Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Information

PROJEKT: SELBST

Stärkung des Selbstbewusstseins für behinderte Mädchen & Frauen (§ 44 SGB IX)

Abschlussbericht

PROJEKT: SELBST

Stärkung des Selbstbewusstseins für behinderte Mädchen & Frauen (§ 44 SGB IX)

Abschlussbericht

Ein Forschungsprojekt des

Friederike-Fliedner-Instituts (FFI), des Instituts für Praxisforschung im Gesundheits- und Sozialwesen an der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (EFH RWL)

in Kooperation mit dem Deutschen Behindertensportverband e.V. (DBS).

wissenschaftliche Leitung:
Prof. Dr. Theresia Degener, LL.M. (Bochum)
Prof. Dr. Sabine Kühnert (Bochum)
Prof. Dr. Julia Zinsmeister (Köln)

Mitarbeiterinnen: Dr. Rosa Schneider, Manuela Schwarzkopf, Christina Dick, Nicole Solbach, Patrizia Militano sowie die Studentinnen Ines Buscher, Judith Jülicher, Regina Rosenberg, Melanie Trommer, Brigitte Walschek.

verantwortlich beim Deutschen Behindertensportverband:
Sylvia Dröse, Kirsten Meier,
unter Mitarbeit von Ursula Schulze, Lars Wiesel und Holger Wölk

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis 14

Abbildungsverzeichnis 15

I. Problemaufriss 16
1.1 Behinderte Mädchen und Frauen als Risikogruppe hinsichtlich sexualisierter Gewalt 17
1.2 Stand der Hilfesysteme und Präventionskonzepte 18
1.3 Umsetzung der neuen ergänzenden Rehabilitationsleistung, Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins, gem. § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX in die Praxis 19

II. Projektbeschreibung 23
2.1 Projektziele und Projektverlauf 24

III. Rechtliche Maßgaben an die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins 27
3.1 Entstehungsgeschichte 27
3.2 Die Übungen als Bestandteil einer Reformpolitik: vom medizinischen zum sozialen Modell von Behinderung 28
3.3 Die Übungen als Maßnahme des Gender-Mainstreamings in der Rehabilitation 29
3.4 Die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins als Ergänzungsleistung in der Rehabilitation 30
3.4.1 Leistungen der medizinischen Rehabilitation 31
3.4.2 Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben 32
3.5 Ergänzungsleistungen in der Rehabilitation 33
3.6 Die Übungen als Bestandteil des Rehabilitationssportes 34
3.6.1 Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport 35
3.7 Leistungsträger für die neuen Übungen 38
3.8 Anspruchsberechtigte und Anspruchsvoraussetzungen 39
3.9 Rahmenbedingungen, die von den Leistungserbringern erfüllt sein müssen 45
3.10 Verwaltungsverfahren 47
3.11 Besonderheiten in den einzelnen Leistungszweigen 50
3.12 Resümee 56

IV. Grundlagen zu Curriculum 1 59
4.1 Theoretische Grundlagen 61
4.1.1 Zum Konzept des Selbstbewusstseins 61
4.1.1.1 Begriffsbestimmung: Was bedeutet Selbstbewusstsein 61
4.1.1.2 Die Selbstkonzeptforschung 62
4.1.1.3 Probleme der Selbstkonzeptforschung 63
4.1.1.4 Strategien zur Erhaltung von Selbstbewusstsein 63
4.1.1.4.1 Die Attributionstheorie 64
4.1.1.4.2 Das Konzept der Kontrollüberzeugungen 66
4.1.2 Erklärungsansätze und Bedingungsfaktoren zur Beeinträchtigung des Selbstbewusstseins 66

4.1.2.1 Die Bedeutung von Geschlecht und Behinderung für die Selbsteinschätzung ... 67
4.1.2.1.1 Selbsteinschätzung und Geschlecht ... 68
4.1.2.1.2 Theorie der erlernten Hilflosigkeit ... 69
4.1.2.1.3 Selbsteinschätzung und Behinderung ... 70
4.1.2.2 Mädchen und Frauen mit Behinderung und sexualisierte Gewalt ... 72
4.1.2.3 Die Bedeutung von Geschlecht und Behinderung für das Körperbild ... 73
4.1.2.3.1 Forschung zum Körperkonzept ... 73
4.1.2.3.2 Körperkonzept, Geschlecht und Behinderung ... 75
4.1.3 Ansätze zur Stärkung des Selbstbewusstseins ... 78
4.1.3.1 Empowerment ... 78
4.1.3.2 Resilienz ... 80
4.1.3.2.1 Ressourcen als Schutzfaktoren ... 82
4.1.3.3 Coping-Strategien ... 84
4.1.3.3.1 Klassifikationen von Coping-Strategien ... 86
4.1.3.4 Resilienz von Mädchen und Frauen mit Behinderungen ... 87
4.1.4 Abschließende Bewertung ... 89
4.2 Bestandsaufnahme: Angebote zur Stärkung des Selbstbewusstseins ... 89
4.2.1 Literatur ... 89
4.2.1.1 Methodisches Vorgehen ... 89
4.2.1.2 Bewertung der Literatur ... 90
4.2.1.2.1 Forschungsliteratur ... 90
4.2.1.2.1.1 Die Daphne-Studie ... 91
4.2.1.2.1.2 Die bifos-Studie ... 91
4.2.1.2.1.3 Die Ruijgers-Studie ... 91
4.2.1.2.2 Literatur aus der SB/SV-Praxis ... 92
4.2.1.2.2.1 Ausbildungs- und Kurskonzepte ... 92
4.2.1.2.2.2 Veröffentlichungen von Qualitätskriterien ... 93
4.2.1.2.2.3 Informationsbroschüren ... 94
4.2.1.2.2.4 Ratgeber ... 94
4.2.2 Bestehende SB/SV-Stilrichtungen ... 94
4.2.2.1 WenDo ... 95
4.2.2.2 Lydia Zijdel ... 96
4.2.2.3 Sunny Graff/Regina Speulta ... 96
4.2.2.4 Behinderten-Sportverband Nordrhein-Westfalen e. V. ... 97
4.2.3 Lernziele ... 97
4.2.3.1 Allgemein ... 97
4.2.3.2 Übertragbarkeit auf Mädchen und Frauen mit Behinderungen ... 98
4.2.4 Allgemeine konzeptionelle Überlegungen ... 100
4.2.4.1 Ressourcenorientiertheit ... 100
4.2.4.2 Orientierung an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen ... 101
4.2.4.3 Ganzheitlichkeit ... 101
4.2.4.4 Vertraulichkeit ... 101
4.2.4.5 Parteilichkeit ... 102
4.2.4.6 Atmosphäre der Wertschätzung ... 103
4.2.4.7 Freiwilligkeit ... 104
4.2.4.8 Transparenz ... 104

4.2.5 Inhalte ... 105
4.2.5.1 Körperliche Selbstverteidigungstechniken ... 105
4.2.5.2 Selbstbehauptungstraining/Konfrontationstraining ... 107
4.2.5.3 Informationsvermittlung ... 110
4.2.5.4 Reflexion ... 112
4.2.5.5 Beginn und Abschluss ... 113
4.2.5.6 Entspannungsübungen ... 114
4.2.6 Methoden ... 114
4.2.6.1 Körperliche Selbstverteidigungstechniken ... 115
4.2.6.2 Selbstbehauptungstraining/Konfrontationstraining ... 117
4.2.6.3 Informationsvermittlung ... 120
4.2.6.4 Reflexion ... 121
4.2.6.5 Beginn und Abschluss ... 122
4.2.6.6 Entspannungsübungen ... 122
4.2.7 Rahmenbedingungen ... 123
4.2.7.1 Gruppengröße und Gruppenzusammensetzung ... 123
4.2.7.2 Einbeziehen des Teilnehmerinnenumfeldes ... 123
4.2.7.3 Teilnahme von Bezugspersonen ... 124
4.2.7.4 Räumlichkeiten ... 125
4.2.7.5 Kursausschreibungen ... 125
4.2.7.6 Kursdauer und Kursart ... 125
4.2.8 Teilnehmerinnen ... 126
4.2.9 Übungsleiterinnen ... 126
4.2.9.1 Übungsleiterinnenteam ... 126
4.2.9.2 Vorbildfunktion ... 127
4.2.9.3 Ausbildungsstandards ... 127
4.2.10 Abschließende Bewertung ... 128
4.3 Bestandsaufnahme: Rehabilitationssport ... 129
4.3.1 Definition Rehabilitationssport ... 129
4.3.2 Forschungsstand und Quellenlage ... 130
4.3.3 Methodisches Vorgehen ... 131
4.3.4 Die Übungen nach § 44 als neues Rehabilitationssportangebot ... 132
4.3.4.1 Derzeitige Praxis im Rehabilitationssport ... 132
4.3.4.1.1 Verordnung des Rehabilitationssports ... 132
4.3.4.1.2 Durchführung des Rehabilitationssports ... 132
4.3.4.1.3 Qualifizierung der Übungsleiter/-innen ... 133
4.3.4.1.4 Ausbildungsblöcke ... 134
4.3.4.2 „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ nach § 44 SGB IX ... 134
4.3.4.2.1 Die „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ in der Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining ... 134
4.3.4.2.2 Stand der Umsetzung in die Praxis ... 135
4.3.4.2.3 Bereits entwickelte Ausbildungskonzepte zur Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen im DBS und DOSB ... 137
4.3.4.2.3.1 Übungsleiterinnenausbildung „Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für Frauen“ des LSBNW ... 138

4.3.4.2.3.2 Multiplikatorinnenfortbildung „Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung“ des BSNW ... 138
4.3.5 Umsetzung der Übungen nach § 44 SGB IX – Schwierigkeiten und Perspektiven ... 139
4.3.5.1 Verständnis von Behinderung ... 140
4.3.5.1.1 Bisherige Ausrichtung des Rehabilitationssportes am bio-medizinischen Modell von Behinderung ... 140
4.3.5.1.2 Der Paradigmenwechsel zum bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung ... 141
4.3.5.2 Mädchen und Frauen im Behindertensport ... 143
4.3.5.2.1 Die Geschichte des Rehabilitationssportes ... 145
4.3.5.2.2 Die Umsetzung von Gender-Mainstreaming im Behindertensport ... 148
4.3.5.2.2.1 Auf Bundesebene ... 148
4.3.5.2.2.2 In den Landesverbänden ... 148
4.3.6 Abschließende Bewertung ... 150
4.4 Anforderungen an Angebote zur Stärkung des Selbstbewusstseins: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung ... 151
4.4.1 Methodisches Vorgehen ... 151
4.4.1.1 Auswahl ... 151
4.4.1.2 Design ... 152
4.4.1.3 Rücklauf ... 153
4.4.1.4 Auswertung ... 153
4.4.2 Ergebnispräsentation ... 154
4.4.2.1 Hintergrund der Trainerinnen ... 154
4.4.2.2 Die Zielgruppen der Kurse ... 155
4.4.2.2.1 Behinderungsunspezifische Kursangebote ... 155
4.4.2.2.2 Behinderungsspezifische Kursangebote ... 155
4.4.2.2.3 Teilnahmeausschlusskriterien ... 157
4.4.2.3 Die Ziele des Kurses ... 157
4.4.2.4 Die Inhalte des Kurses ... 159
4.4.2.4.1 Inhaltliche Umsetzung ... 160
4.4.2.4.2 Methodische Umsetzung ... 161
4.4.2.4.3 Abfolge der Inhalte ... 162
4.4.2.5 Die organisatorischen Bedingungen des Kurses ... 164
4.4.2.6 Die Übungsleiterinnen ... 166
4.4.3 Abschließende Bewertung ... 170
4.5 Fazit ... 170

V. Das Curriculum für die Übungen (Curriculum 1) ... 174
5.1 Einleitung ... 174
5.2 Grundlagen für das Curriculum 1 ... 175
5.2.1 Der curriculare Ansatz ... 175
5.2.1.1 Definition Curriculum ... 175
5.2.1.2 Das offene Curriculum ... 176
5.2.2 Konzeptionelle Voraussetzungen ... 177
5.2.2.1 Ressourcenorientierung ... 178
5.2.2.2 Orientierung an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen ... 178
5.2.2.3 Freiwilligkeit ... 179

5.2.2.4 Transparenz ... 179
5.2.2.5 Ganzheitlichkeit ... 180
5.2.2.6 Vertraulichkeit ... 180
5.2.2.7 Parteilichkeit ... 181
5.2.2.8 Atmosphäre der Wertschätzung ... 181
5.2.2.9 Achtsamkeit ... 182
5.3 Die thematischen Einheiten ... 182
5.3.1 Thematische Einheit 1: Beginn ... 185
5.3.1.1 Absicht ... 185
5.3.1.2 Verlauf ... 185
5.3.1.3 Ergebnis ... 188
5.3.2 Thematische Einheit 2: Körper- und Stimmausdruck ... 188
5.3.2.1 Absicht ... 188
5.3.2.2 Verlauf ... 189
5.3.2.3 Ergebnis ... 191
5.3.3 Thematische Einheit 3: Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen ... 191
5.3.3.1 Absicht ... 191
5.3.3.2 Verlauf ... 192
5.3.3.3 Ergebnis ... 195
5.3.4 Thematische Einheit 4: Persönliche Grenzen setzen ... 195
5.3.4.1 Absicht ... 195
5.3.4.2 Verlauf ... 197
5.3.4.3 Ergebnis ... 201
5.3.5 Thematische Einheit 5: Die eigene Entschlossenheit erfahren ... 201
5.3.5.1 Absicht ... 201
5.3.5.2 Verlauf ... 202
5.3.5.3 Ergebnis ... 204
5.3.6 Thematische Einheit 6: Die eigenen Ressourcen benennen ... 205
5.3.6.1 Absicht ... 205
5.3.6.2 Verlauf ... 205
5.3.6.3 Ergebnis ... 207
5.3.7 Thematische Einheit 7: Sexualisierte Gewalt ... 208
5.3.7.1 Absicht ... 208
5.3.7.2 Verlauf ... 209
5.3.7.3 Ergebnis ... 213
5.3.8 Thematische Einheit 8: Selbstbewusstes Handeln im Alltag ... 213
5.3.8.1 Absicht ... 213
5.3.8.2 Verlauf ... 214
5.3.8.3 Ergebnis ... 217
5.3.9 Thematische Einheit 9: Entspannung ... 218
5.3.9.1 Absicht ... 218
5.3.9.2 Verlauf ... 218
5.3.9.3 Ergebnis ... 219
5.3.10 Thematische Einheit 10: Abschluss ... 220
5.3.10.1 Absicht ... 220
5.3.10.2 Verlauf ... 220

5.3.10.3 Ergebnis ... 221
5.4 Rahmenbedingungen ... 221
5.4.1 Gruppengröße ... 221
5.4.2 Gruppenzusammensetzung ... 222
5.4.3 Team-Teaching ... 223
5.4.4 Kursform und Kursdauer ... 224
5.4.5 Kursvorbereitungen ... 225

VI. Wissenschaftliche Begleitung ... 229
6.1 Evaluationsdesign ... 229
6.1.1 Leitgedanken zur Evaluation eines Curriculums für Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins ... 229
6.1.2 Das Evaluationsdesign ... 231
6.2 Methodisches Vorgehen ... 234
6.2.1 Eingesetzte Verfahren der Datenerhebung ... 234
6.2.1.1 Analyse der Kursplanung ... 235
6.2.1.2 Beobachtung ... 236
6.2.1.3 Befragung der Übungsleiterinnen ... 236
6.2.1.4 Befragung der Teilnehmerinnen ... 237
6.2.2 Eingesetzte Verfahren der Datenauswertung ... 239
6.2.2.1 Kurskonzepte ... 239
6.2.2.2 Beobachtung ... 240
6.2.2.3 Befragung der Übungsleiterinnen ... 240
6.2.2.4 Befragung der Teilnehmerinnen ... 240
6.3 Durchführung der Testübungen ... 241
6.3.1 Auswahlkriterien für die Testübungen ... 241
6.3.2 Konzeption und Ablauf der Testübungen ... 243
6.3.3 Modellhafte Vernetzung der Hilfesysteme ... 245
6.4 Evaluationsergebnisse im Einzelnen ... 248
6.4.1 Analyse der Kurskonzepte ... 248
6.4.1.1 Testübungsstaffel 1 ... 248
6.4.1.1.1 Vergleich der Kurskonzepte mit dem Curriculum 1 ... 248
6.4.1.1.2 Vergleich der Kurskonzepte miteinander ... 249
6.4.1.2 Testübungsstaffel 2 ... 257
6.4.1.2.1 Vergleich der Kurskonzepte mit dem Curriculum 1 ... 258
6.4.1.2.2 Vergleich der Kurskonzepte miteinander ... 260
6.4.2 Auswertung der Beobachtungsbögen ... 267
6.4.2.1 Bad Soden ... 267
6.4.2.1.1 Zusammenfassung der Auswertung der 1. Staffel ... 267
6.4.2.1.2 Zusammenfassung der Auswertung der 2. Staffel ... 270
6.4.2.1.3 Abgleich der Beobachtungsdaten ... 272
6.4.2.2 Bielefeld ... 273
6.4.2.2.1 Zusammenfassung der Auswertung der 1. Staffel ... 273
6.4.2.2.2 Zusammenfassung der Auswertung der 2. Staffel ... 276
6.4.2.2.3 Abgleich der Beobachtungsdaten ... 278
6.4.2.3 Münster ... 279

6.4.2.3.1 Zusammenfassung der Auswertung der 1. Staffel ... 279
6.4.2.3.2 Zusammenfassung der Auswertung der 2. Staffel ... 282
6.4.2.3.3 Abgleich der Beobachtungsdaten ... 285
6.4.2.4 Nürnberg ... 285
6.4.2.4.1 Zusammenfassung der Auswertung der 1. Staffel ... 285
6.4.2.4.2 Zusammenfassung der Auswertung der 2. Staffel ... 288
6.4.2.4.3 Abgleich der Beobachtungsdaten ... 291
6.4.3 Abgleich der Kurskonzepte mit den Beobachtungsdaten ... 292
6.4.4 Auswertung der Übungsleiterinneninterviews ... 296
6.4.4.1 Testübungsstaffel 1 ... 297
6.4.4.1.1 Kategorie 1 Allgemeine Einschätzung der Testübung ... 297
6.4.4.1.2 Kategorie 2 Bewertung des Curriculums ... 297
6.4.4.1.3 Kategorie 3 Kurskonzept ... 298
6.4.4.1.4 Kategorie 4 Teilnehmerinnen ... 302
6.4.4.1.5 Kategorie 5 ... 310
6.4.4.1.6 Kategorie 6 Rahmenbedingungen ... 313
6.4.4.2 Testübungsstaffel 2 ... 315
6.4.4.2.1 Kategorie 1 Allgemeine Einschätzung des Kurses ... 315
6.4.4.2.2 Kategorie 2 Bewertung des Curriculums ... 315
6.4.4.2.3 Kategorie 3 Kurskonzept ... 317
6.4.4.2.4 Kategorie 4 Teilnehmerinnen ... 321
6.4.4.2.5 Kategorie 5 ... 333
6.4.4.2.6 Kategorie 6 Rahmenbedingungen ... 335
6.4.4.2.7 Kategorie 7 Sonstiges ... 336
6.4.4.3 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der Testübungsstaffeln 1 und 2 ... 338
6.4.5 Auswertung der Teilnehmerinnenbefragung ... 342
6.4.5.1 Bad Soden ... 342
6.4.5.1.1 Testübungsstaffel 1 ... 342
6.4.5.1.2 Testübungsstaffel 2 ... 343
6.4.5.1.3 Vergleich der 1. und 2. Testübungsstaffel ... 343
6.4.5.1.4 Nachbefragung ... 345
6.4.5.2 Bielefeld ... 349
6.4.5.2.1 Testübungsstaffel 1 ... 349
6.4.5.2.2 Testübungsstaffel 2 ... 349
6.4.5.2.3 Vergleich der 1. und 2. Testübungsstaffel ... 351
6.4.5.2.4 Nachbefragung ... 351
6.4.5.3 Münster ... 355
6.4.5.3.1 Testübungsstaffel 1 ... 355
6.4.5.3.2 Testübungsstaffel 2 ... 355
6.4.5.3.3 Vergleich der 1. und 2. Testübungsstaffel ... 357
6.4.5.3.4 Nachbefragung ... 358
6.4.5.4 Nürnberg ... 361
6.4.5.4.1 Testübungsstaffel 1 ... 361
6.4.5.4.2 Testübungsstaffel 2 ... 363
6.4.5.4.3 Vergleich der 1. und 2. Testübungsstaffel ... 364
6.4.5.4.4 Nachbefragung ... 365

6.5 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse ... 369
6.5.1 Zur Umsetzbarkeit und Handhabbarkeit des Curriculums ... 369
6.5.2 Zur Angemessenheit des Curriculums ... 374
6.5.3 Zum „Lerngewinn“ der Teilnehmerinnen ... 375
6.5.4 Fazit ... 376
6.6 Konsequenzen der Evaluationsergebnisse für das Curriculum 1 ... 377

VII. Curriculum zur Ausbildung von Übungsleiterinnen (Curriculum 2) ... 379
7.1 Der curriculare Ansatz ... 379
7.1.1 Teilnehmerinnenorientierung ... 379
7.1.2 Handlungsorientierung ... 380
7.1.3 Lernfeldorientierung ... 381
7.1.3.1 Definition von Lernfeldern ... 381
7.1.3.2 Konstruktion von Lernfeldern ... 383
7.1.3.3 Bestandteile von Lernfeldern ... 383
7.1.3.4 Ausgestaltung von Lernfeldern durch Lernsituationen ... 384
7.1.4 Kompetenzorientierung ... 385
7.1.4.1 Handlungskompetenz ... 385
7.1.4.2 Fachkompetenz ... 385
7.1.4.3 Methodenkompetenz ... 386
7.1.4.4 Personalkompetenz ... 386
7.1.4.5 Sozialkompetenz ... 386
7.1.5 Übertragung der Kompetenzfragen auf das Curriculum 2 ... 386
7.2 Die Lernfelder ... 387
7.2.1 Lernfeld 1: Grundlagenwissen erwerben und anwenden ... 388
7.2.1.1 Modul 1: Vermittlung von Grundlagen zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, Selbstbehauptung und (sexualisierte) Gewalt ... 388
7.2.1.2 Modul 2: Grundlagenkenntnisse über soziale Konstrukte von Behinderung und über die Lebenssituation von behinderten Frauen ... 390
7.2.1.3 Modul 3: Stärkung des Selbstbewusstseins gem. § 44 SGB IX: rechtliche Grundlagen ... 390
7.2.1.4 Modul 4: Vermittlung von medizinischem Wissen über Behinderung ... 391
7.2.1.5 Modul 5: Vermittlung von Grundlagen aus Curriculum 1 ... 391
7.2.1.6 Modul 6: Qualitätssicherung und -management ... 392
7.2.2 Lernfeld 2: Einheiten aus Curriculum 1 vermitteln ... 392
7.2.2.1 Modul 1: Körper- und Stimmausdruck ... 393
7.2.2.2 Modul 2: Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen ... 394
7.2.2.3 Modul 3: Persönliche Grenzen setzen ... 395
7.2.2.4 Modul 4: Die eigene Entschlossenheit erfahren ... 396
7.2.2.5 Modul 5: Die eigenen Ressourcen benennen ... 397
7.2.2.6 Modul 6: Selbstbewusstes Handeln im Alltag ... 398
7.2.2.7 Modul 7: Sexualisierte Gewalt ... 399
7.2.3 Lernfeld 3: Gruppenprozesse gestalten ... 400
7.2.3.1 Modul 1: Vermittlung von didaktisch-methodischen Grundlagen ... 401
7.2.3.2 Modul 2: Didaktisch-methodische Aspekte der Stärkung des Selbstbewusstseins ... 401
7.2.3.3 Modul 3: Didaktisch-methodische Aspekte des Rehabilitationssports ... 403

7.2.3.4 Modul 4: Berücksichtigung von kommunikationsspezifischen didaktischen Grundlagen ... 404
7.2.3.5 Modul 5: Umgang mit heterogenen Gruppen ... 405
7.2.4 Lernfeld 4: Übungen organisieren ... 406
7.2.4.1 Modul 1: Rehabilitationsrechtliche Grundlagen ... 406
7.2.4.2 Modul 2: Rahmenbedingungen ... 406
7.2.4.3 Modul 3: Planung, Vor- und Nachbereitung ... 407
7.2.5 Lernfeld 5: Krisensituationen begleiten ... 408
7.2.5.1 Modul 1: Auswirkungen und Ausdrucksformen traumatischer Erfahrungen ... 408
7.2.5.2 Modul 2: Hilfesysteme kennen und anwenden ... 409
7.2.5.3 Modul 3: Beratung und Intervention ... 410
7.2.6 Lernfeld 6: Eigene Rolle als Übungsleiterin reflektieren ... 410
7.2.6.1 Modul 1: Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Kompetenz ... 411
7.2.6.2 Modul 2: Eigene Auseinandersetzung mit den Themen Selbstbewusstsein, Gewalt, Behinderung und Geschlecht ... 412
7.2.6.3 Modul 3: Auswertung und Reflexion der praktischen Erfahrungen ... 412
7.2.7 Literatur zu den Lernfeldern ... 413
7.3 Leitlinien und Qualitätskriterien ... 416

VIII. Öffentlichkeitsarbeit ... 418
8.1 Fachkonferenz ... 418
8.2 Teilnahme an anderen Fachtagungen ... 418
8.3 Informationsveranstaltungen ... 419
8.4 Multiplikatorinnenschulungen ... 420
8.5 Informationsmaterialien ... 421
8.6 Veröffentlichungen ... 422
8.7 Hotline ... 422

IX. Gesamtfazit ... 424

X. Literaturverzeichnis ... 433

XI. Anhang ... 457
11.1 Anhang I ... 457
11.1.1 Glossar ... 457
11.1.2 Thematische Einheiten ... 457
11.1.3 Kursabfolgen ... 459
11.2 Anhang II ... 486
11.2.1 Trainerinnen-Fragebogen ... 486
11.2.2 Vorlage Kurskonzept ... 495
11.2.3 Vorlage Aktualisiertes Kurskonzept ... 497
11.2.4 Beobachtungsbogen ... 499
11.2.5 Leitfaden Trainerinneninterview ... 515
11.2.6 Teilnehmerinnenfragebogen: „Leichte Sprache“, 1. Staffel ... 516
11.2.7 Teilnehmerinnenfragebogen: „Schwere Sprache“, 1. Staffel ... 517
11.2.8 Protokollbogen Teilnehmerinnenbefragung: „Leichte Sprache“, 2. Staffel ... 518

11.2.9 Teilnehmerinnenfragebogen: „Schwere Sprache“, 2. Staffel ... 520
11.2.10 Fragebogen Nachbefragung: „Leichte Sprache“ ... 521
11.2.11 Fragebogen Nachbefragung: „Schwere Sprache“ ... 527
11.2.12 Kodierleitfaden Übungsleiterinneninterviews ... 531
11.3 Anhang III ... 534
11.3.1 Einwilligungserklärung „Leichte Sprache“ ... 534
11.3.2 Einwilligungserklärung „Schwere Sprache“ ... 536
11.3.3 Flyer 1: „Forschungsprojekt SELBST: Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen und Frauen (§ 44 SGB IX)“ ... 539
11.3.4 Flyer 2: „Verordnung von Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ Eine Information des DBS für behandelnde Ärztinnen und Ärzte ... 540
11.3.5 Flyer 3: „SELBST“ Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen und Frauen Ein Faltblatt in einfacher Sprache ... 541

Materialband zum Curriculum 542

Inhaltsverzeichnis 543

1. Einleitung zum Materialband 544

2. Thematische Einheit 1 Beginn 545
2.1 Aufwärmübungen 554

3. Thematische Einheit 2 Körper- und Stimmausdruck 559

4. Thematische Einheit 3 Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen 579

5. Thematische Einheit 4 Persönliche Grenzen setzen 594

6. Thematische Einheit 5 Die eigene Entschlossenheit erfahren 607

7. Thematische Einheit 6 Die eigenen Ressourcen benennen 614

8. Thematische Einheit 7 Sexualisierte Gewalt 621

9. Thematische Einheit 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag 629

10. Thematische Einheit 9 Entspannung 638

11. Thematische Einheit 10 Abschluss 646

12. Kriterien für barrierefreie Räume 653

13. Ausgewählte Literatur 656

Abkürzungsverzeichnis

BAR	Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation
BBS	Badischer Behinderten- und Rehabilitationssportverband e. V.
bifos	Bildungs- und Forschungsinstitut zum selbstbestimmten Leben Behinderter
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BSG	Bundessozialgericht
BSNW	Behinderten-Sportverband Nordrhein-Westfalen e. V.
BV FeSt	Bundesfachverband Feministische Selbstbehauptung und Selbstverteidigung e. V.
BVG	Bundesversorgungsgesetz
DBS	Deutscher Behindertensportverband e. V.
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGPR	Deutsche Gesellschaft für Prävention und Rehabilitation von Herz-Kreislauferkrankungen
DIMDI	Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information
DOSB	Deutscher Olympischer Sportbund
FFI	Friederike-Fliedner-Institut
GG	Grundgesetz
ICD	Internationale Klassifikation der Krankheiten
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
OEG	Opferentschädigungsgesetz
RehaAnglG	Rehabilitationsangleichungsgesetz
SB/SV	Selbstbehauptung/Selbstverteidigung
SGB	Sozialgesetzbuch
SGG	Sozialgerichtsgesetz
StGB	Strafgesetzbuch
TE	Thematische Einheit/en
TN	Teilnehmerinnen
TR	Trainerinnen
TZI	Themenzentrierte Interaktion
UE	Unterrichtseinheiten
ÜL	Übungsleiterin/-nen
VübV	Versehrtenleibesübungen-Verordnung
WfbM	Werkstätten für behinderte Menschen
WHO	World Health Organisation

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Projektverlauf ... 25
Abbildung 2: Rehabilitationsträger ... 39
Abbildung 3: Das bio-psycho-soziale Modell der Komponenten der Gesundheit nach DIMDI ... 42
Abbildung 4: Messzeitpunkte der Datenerhebung ... 235
Abbildung 5: Vorlage Kurskonzept ... 236
Abbildung 6: Auswahlkriterien ... 242
Abbildung 7: Geplante Zeit je thematischer Einheit in Minuten ... 248
Abbildung 8: Anteil der Kurseinheiten mit kognitionsbezogenen und aktionsbezogenen Methoden ... 250
Abbildung 9: Anteil der Übungen und Rollenspiele an den aktionsbezogenen Methoden ... 250
Abbildung 10: Anteil der Gespräche, Gespräche mit Trainerin, Vortrag an den kognitionsbezogenen Methoden ... 250
Abbildung 11: Abfolge der thematischen Einheiten ... 251
Abbildung 12: Platzierung der thematischen Einheiten 4 und 7 im Kursverlauf ... 253
Abbildung 13: Vorkommen kognitiv anspruchsvollerer Kurseinheiten ... 254
Abbildung 14: Platzierung von Pausenzeiten ... 254
Abbildung 15: Einteilung der Kurskonzepte in zeitliche Blöcke ... 258
Abbildung 16: Geplante Zeit je thematischer Einheit in Minuten ... 258
Abbildung 17: Anteil der Kurseinheiten mit kognitionsbezogenen und aktionsbezogenen Methoden ... 260
Abbildung 18: Anteil der Gespräche, Gespräche mit Trainerin, Vortrag an den kognitionsbezogenen Methoden ... 261
Abbildung 19: Anteil der Übungen und Rollenspiele an den aktionsbezogenen Methoden ... 261
Abbildung 20: Abfolge der thematischen Einheiten ... 261
Abbildung 21: Platzierung der thematischen Einheiten 4 und 7 im Kursverlauf ... 264
Abbildung 22: Vorkommen kognitiv anspruchsvollerer Kurseinheiten ... 265
Abbildung 23: Platzierung von Pausenzeiten ... 265
Abbildung 24: Aufgewendete Zeit je thematischer Einheit in Bad Soden ... 272
Abbildung 25: Aufgewendete Zeit je thematischer Einheit in Bielefeld ... 278
Abbildung 26: Aufgewendete Zeit je thematischer Einheit in Münster ... 285
Abbildung 27: Aufgewendete Zeit je thematischer Einheit in Nürnberg ... 291
Abbildung 28: Kodierung der Interviewpartnerinnen ... 297
Abbildung 29: Anzahl der Nennungen in der Nachbefragung ... 375

I.

Problemaufriss

Mit der Verabschiedung des Sozialgesetzbuches Neun (SGB IX) wurde nicht nur das gesamte Rehabilitationsrecht neu gestaltet, es wurde auch erstmals im deutschen Recht ein Gesetz verabschiedet, in dem behinderte Mädchen und Frauen ausdrücklich als Zielgruppe benannt und berücksichtigt wurden. Gleich in § 1 SGB IX, der Zielbestimmung des Gesetzes, heißt es, dass den besonderen Bedürfnissen behinderter und von Behinderung bedrohter Frauen und Kinder Rechnung getragen werden soll. In den folgenden 159 Paragrafen werden behinderte Mädchen und Frauen in unterschiedlichen Kontexten, etwa der Beratung durch die Servicestellen, im Rahmen der beruflichen Rehabilitation oder im Rehabilitationssport berücksichtigt. Diese gesetzliche Sichtbarmachung behinderter Frauen ist das Ergebnis einer starken Interessenvertretung behinderter Mädchen und Frauen, insbesondere während der letzten Dekade. Sie ist außerdem das Ergebnis einer Bundespolitik, die sich dem Gender-Mainstreaming verpflichtet fühlt.

Im Rehabilitationssport wurden behinderte Mädchen und Frauen durch die Einführung einer neuen ergänzenden Rehabilitationsleistung berücksichtigt, den sogenannten „Übungen für behinderte Mädchen und Frauen, die der Stärkung des Selbstbewusstseins dienen“ (§ 44 SGB IX). Diese Übungen sollen als ergänzende Leistung zur beruflichen oder medizinischen Rehabilitation gewährt werden.

Der Vorschlag für diese neuen Rehabilitationssportübungen wurde erstmals in einem Rechtsgutachten über behinderte Frauen in der beruflichen Rehabilitation entwickelt, das 1994 im Auftrag des Hessischen Netzwerks behinderter Frauen erstellt wurde.[1] In diesem Rechtsgutachten wurde untersucht wie behinderte Frauen in der beruflichen Rehabilitation diskriminiert werden und wie diese Missstände rechtlich beseitigt werden können. Das Rechtsgutachten stellte fest, dass eine Ursache für die Benachteiligung behinderter Frauen die häufige Erfahrung oder Bedrohung durch sexualisierte Gewalt ist. Diese Gewalt erleben behinderte Frauen häufig auch in den Rehabilitationseinrichtungen, die eigentlich als „Schonräume“ für behinderte Menschen geschaffen werden. Aber auch die Bedrohung durch sexualisierte Gewalt außerhalb von Rehabilitationseinrichtungen wirkt sich benachteiligend aus, weil sie die Erreichung des Rehabilitationszieles gefährdet. Die Opfer sexualisierter Gewalt werden krank und eingeschüchtert, verlieren Lebensmut oder werden anders geschädigt. Das Rechtsgutachten stellte weiter fest, dass Rehabilitationsträger und Rehabilitationserbringer rechtlich verpflichtet sind, behinderte Frauen vor sexualisierter Gewalt zu schützen. Als eine mögliche rechtliche Präventionsmaßnahme wurde die Aufnahme von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen im Behinderten- beziehungsweise Rehabilitationssport vorgeschlagen.[2] Dieser Vorschlag wurde vom Gesetzgeber aufgegriffen und unter der Bezeichnung „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ in den Katalog des SGB IX aufgenommen. Damit wurde nicht nur eine neue geschlechtsspezifische Rehabilitationsleistung geschaffen. Den Leistungsträgern und Leistungserbringern im Rehabilitationssport wurde auch eine neue Aufgabe übertragen, die Aufgabe, sich mit dem Problem der sexualisierten Gewalt an behinderten Mädchen und Frauen im Rahmen der Übungen gem. § 44 SGB IX auseinanderzusetzen.

1 Vgl. Degener 1995.
2 Vgl. Degener 1995:25 f.

1.1 Behinderte Mädchen und Frauen als Risikogruppe hinsichtlich sexualisierter Gewalt

Mädchen und Frauen mit Behinderungen sind in besonderem Maße von physischer und psychischer und dabei auch von sexualisierter Gewalt und Ausbeutung betroffen. Diese Erkenntnis wurde zunächst durch Untersuchungen im englischsprachigen Raum belegt.[3] Besonders betroffen von sexualisierter Gewalt sind danach Frauen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen durch geistige Behinderungen oder Gehörlosigkeit sowie behinderte Frauen, die aufgrund von Pflege- oder Betreuungsbedürftigkeit in besonderen Abhängigkeitsverhältnissen leben. Weder Familie noch Einrichtungen der Behindertenhilfe sind Schonräume vor sexualisierter Gewalt, da sich die Täter häufig aus dem Verwandten- oder professionellen Helferkreis rekrutieren.

Im deutschsprachigen Raum wurde das Thema zwar bereits in den Achtzigerjahren durch vereinzelte Veröffentlichungen aufgegriffen[4], erste empirische Erhebungen und wissenschaftliche Abhandlungen erfolgten jedoch erst Mitte der Neunzigerjahre. Eine bundesweite Erhebung über sexualisierte Gewalt in stationären Einrichtungen offenbarte, dass in der Hälfte der beforschten Einrichtungen Fälle sexualisierter Gewalt gegen Menschen mit geistiger Behinderung bekannt waren.[5] In einer 1996 veröffentlichten österreichischen Studie gaben rund 64 % der befragten Mädchen und Frauen mit Behinderungen an, einmal oder mehrmals in ihrem Leben sexualisierte Gewalt erfahren zu haben.[6] Eine 1998 veröffentlichte Studie in Wohneinrichtungen der Berliner Behindertenhilfe bestätigte diese Ergebnisse. Jede dritte bis vierte Bewohnerin in der Altersgruppe der 12- bis 25-Jährigen war von sexualisierter Gewalt betroffen.[7]

Die Gründe für die besondere Vulnerabilität behinderter Mädchen und Frauen sind vielfältig. Sexualisierte Gewalt wird bekanntlich nicht durch individuelle Verhaltensweisen des Opfers provoziert, sondern ist im Kontext gesellschaftlicher Einstellungen zu den Opfergruppen (Frauen, Behinderte, Kinder) zu sehen. Uninformiertheit, gesellschaftliche Isolation und Machtlosigkeit sind die Faktoren, die auch behinderte Mädchen und Frauen besonders verletzlich machen. Repressive oder mangelnde Sexualerziehung führen dazu, das Recht auf (sexuelle) Selbstbestimmung nicht zu kennen oder praktizieren zu können. Die Alltäglichkeit fremdbestimmter Abhängigkeit, die behinderte Frauen in und außerhalb von Einrichtungen der Behinderteneinrichtungen erleben, verhindert die Entwicklung von Präventionskompetenzen. Wer nicht entscheiden darf, wann sie aufsteht oder zu Bett geht, weiß oft nicht, dass sie „nein“ sagen darf, wenn sich jemand dazulegt. Wer nicht entscheiden darf, wie sie gewaschen wird, hat besonders hohe Hürden zu überwinden, sich gegen Übergriffe beim Waschen zu wehren. Aus den zitierten Untersuchungen geht deutlich hervor, dass die Opfer sexualisierter Gewalt die Tat oft nur als einen Vorfall unter mehreren Gewalterlebnissen (physischer oder psychischer Art) erleben. Insbesondere innerhalb von stationären Einrichtungen werden behinderte Mädchen und Frauen häufig zur Hilflosigkeit erzogen, weil Selbstbestimmung und Wahlfreiheit der Nutzer der Einrichtung den organisatorischen Ablauf stören. Innerhalb und außerhalb von Einrichtungen der Behindertenhilfe erleben Mädchen und Frauen mit Behinderungen mannigfaltige Formen der Diskriminierung und Stigmatisierung, die zu Überangepasstheit und geringem Selbstwertgefühl führen können. Uninformiertheit über Formen der (sexualisierten) Gewalt und Fremdbestimmung und Unkenntnis über Möglichkeiten des Selbstschutzes und der Selbstverteidigung verschärfen ihre Machtlosigkeit.

3 Vgl. Crossmaker 1991; Stimpson/Best 1991; Senn 1993; Sobsey 1994.
4 Vgl. Daniels u. a. 1983 in Ewinkel u. a. 1983; Degener 1990; Degener 1991; Degener 1996a; PULS 1991; Walter 1983.
5 Vgl. Noack/Schmid 1994.
6 Vgl. Pircher/Zemp 1996.
7 Vgl. Klein/Wawork 1998.

1.2 Stand der Hilfesysteme und Präventionskonzepte

In der Fachliteratur wurde das Thema lange Zeit negiert oder tabuisiert. Entsprechend hilflos blieben die Opfer. Ihre Hilferufe wurden und werden heute oft noch als unglaubwürdig stigmatisiert. Mädchen und Frauen mit Behinderungen haben meistens keinen Zugang zu den Hilfesystemen, die nicht behinderten Mädchen und Frauen offenstehen. Polizei, Jugendämter, Heimaufsichtsbehörden oder Hilfs- und Beratungsangebote für Mädchen und Frauen sind aufgrund architektonischer, kommunikativer oder struktureller Barrieren häufig nicht zugänglich oder die Mitarbeiterinnen sind inkompetent im Umgang mit behinderten Menschen. Nur selten werden entsprechende Fortbildungen für Angehörige der Justiz und Verwaltung oder für Mitarbeiterinnen in Frauenprojekten angeboten. Leitung und Mitarbeiterinnen in Behinderteneinrichtungen fühlen sich überfordert und sind oft hilflos, wenn der Verdacht eines Missbrauchs durch Mitarbeiter oder Nutzer der Einrichtung auftaucht. Auch die strafrechtlichen Rahmenbedingungen waren in der Vergangenheit unzulänglich, da behinderte Frauen oft in eine Strafbarkeitslücke fielen.[8] Der strafgesetzliche Missstand wurde mit der am 1. April 1998 in Kraft getretenen Strafrechtsänderung teilweise beseitigt. Durch die Neugestaltung der §§ 177, 179 Strafgesetzbuch (StGB) wurden die Tatbestände der sexuellen Nötigung/Vergewaltigung und der sexuelle Missbrauch widerstandsunfähiger Personen unter Berücksichtigung der Situation behinderter Frauen erweitert. Dem besonderen Schutzbedürfnis behinderter Menschen wurde mit der Einfügung des § 174a in das StGB Rechnung getragen. Danach ist der sexuelle Missbrauch Schutzbefohlener innerhalb und außerhalb von stationären Einrichtungen heute umfassender und stärker sanktioniert.[9] Es verbleiben allerdings Opferschutzlücken im Verfahrensrecht[10] sowie Probleme bei der Umsetzung des reformierten Rechts in die Praxis.[11]

Die öffentliche Thematisierung des Missstands führte zur Entwicklung erster Präventionsansätze in der Forschung und Praxis.[12] Neben sexualpädagogischen Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen wurden Handreichungen für die behindertengerechte Gestaltung von Frauenprojekten erstellt. Andere Modelle thematisieren die strukturellen Rahmenbedingungen in stationären Einrichtungen der Behindertenhilfe. Auch für die Jugendarbeit mit behinderten Mädchen wurden erste Konzepte entwickelt. In größeren Städten gibt es inzwischen Frauenprojekte, die sich auch behinderten Mädchen und Frauen geöffnet haben. Auch im Rahmen des Aktionsplans der Bundesregierung zur Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen werden behinderte Frauen als besondere Gruppe berücksichtigt.[13]

Nur selten richten sich Präventionsmodelle ausschließlich an Mädchen und Frauen mit verschiedenen Behinderungen. Adressaten sind oftmals Mitarbeiterinnen in Einrichtungen der (stationären) Behindertenhilfe, die über Fortbildungen für das Problem sensibilisiert werden sollen. Eine Ausnahme stellen Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse für behinderte Mädchen und Frauen dar, die seit einiger Zeit auch in Deutschland angeboten werden. Selbstbehauptungskurse, die in der feministischen Frauen- und Mädchenarbeit entwickelt wurden, können die Präventionskompetenzen von behinderten Mädchen und Frauen mobilisieren und geben ihnen die Möglichkeit, ihr Recht auf (sexuelle) Selbstbestimmung wahrzunehmen und einzuüben. Dies geschieht durch Vermittlung von körperlichen und mentalen Verteidigungstechniken, aber auch durch Aufklärung, Information und Rollenspiele.

8 Vgl. Degener 1996b.
9 Zur Reform insgesamt: Nelles/Oberlies 1998; Vgl. Degener 2002a.
10 Vgl. Zinsmeister 2002.
11 Vgl. Oberlies 2002; Zinsmeister 2003.
12 Vgl. Voss/Hallstein 1993; Neldner/Reitzer 1993; Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig behinderte Menschen 1995; Köbsell 1996; Klein/Warwrock 1998; Kuhne/Mayer 1998; Becker 2001; Fegert/Müller 2001; Fegert/Wolff 2002.
13 Vgl. Frauenhaus-Koordinierungsstelle Der Paritätische 2000/2001; BMFSFJ 2004.

Die Durchführung von reinen Frauen- beziehungsweise Mädchenkursen gibt den Teilnehmerinnen die Gelegenheit, sich ungestört mit den Themen Sexualität und Gewalt auseinanderzusetzen. Selbstbehauptungskurse sind daher Präventionsangebote, die behinderten Mädchen und Frauen direkt nutzen. Seit etwa zehn Jahren werden Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse in Deutschland auch für behinderte Mädchen und Frauen angeboten. Eine erste Erhebung über die bestehenden Angebote führte die Bundesorganisationsstelle behinderter Frauen im Auftrag des Bundesfrauenministeriums durch.[14]

1.3 Umsetzung der neuen ergänzenden Rehabilitationsleistung, Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins, gem. § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX in die Praxis

Die Umsetzung der neuen Übungen für behinderte Mädchen und Frauen als Rehabilitationssport bereitet in der Praxis einige Schwierigkeiten. Der Kontext dieser neuen Übungen – sexualisierte Gewalt gegen Mädchen und Frauen – ist sowohl für die Anbieter des Rehabilitationssports als auch für die Rehabilitationsleistungsträger ein neues Thema. In einem vom Deutschen Behindertensportverband (DBS) am 18. Dezember 2001 in Kassel durchgeführten Expertengespräch wurde deutlich, dass noch keine konkreten Vorstellungen über Art, Umfang und Kosten der neuen Übungen vorlagen, sodass sich bereits hieraus Umsetzungsprobleme (Abrechnung etc.) ergaben. Die meisten Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse (SB/SV-Kurse) für behinderte Mädchen und Frauen wurden bislang außerhalb der Strukturen des Rehabilitationssports angeboten. Sie entstanden im Rahmen feministischer Mädchen- und Frauenarbeit der autonomen Frauenbewegung und im Rahmen von Kampfsport.

Bislang wurden die für behinderte Mädchen und Frauen angebotenen Kurse auch noch nicht wissenschaftlich evaluiert. Abgesehen von der bifos-Erhebung im Jahre 2001, die selbst keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, gibt es bislang keine Studie über Art, Umfang, Kosten etc. von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsangeboten für behinderte Mädchen und Frauen. Damit fehlt es an Daten für die Entwicklung von Qualitätsstandards in diesem Bereich. Gänzlich unerforscht ist die Frage, welche Elemente dieser Kurse sich in den Rehabilitationssport übertragen lassen und welche Anforderungen an die Anbieter zu stellen sind. Bisherige Erfahrungen deuten darauf hin, dass teilnehmende Mädchen und Frauen nicht selten erlebte Gewalterfahrungen in den Kursen (erstmalig) offenbaren. Neben rechtlichen Anforderungen (Spannungsfeld Handlungspflicht vs. Schweigepflicht) ergeben sich hierbei spezielle fachliche Anforderungen an die Übungsleiterinnen (Krisenintervention, Vernetzung von Hilfesystemen etc.).

Hinsichtlich der Stärkung des Selbstbewusstseins behinderter Mädchen und Frauen gibt es daher erheblichen Forschungs- und Diskussionsbedarf.

Neben der Klärung rechtlicher Fragen, die sich im Zusammenhang mit der Inanspruchnahme der neuen Rehabilitationsleistung ergeben, gilt es den Inhalt der Übungen genauer zu bestimmen und ein Curriculum zu entwickeln. Dabei ist an der alltäglichen Realität behinderter Mädchen und Frauen anzusetzen. Des Weiteren ist dabei zu berücksichtigen, dass Mädchen und Frauen mit Behinderungen ein besonders stabiles Selbstbewusstsein brauchen. Ihre Fähigkeiten und Kompetenzen werden allzu häufig unterschätzt.

14 Vgl. BMFSFJ 2001.

Bei der Bewerbung auf einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz und im Arbeitsleben sehen sie sich oft mit geschlechts- und behinderungsspezifischen Vorurteilen konfrontiert. Immer wieder gilt es, Vorgesetzte, Geschäftspartnerinnen und Geschäftspartner, Kolleginnen und Kollegen von der eigenen Leistungsfähigkeit und Kompetenz zu überzeugen. Im Kontakt mit Behörden erfahren sie oft Bevormundung. Als Mütter sehen sich viele Frauen dem Druck ausgesetzt, beweisen zu müssen, dass auch behinderte Frauen gute Mütter sein können. Behinderte Mütter benötigen oft auch ein besonderes Maß an Selbstwertgefühl, Durchhaltevermögen und Überzeugungskraft, um die Rehabilitations- und Teilhabeleistungen zu erhalten, die ihren Bedürfnissen entsprechen und sich mit ihren Familienpflichten vereinbaren lassen. Dazu kann es auch erforderlich sein, sich gegen die Erwartungen des Lebenspartners oder der Kinder abzugrenzen, die sich möglicherweise daran gewöhnt haben, dass die Mutter immer da und verfügbar ist.[15]

Die Teilhabechancen behinderter Frauen können zusätzlich durch sexualisierte Übergriffe gemindert werden. Sexuelle Gewalt fügt den Opfern häufig nachhaltige seelische und körperliche Schäden zu und wirft sie unter Umständen in ihren bisherigen Rehabilitationserfolgen erheblich zurück. Die Dunkelfeldforschung belegt, dass behinderte Mädchen und Frauen in Einrichtungen der Behindertenhilfe einer besonders hohen Gefahr von Übergriffen ausgesetzt sind.

Ein für die Übungen zu entwickelndes Curriculum muss der Tatsache Rechnung tragen, dass Mädchen und Frauen mit Behinderungen über sexualisierte Grenzverletzungen hinaus auch verschiedene andere Formen von Grenzverletzungen erleben, die mit ihrer Behinderung in Zusammenhang stehen. Diese behinderungsspezifischen Diskriminierungen und Übergriffe machen es ihnen im Zusammenspiel mit den vorhandenen Beeinträchtigungen und einer von Abhängigkeit geprägten Lebenssituation sehr viel schwerer als nicht Behinderten, sich dagegen zu wehren beziehungsweise sie als Verletzung einer Grenze zu erkennen.

Viele Mädchen und Frauen mit Behinderungen haben im Laufe ihres Lebens erfahren müssen, dass ihr Körper regelmäßig behandelt, untersucht und bewertet wird, ohne dass sie Einfluss auf das Geschehen nehmen können. Sie kennen Diskriminierungen und Grenzverletzungen im Rahmen der gängigen Therapien und Behandlungsmaßnahmen und haben gelernt, diese zugunsten des Therapieerfolges nicht zu thematisieren. Personen aus dem Nahbereich wie auch Fremde betrachten ihren Körper als „öffentliches Gut“, das sie in (unaufgeforderten) Hilfeleistungen oder Mitleidsbekundungen ungefragt berühren. Es ist für Mädchen und Frauen mit Behinderungen deshalb um ein vielfaches schwerer, ihren Körper als liebens- und schützenswert zu verstehen, und sich gegen unerwünschte Berührungen zur Wehr zu setzen. Ihre Sozialisation als „defizitär“, krank und hilflos macht es ihnen schwer, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass sie das Recht haben, sich gegen Einschränkungen und Grenzüberschreitungen ebenso wie gegen ungefragte Hilfeleistungen wehren zu dürfen. Persönliche Verunsicherung, ein negatives Selbstbild, seelische Belastungen oder Erkrankungen und eine erhebliche Gefährdung der Rehabilitationsmaßnahmen sind die häufigen Folgen.

Nicht zuletzt aufgrund der gesellschaftlichen Erwartungshaltung, dass Behinderte für Assistenz und Hilfeleistungen zu Dankbarkeit verpflichtet seien, werden Mädchen und Frauen mit Behinderungen in ihrer Fähigkeit behindert, eigene Forderungen und Handlungsanweisungen an andere denken und formulieren zu können. Der Kraftaufwand, eigene Werte und Normen zu entwickeln, ist dementsprechend hoch, der Lernprozess, selbstverständlich das Recht in Anspruch zu nehmen, Interessen und Bedürfnisse zu haben und zu vertreten, lang.

15 Vgl. Ewinkel/Hermes 1985; Barwig 1993; Friske 1995; Eiermann u.a 2000.

Insofern Mädchen und Frauen mit Behinderungen auf mehr Assistenz und Hilfe in ihrem Alltag angewiesen sind, leben sie häufig in einem quantitativ und qualitativ großen Abhängigkeitsverhältnis zu professionellen und nicht professionellen Personen in ihrem Nahbereich.[16] Die Assistenzpersonen können dieses Machtgefälle potenziell ausnutzen. Für das Vertreten eigener Interessen und Grenzen befinden sich Assistenz nehmende Mädchen und Frauen damit in einer deutlich ungünstigeren Ausgangssituation als nicht Behinderte. Im ungünstigsten Falle müssen sie – verkürzt gesagt – einen Belästiger oder eine Belästigerin in einer Assistenzsituation nicht nur zur Unterlassung des Übergriffs, sondern auch noch zur Hilfeleistung bringen: „Hören Sie auf, mir an die Brust zu fassen und setzen Sie mich wieder in meinen Rollstuhl."

Ein Curriculum für die neuen Übungen muss den spezifischen Lebensumständen und Abhängigkeiten von Mädchen und Frauen mit Behinderungen mit Assistenzbedarf Rechnung tragen. Das Einschalten Dritter und das Informieren über externe Hilfe- und Beratungsangebote zählen zum Beispiel zu den zentralen Handlungsalternativen, die den Teilnehmerinnen der Übungen vorgestellt und angeboten werden.

Bei der Betrachtung von Übergriffen, die Mädchen und Frauen mit Behinderungen erleben, ist es schließlich wichtig, zu verstehen, dass die Grenzverletzungen, die behinderte Frauen in ihren Rollen als Frauen und als Behinderte in dieser Gesellschaft erleben, in keinem additiven Verhältnis zueinander stehen. Das heißt im Vergleich zu nicht behinderten Frauen erleben behinderte Frauen nicht doppelte oder mehrfache Verletzungen, sondern andere Verletzungen. Für Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins im Sinne des § 44 SGB IX ergibt sich daraus, dass die für nicht behinderte Frauen entwickelten Techniken und Strategien der Selbstverteidigung und Selbstbehauptung auf ihre Übertragbarkeit überprüft werden müssen.

Das zentrale Ziel der Übungen muss es sein, Mädchen und Frauen mit Behinderungen zu bestärken, ihre Interessen selbstbewusst zu vertreten und ihr Recht auf physische und psychische Integrität wahrzunehmen. Hält die Teilnehmerin ihre eigene Person, ihren Körper und ihre Interessen für schützenswert, wird sie sich entsprechend engagiert für ihre Interessen einsetzen und nicht mehr von ersten Hemmnissen und Widerständen entmutigen lassen. Sie wird Grenzverletzungen als Übergriffe wahrnehmen und mit Grenzsetzung darauf reagieren. Dem frühzeitigen Wahr- und Ernstnehmen von Grenzverletzungen kommt dabei besondere Wichtigkeit in Bezug auf wiederholte und über einen längeren Zeitraum stattfindende sexualisierte Gewalt von Personen aus dem Nahbereich zu, die ihr potenzielles Opfer zunächst auf dessen Widerstandspotenzial hin testen beziehungsweise dessen spätere Gegenwehr durch Einschmeicheln, Einschüchtern, Bedrohen oder Erpressen zu unterbinden suchen. Hier zeigt sich der enge Zusammenhang von verbal-mentalen und körperlichen Selbstbehauptungstechniken, die für eine effektive Grenzsetzung unerlässlich sind. Massive körperliche Gewalt wie Vergewaltigung und Tötung bilden das äußerste Ende eines Kontinuums von geschlechts- und behindertenspezifischen Grenzverletzungen. Übergriffe beginnen jedoch meist viel früher und scheinbar harmlos und selten durch den unbekannten „Fremdtäter". Die Übungen müssen somit behinderte Mädchen und Frauen nicht in erster Linie auf die Verteidigung gegen den Überfall nachts allein im dunklen Park, sondern gegen die übergriffige Person, deren Übergriffe teils eher subtil sind, die der Frau oder dem Mädchen im täglichen Alltag begegnet, vorbereiten. Extremsituation bedeutet deshalb nicht notwendigerweise, dass die betroffene Frau sich in lebensbedrohlicher Gefahr befindet, wohl aber, dass ihre verbal-mentale Abgrenzung von der übergriffigen Person ignoriert beziehungs-

16 Vgl. dazu ausführlich in Kapitel 4.

weise mit massiveren Formen von (physischer oder auch psychischer) Gewalt beantwortet wird. Als körperliche Selbstbehauptungstechnik wird in diesem Sinne beispielsweise auch das plötzliche Zurücksetzen mit dem (Roll-)Stuhl verstanden werden müssen. Dem zudringlichen Chef, der sich unangenehm nah von hinten über die Schulter der Betroffenen beugt, werden die zu akzeptierenden Grenzen seiner Mitarbeiterin schmerzhaft deutlich, wenn hier den bislang ignorierten verbalen Unterlassensaufforderungen durch Zurücksetzen des Rollstuhls körperlicher Nachdruck verliehen wird.

Das Bewusstsein dafür, über verbal-mentale und notfalls körperliche Interventionsmöglichkeiten zu verfügen, versetzt Mädchen und Frauen mit Behinderungen in die Lage, selbstbewusster aufzutreten und sich den Raum zu nehmen, den sie brauchen. Das Bewusstsein ermöglicht es ihnen, Grenzverletzungen nicht länger aus Selbstschutz zu ignorieren oder zu verleugnen, sondern als Gewalt wahrzunehmen, gegen die sie mit einem erweiterten Handlungsrepertoire Erfolg versprechend vorgehen können.

Mit den neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins behinderter und von Behinderung bedrohter Mädchen und Frauen könnten umfassende Verbesserungen in der Rehabilitation erzielt werden, wenn sie ernsthaft und flächendeckend umgesetzt werden. Deutschland hat hier auch international eine Vorreiterrolle übernommen, denn soweit bekannt, ist es das einzige Land, das derartige Leistungen für Mädchen und Frauen als Rehabilitationsleistung vorsieht.

II.

Projektbeschreibung

Das Forschungsprojekt „SELBST – Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen und Frauen (§ 44 SGB IX)“ wurde vom Friederike-Fliedner-Institut (FFI), Institut für Praxisforschung im Gesundheits- und Sozialwesen an der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, und dem Deutschen Behindertensportverband (DBS) als Kooperationspartner durchgeführt.

Das Projekt wurde gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und war auf eine Laufzeit von drei Jahren (1. Oktober 2003 bis 30. September 2006) ausgelegt, die um drei Monate bis Dezember 2006 verlängert wurde.

Die wissenschaftliche Leitung und Projektkoordination hatten Frau Prof. Dr. Theresia Degener, LL. M, Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, die von Juli 2004 bis August 2005 von Rechtsanwältin Julia Zinsmeister vertreten wurde, und Frau Prof. Dr. Sabine Kühnert, ebenfalls Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.

Die Zusammenarbeit der beiden Kooperationspartner wurde durch zweimonatlich einberufene Arbeitsausschusssitzungen des Friederike-Fliedner-Instituts und des Deutschen Behindertensportverbandes koordiniert, zu denen Vertreterinnen des BMFSFJ eingeladen wurden. Der Arbeitsausschuss tagte insgesamt neunzehn Mal. Er hatte eine steuernde Funktion und übernahm als Aufgaben unter anderem die Koordination des Gesamtprojektes, die Abstimmung des Projektverlaufs mit dem BMFSFJ als Auftraggeber, die Festlegung des Evaluationsdesigns, die Auswahl der Testübungsorte und -settings und die Diskussion der Gesamtergebnisse.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts erfolgte durch einen Beirat mit beratender Funktion, für den Fachleute aus der Wissenschaft und der Praxis gewonnen werden konnten. Während der Laufzeit des Projektes tagte der Beirat insgesamt fünf Mal. Zu den Aufgaben der Beiratsmitglieder gehörte es, die Ausgestaltung der Projektaufgaben zu begleiten, vorgelegte Arbeitsergebnisse zu bewerten und Empfehlungen für deren weitere Bearbeitung abzugeben. Neben wissenschaftlichen Expertinnen aus den Rehabilitationswissenschaften, dem Rehabilitationsrecht und den Disability Studies wurden Vertreterinnen und Vertreter der Leistungsträger und Leistungserbringer sowie der Leistungsnehmerinnen der Übungen nach § 44 SGB IX berufen.

Im Einzelnen waren im Beirat vertreten:
Frau Dr. Sigrid Arnade (Journalismus ohne Barrieren)
Herr Oliver Assmus (Deutsche Rentenversicherung Bund)
Frau Prof. Dr. Renate Bieritz-Harder (Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven)
Frau Irmgard Deschler (Bundesfachverband Feministische Selbstbehauptung und Selbstverteidigung e. V.)
Herr Prof. Dr. Jörg M. Fegert (Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Ulm)
Herr Klaus Gerkens (Verband der Angestellten-Krankenkassen e. V./AEV-Arbeiter-Ersatzkassen-Verband e. V.)
Herr Bernd Giraud (Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation)
Herr Dr. Hartmut Haines (Bundesministerium für Arbeit und Soziales)

Frau Dr. Gisela Hermes (Bildungs- und Forschungsinstitut zum selbstbestimmten Leben Behinderter)
Herr Herbert Kaul (Behinderten-Sportverband Nordrhein-Westfalen e. V.)
Frau Anja Neupert-Schreiner (Deutsche Rentenversicherung Bund)
Frau Martina Puschke (Weibernetz e. V.)
Frau Prof. Dr. Ulrike Schildmann (Universität Dortmund)
Herr Dr. Lutz Worms (von Bodelschwinghsche Anstalten Bethel)

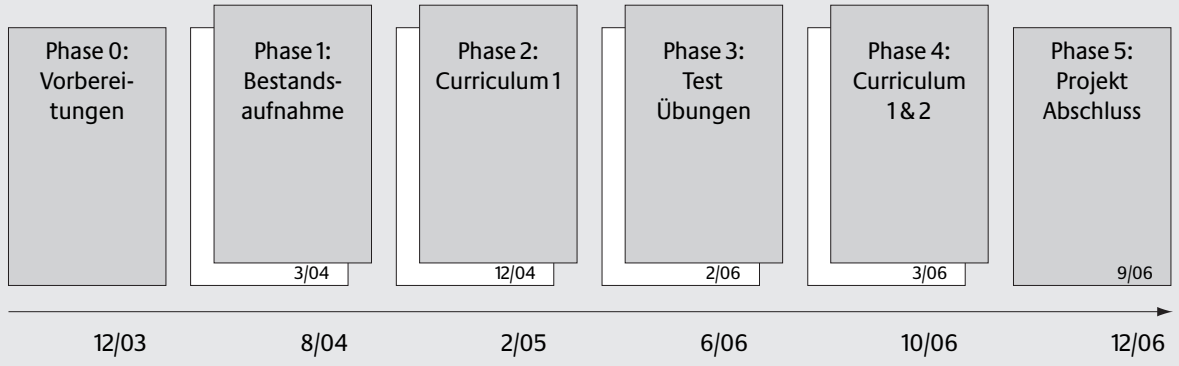
2.1 Projektziele und Projektverlauf

Das Projekt verfolgte folgende Ziele:

1. Die Erstellung eines Curriculums für die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins für behinderte und von Behinderung bedrohte Mädchen und Frauen nach § 44 SGB IX (Curriculum 1). In diesem Zusammenhang sollte geklärt werden, welche bisherigen Erfahrungen mit bestehenden Angeboten im Bereich Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderungen bislang vorliegen und wie diese sich in den Rehabilitationssport integrieren lassen (Bearbeitung durch FFI).
2. Die Evaluation des Curriculums 1 in acht Testübungen in ambulanten beziehungsweise (teil-)stationären Einrichtungen der Rehabilitation im Bundesgebiet. Die Teilnehmerinnengruppen sollen möglichst die Breite der leistungsberechtigten Zielgruppe repräsentieren. Begleitend zu den Testübungen wird eine modellhafte Vernetzung der regionalen Hilfesysteme angestrebt (Bearbeitung durch FFI).
3. Die Klärung rechtlicher Fragestellungen bei der Umsetzung dieser neuen Norm im Rehabilitationsverhältnis (Bearbeitung durch FFI).
4. Die Entwicklung von Leitlinien und Qualitätsstandards zur Durchführung dieser Übungen (Bearbeitung durch DBS).
5. Die Erstellung eines Curriculums für die Ausbildung von Übungsleiterinnen (Curriculum 2), die Übungen im Sinne des § 44 SGB IX künftig anbieten können (Bearbeitung durch DBS).
6. Die Einrichtung einer Beratungshotline für Mädchen und Frauen mit Behinderungen, die die neue Leistung in Anspruch nehmen möchten (Bearbeitung durch FFI).
7. Die Erstellung von Informationsmaterial zur Verordnung der neuen Leistung für Ärzte und Ärztinnen (Bearbeitung durch DBS).
8. Die Entwicklung und Durchführung von Informations- und Fortbildungsveranstaltungen zur Umsetzung von § 44 SGB IX für die Landesverbände des DBS und interessierte SB/SV-Trainerinnen (Bearbeitung durch DBS).

Der Projektverlauf bestand aus folgenden fünf Arbeitsphasen:

Abbildung 1: Projektverlauf



Nach einem kurzen organisatorischen Vorlauf startete das Projekt Ende 2003 mit seiner inhaltlichen Arbeit. Phase 1 des Projektes umfasste die Klärung der Frage, wie der Inhalt der Übungen nach § 44 SGB IV näher zu definieren ist. Dazu wurden rechtliche Maßgaben an die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins (vgl. Kapitel 3) sowie die Grundlagen für Curriculum 1 geklärt (vgl. Kapitel 4). Die Grundlagen, auf die Curriculum 1 aufbaut, wurden in insgesamt vier Arbeitsschritten erarbeitet. Ausgehend von der Gesetzesformulierung wurden zunächst die theoretischen Grundlagen gelegt und geklärt, was unter dem Begriff „Selbstbewusstsein“ wissenschaftlich verstanden werden kann und wie die „Stärkung des Selbstbewusstseins“, als übergeordnetes Lehrziel der Übungen, hinreichend umsetzbar sein kann (Kap 4.1). Besonders zur zweiten Fragestellung gibt die derzeitige psychologische und pädagogische Forschungsdiskussion zwar konzeptionell richtungsweisende, für die praktische Umsetzung jedoch wenig konkrete Antworten. Deshalb wurde hier ein ergänzendes, deskriptiv-empirisches Verfahren gewählt, in dem bereits bestehende Ansätze und Erfahrungen aus der Praxis in einer zweiteiligen Bestandsaufnahme gesammelt, gesichtet und bewertet wurden. Der erste Teil der Bestandsaufnahme bezog sich dabei auf eine inhaltliche Auswertung bestehender Angebote zur Stärkung des Selbstbewusstseins innerhalb und außerhalb des Rehabilitationssportes (Kap. 4.2). Im zweiten Teil der Bestandsaufnahme wurde die Praxis des derzeitigen Rehabilitationssportes betrachtet und diskutiert, welche Chancen und Schwierigkeiten für die Umsetzung der neuen Rehabilitationsleistung bestehen (Kap. 4.3). Für den Rehabilitationssport zeigte sich dabei, dass bislang kaum Forschungsergebnisse vorliegen und aus der Praxis selbst nur wenig oder kein einheitliches beziehungsweise detailliert ausgearbeitetes Material vorliegt. Zur Ergänzung wurden deshalb Expertinnen des Deutschen Behindertensportverbandes um schriftliche und mündliche Stellungnahmen gebeten, die einen Teil der Materialgrundlage bilden. Auch die bisherigen Übungsangebote zur Selbstbehauptung von Frauen und Mädchen zeigten ein uneinheitliches Bild, da der Großteil der Materialien aus internen und informellen Papieren bestand. Um die aus der Bestandsaufnahme abgeleiteten Rahmenbedingungen, konzeptionellen Grundlagen und Qualitätskriterien abzusichern, wurden die Ergebnisse in einer bundesweiten schriftlichen Expertinnenbefragung empirisch überprüft (Kap. 4.4).

Auf der Grundlage der in Phase 1 zusammengetragenen Ergebnisse aus der Theorie und der Praxis, wurde in der zweiten Projektphase das Curriculum für die Übungen (Curriculum 1) entwickelt. Ein erster Entwurf wurde dabei einem Gremium aus (inter-)nationalen Expertinnen aus Forschung und Praxis zur Diskussion vorgelegt und entsprechend deren Empfehlungen optimiert (vgl. Kapitel 5).

Der optimierte Entwurf wurde in Phase 3 evaluiert. Dazu wurden an vier verschiedenen Orten im Bundesgebiet jeweils zwei Testübungswochenenden durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. An den beiden Testübungswochenenden im Frühjahr und Herbst 2005 nahmen jeweils die gleichen Teilnehmerinnengruppen und Übungsleiterinnenteams teil. Die Wochenenden bauten inhaltlich aufeinander auf. Für die Leitung der Testübungen wurden externe Übungsleiterinnenteams engagiert. Es handelte sich dabei um erfahrene Selbstbehauptungstrainerinnen. Sie entwickelten ihre Übungskonzepte auf der Grundlage des Curriculums, mit dem sie sich in insgesamt zwei eintägigen Vorbereitungstreffen vertraut machten (vgl. Kapitel 6).

Nach Abschluss der Projektphase 3 und der Auswertung der Evaluationsergebnisse wurde das Curriculum 1 in der vierten Projektphase noch einmal optimiert. Parallel wurde das Ausbildungscurriculum für die Übungsleiterinnen durch den Deutschen Behindertensportverband entwickelt (Curriculum 2). Curriculum 2 soll zukünftige Übungsleiterinnen befähigen, Übungen nach den Maßgaben des Curriculums zur Stärkung des Selbstbewusstseins (Curriculum 1) qualifiziert durchzuführen.

Neben den didaktischen Vorgaben zur Ausbildung enthält Curriculum 2 Leitlinien und Qualitätsstandards für die Übungen (vgl. Kapitel 7).

Während der gesamten Projektlaufzeit wurden eine Hotline zur Beratung für Frauen und Mädchen betrieben, Informationsmaterial für verordnende Ärzte und Ärztinnen entwickelt sowie Informationsveranstaltungen zu den Übungen durchgeführt (vgl. Kapitel 8). In der abschließenden Projektphase 5 wurden der vorliegende Abschlussbericht zur schriftlichen Dokumentation des Projektes erstellt und die zentralen Projektergebnisse zusammengefasst (vgl. Kapitel 9).

III.

Rechtliche Maßgaben an die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins

3.1 Entstehungsgeschichte

Die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins behinderter Mädchen und Frauen und denen, die von einer Behinderung bedroht sind, sind eine gänzlich neue Rehabilitationsleistung. Sie wurde erstmals mit der Verabschiedung des Neunten Buches des Sozialgesetzbuches – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen,[17] das am 1. Juli 2001 in Kraft trat, in das deutsche Rehabilitationsrecht aufgenommen. Um das SGB IX wurde lange gerungen. Die Reformbedürftigkeit des zersplitterten und unübersichtlichen alten Rehabilitationsrechts war zwar seit Langem allgemein anerkannt, doch es dauerte über zwanzig Jahre bis aus der Erkenntnis praktische Folgen gezogen wurden. Inzwischen wurden weitere Mängel im deutschen Rehabilitationssystem offenbar, etwa der, dass es ausschließlich an dem männlichen Leistungsbezieher orientiert war. Als mit der damaligen Regierungskoalitionsvereinbarung 1998 ein deutliches Bekenntnis zur Schaffung eines SGB IX sichtbar wurde, setzten sich Interessenvertreterinnen dafür ein, dass behinderte Frauen in dem neuen Gesetz berücksichtigt werden. Unterstützung fanden die Lobbyistinnen in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen[18] und sozialpolitischen Veröffentlichungen[19], die belegen, dass behinderte Frauen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens und eben auch in der Rehabilitation benachteiligt werden. Letzteres hatte insbesondere eine, im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung durchgeführte, empirische Studie zur Partizipation von Frauen an beruflichen Rehabilitationsmaßnahmen ergeben.[20] Danach hatten Frauen im Vergleich zu Männern einen schlechteren Zugang zur beruflichen Rehabilitation, sie fanden ein geringeres Angebot als Männer vor und sie sind deshalb in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation unterrepräsentiert. Im Vergleich zu behinderten Männern sehen sich behinderte Frauen als doppelt benachteiligt, als Mensch weiblichen Geschlechts und als Mensch mit Behinderung.[21] Als eine der Ursachen dieser spezifischen Diskriminierung behinderter Frauen wurde Mitte der 1990er-Jahre das erhöhte Risiko der Verletzung durch sexualisierte Gewalt erkannt, was durch viele ausländische[22] und wenige deutschsprachige[23] Untersuchungen belegt wurde. Als ein Präventionskonzept forderten behinderte Frauen deshalb flächendeckende barrierefreie Angebote der Selbstverteidigung und Selbstbehauptung.[24] In einem Rechtsgutachten zur Benachteiligung behinderter Frauen in der beruflichen Rehabilitation wurde diese Forderung aufgegriffen und der Vorschlag entwickelt, Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse als Angebote des Rehabilitationssports in das neu zu schaffende SGB IX aufzunehmen.[25] Dieser Vorschlag wurde dann im Jahre 2000 durch das BMFSFJ in die Beratungen über den SGB IX-Entwurf eingebracht. So kam es zu den nun als „Übungen für behinderte und von Behinderung bedrohte Mädchen und Frauen, die der Stärkung des Selbstbewusstseins dienen“ bezeichneten Leistungen in § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX.

---

17 Vom 19. Juni 2001: BGBl I 2001: 1046 ff.
18 Vgl. Schildmann 1983; Eiermann u. a. 2000; für weitere Publikationen vgl. Schildmann/Bretländer 2000.
19 Ewinkel/Hermes 1985; für weitere Nachweise vgl. Schildmann/Bretländer 2000.
20 Vgl. Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung 1988.
21 Der Begriff der „doppelten Diskriminierung“ wurde frühzeitig kritisiert, weil er weitere Diskriminierungskategorien, etwa ethnischer Hintergrund oder Alter ausblendet; vgl. Hermes 1994:3; vgl. zur Debatte auch Zinsmeister 2004:32 ff.
22 Vgl. zum Beispiel: Crossmaker 1991; Stimpson/Best 1991; Senn 1993; Sobsey 1994.
23 Vgl. Noack/Schmid 1994; Pircher/Zemp 1996; Klein/Wawrok 1998; vgl. zur rechtlichen Situation: Zinsmeister 2003.
24 Vgl. Hermes 1994:98.
25 Vgl. Degener 1995.

3.2 Die Übungen als Bestandteil einer Reformpolitik: vom medizinischen zum sozialen Modell von Behinderung

Die Übungen für behinderte Mädchen und Frauen[26] sind Teil eines großen Reformpakets, mit dem das Rehabilitationsrecht in Deutschland grundlegend verändert werden sollte. Das alte Rehabilitationsangleichungsgesetz und das Schwerbehindertengesetz wurden aufgehoben und durch das SGB IX ersetzt. Nebenbei wurden zahlreiche andere Sozialgesetze durch die Verabschiedung des SGB IX verändert.[27]

Mit dem SGB IX verfolgten die deutschen Gesetzgeber und Gesetzgeberinnen mehrere Reformziele.[28] In § 1 SGB IX werden als drei wesentliche Ziele des Gesetzes benannt: (1) Die Förderung der Selbstbestimmung behinderter Menschen, (2) die Förderung der gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und (3) die Vermeidung von Benachteiligungen. Die Prinzipien der Selbstbestimmung und der Antidiskriminierung, auf denen diese Gesetzesziele basieren, markieren einen Paradigmenwechsel in der deutschen Behindertenpolitik und im Besonderen im Rehabilitationsrecht. Sie bedeuten eine Abkehr von dem traditionellen Fürsorge- und Wohlfahrtsdenken, nach dem behinderte Menschen nicht in der Lage sind, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten oder ihr Leben selbst zu gestalten. Das Prinzip der Selbstbestimmung ist als Gegensatz zu dieser als bevormundend empfundenen Rehabilitationspolitik und -praxis zu verstehen.[29] Ein am Selbstbestimmungsprinzip orientiertes Rehabilitationsrecht zielt auf die Förderung der Selbstkompetenz der Rehabilitanden und Rehabilitandinnen und wirkt der erlernten Hilflosigkeit behinderter Menschen entgegen.[30] Das Prinzip der Antidiskriminierung basiert auf der Erkenntnis, dass behinderte Menschen nicht nur wegen ihrer medizinischen Beeinträchtigung schlechtere Chancen haben, sondern auch, weil sie alltäglich diskriminiert werden. Die Diskriminierung behinderter Menschen kann vielfältige Formen annehmen, sie kann direkt oder indirekt stattfinden, rechtlich oder faktisch, durch Verhaltensweisen oder durch strukturelle Bedingungen zum Ausdruck kommen. Vorurteile und Stigmata können ebenso diskriminieren wie bauliche oder kommunikative Barrieren, die behinderte Menschen ausgrenzen.[31] Die Aufnahme des Antidiskriminierungsprinzips in das deutsche Rehabilitationsrecht bedeutet auch eine Abkehr vom medizinischen individuellen Modell von Behinderung hin zu einem sozialen menschenrechtlichen Modell von Behinderung. Nach dem medizinischen Modell sind die individuellen Beeinträchtigungen des behinderten Menschen ursächlich für seine Nichtteilhabe am gesellschaftlichen Leben. Nach dem sozialen Modell sind es die Umweltbedingungen, wie Diskriminierungen, die eine Teilhabe des behinderten Menschen verhindern. Nach dem medizinischen Modell sind es Medizinerinnen und Mediziner und Angehörige anderer Heilberufe, die primär zuständig für die behinderten Menschen in einer Bevölkerung sind. Ihr professioneller Zugang zu Behinderung basiert auf der Prämisse, dass es der behinderte Mensch ist, den es zu verändern gilt. Seine Behinderung ist zu verhüten oder zu heilen, zu verbessern, ihre Folgen zu lindern oder ihre Verschlimmerung zu verhindern. Nach dem sozialen (menschenrechtlichen) Modell von Behinderung gilt es dagegen, vorrangig die Umweltbedingungen und die Gesellschaft zu verändern. Die von Menschen geschaffenen Barrieren in der Umwelt und diskriminierende gesellschaftliche Einstellungen werden als Hauptprobleme behinderter Menschen analysiert, die unter anderem mit dem Antidiskriminierungsrecht verändert werden sollen. Dieser Paradigmenwechsel vom medizinischen zum sozialen Modell von Behinderung

26 Die von Behinderung bedrohten Mädchen und Frauen sind im Folgenden immer mitgemeint.
27 So wurden zum Beispiel die Rechte Hörbehinderter auf Nutzung der Gebärdensprache im sozialen Verwaltungsverfahren und bei der Sozialleistungserbringung verankert (§ 17 Abs. 2 SGB I und § 19 Abs. 1 SGB X).
28 Einen guten Überblick gibt: BAR (Hrsg.) 2005:5 ff.
29 Vgl. Welti 2005:490 ff.
30 Vgl. Degener 2005b.
31 Vgl. Windisch 1993; Degener 2005a.

wurde maßgeblich von der Weltgesundheitsorganisation und der lange währenden Diskussion um deren Behindertenkonzept, das sich heute ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) nennt, mitgestaltet. Die ICF (auf Deutsch: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) geht zwar nicht wie das soziale Modell davon aus, dass Behinderung eine sozial konstruierte Kategorie ist, sie berücksichtigt bei der Definition von Behinderung aber verschiedene Faktoren, darunter auch die Umweltbedingungen. Die ICF beruht auf dem bio-psycho-sozialen Modell, nach dem die funktionale Gesundheit einer Person betrachtet wird als Wechselwirkung zwischen der Person mit einem Gesundheitsproblem und ihren Kontextfaktoren auf ihre Körperfunktionen und -strukturen, ihrer Aktivität und ihrer Teilhabe an Lebensbereichen.[32]

An diesem bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung ist auch das SGB IX, insbesondere sein neuer Behindertenbegriff in § 2 SGB IX[33], orientiert.[34]

3.3 Die Übungen als Maßnahme des Gender-Mainstreamings in der Rehabilitation

§ 1 SGB IX endet mit dem Satz „Dabei ist den besonderen Bedürfnissen behinderter und von Behinderung bedrohter Frauen und Kinder Rechnung zu tragen." Das Neunte Sozialgesetzbuch ist damit auch in frauen- und kinderpolitischer Hinsicht ein Reformwerk. Der programmatische Satz in § 1 SGB IX wird im Hinblick auf behinderte Mädchen und Frauen an verschiedenen Stellen des 159 Paragrafen umfassenden Regelwerkes umgesetzt. Das betrifft zum einen die Datenerhebung, da die spezifischen Interessen behinderter Mädchen und Frauen nur berücksichtigt werden können, wenn überhaupt geschlechtsspezifische Daten vorliegen. So müssen nun die Daten für den Rehabilitationsbericht der Bundesregierung, der einmal pro Legislaturperiode vorgelegt werden muss (§ 66 S. 1 SGB IX), sowie für die Schwerbehindertenstatistik (§ 131 Abs. 1 SGB IX) und für die Ergebnisberichte der Integrationsfachdienste (§ 114 Abs. 1 S. 3 SGB IX) geschlechtssegregiert erhoben und aufbereitet werden. Als weitere Maßnahme ist die Beteiligung behinderter Frauen in verschiedenen Phasen des Rehabilitationsverfahrens vorgesehen. So müssen die Interessenvertretungen behinderter Frauen bei der Vorbereitung gemeinsamer Empfehlungen der Rehabilitationsträger (§ 13 Abs. 6 SGB IX) sowie bei der Vorbereitung der Qualitätssicherungsvereinbarungen für die Rehabilitationsleistungen (§ 20 Abs. 3 SGB IX) beteiligt werden. Auch bei der Sicherstellung der Infrastruktur der Rehabilitationseinrichtungen und -dienste ist deren Beteiligung vorgesehen (§ 19 Abs. 1 S. 3 SGB IX). Die gemeinsamen Servicestellen der Rehabilitationsträger, die behinderte Menschen und deren Unterstützungspersonen beraten und unterstützen müssen, sind angehalten, schwerbehinderte Frauen einzustellen und bei der Beratung einzusetzen (§ 23 Abs. 3 S. 3 SGB IX).

Für die individuelle Antragstellerin ist § 9 SGB IX relevant, nach dem die Rehabilitationsträger verpflichtet sind, berechtigte Wünsche und die individuelle Situation der Antragstellerin zu berücksichtigen. Dabei werden das Geschlecht, als Kategorie der zu berücksichtigenden Lebenssituation, sowie die besonderen Bedürfnisse behinderter Mütter und Väter ausdrücklich erwähnt.

32 Vgl. Schuntermann 2005:27.
33 § 2 Abs. 1 SGB IX lautet: „ Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist."
34 Vgl. Schuntermann 2005:11; Welti in HK-SGB IX 2002: § 2 Rz. 5.

Bei den Normen, die nicht das Rehabilitationsverfahren, sondern die materiellen Leistungsansprüche betreffen, sind insbesondere §§ 33 und 36 SGB IX zu erwähnen. Nach § 33 SGB IX sind die Rehabilitationsträger verpflichtet, behinderten Frauen gleiche Chancen im Erwerbsleben zu sichern und ihre Angebote entsprechend wohnortnah und in Teilzeit nutzbar auszugestalten. Nach § 36 SGB IX gelten in den Einrichtungen der Teilhabe am Arbeitsleben auch die Gesetze zum Schutz der Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern, obwohl die Rehabilitanden und Rehabilitandinnen rechtlich keinen Arbeitnehmerstatus haben. Schließlich sind in diesem Zusammenhang noch die bereits erwähnten Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins von behinderten Mädchen und Frauen (§§ 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX) zu erwähnen, die als neue Leistung im Kontext des Rehabilitationssports aufgenommen wurden.

Welche rechtlichen und faktischen Auswirkungen diese frauenspezifischen Vorschriften im SGB IX auf das deutsche Rehabilitationssystem haben, ist bereits ansatzweise erforscht.[35] Die Erfolge halten sich bislang erwartungsgemäß in Grenzen. Gleichwohl ist festzuhalten, dass das SGB IX das erste Bundesgesetz ist, in dem behinderte Mädchen und Frauen überhaupt einmal erwähnt werden und somit aus der Rolle der unsichtbaren Klientel im Rehabilitationsrechtsverhältnis befreit werden. Die erwähnten frauenspezifischen Vorschriften sind rechtspolitisch als Maßnahme des Gender-Mainstreamings in der Rehabilitation einzuordnen. Das auf internationaler Ebene im Rahmen der Vereinten Nationen entwickelte Konzept beruht auf der Erkenntnis, dass eine Politik der Gleichberechtigung der Geschlechter nur dann erfolgreich sein kann, wenn das Thema zu einem Querschnittthema aller Politik- und Verwaltungsbereiche gemacht wird, anstatt es in das traditionelle Frauen- und Familienressort zu verbannen. Alle Maßnahmen staatlichen Handels, also auch das der öffentlich-rechtlichen Rehabilitationsträger, sollen die Gleichberechtigung von Frauen und Männern als Querschnittaufgabe wahrnehmen und umsetzen. Damit sollen die einseitige Orientierung an der männlichen Perspektive als das Maß aller Dinge und die Marginalisierung der weiblichen Sichtweise als Partikularinteresse überwunden werden.[36] Die Interessen behinderter Mädchen und Frauen müssen daher in allen Bereichen der Rehabilitation gleichberechtigt neben denen behinderter Männer und Jungen berücksichtigt werden. Besondere Fördermaßnahmen und Leistungen für behinderte Mädchen und Frauen, wie die neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins, müssen in diesem Kontext gesehen werden.[37]

3.4 Die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins als Ergänzungsleistung in der Rehabilitation

§ 44 Absatz 1 Ziffer 3 SGB IX lautet:
„Die Leistungen zur medizinischen Rehabilitation und zur Teilhabe am Arbeitsleben [....] werden ergänzt durch [....] ärztlich verordneten Rehabilitationssport in Gruppen unter ärztlicher Betreuung und Überwachung, einschließlich Übungen für behinderte oder von Behinderung bedrohte Mädchen und Frauen, die der Stärkung des Selbstbewusstseins dienen."

Danach sind die neuen Übungen ein Teil des Rehabilitationssports, der als Ergänzungsleistung zur medizinischen und beruflichen Rehabilitation ärztlich verordnet werden muss. Nur diejenigen behinderten Mädchen und Frauen können demnach die neuen Übungen beantragen, die sich gleichzeitig oder in unmittelbarer zeitlicher Nähe dazu in einer medizinischen oder beruflichen Rehabilitationsmaßnahme befinden oder befunden haben.

35 Vgl. Zinsmeister 2004:4; Bundesorganisationsstelle Behinderte Frauen 2002; Schön/Richter-Witzgall 2004.
36 Umfassend zum Prinzip des Gender-Mainstreamings vgl. Bothfeld u.a 2002.
37 Zum Gender-Mainstreaming in der Rehabilitation vgl. auch Zinsmeister 2004:141 ff.

3.4.1 Leistungen der medizinischen Rehabilitation

Am bekanntesten sind medizinische Rehabilitationsmaßnahmen, die in einer stationären Einrichtung wie einer Kurklinik durchgeführt werden. Es gibt jedoch auch eine vielfältige Anzahl ambulanter medizinischer Rehabilitationsmaßnahmen. In § 26 SGB IX werden die Leistungen der medizinischen Rehabilitation beispielhaft aufgeführt.

Dazu gehören nach § 26 Abs. 2 SGB IX:
- Krankenbehandlung durch Ärzte, Zahnärzte und Angehörige anderer Heilberufe,
- Früherkennung und Frühförderung,
- Arznei- und Verbandmittel,
- Heilmittel einschließlich physikalischer, Sprach- und Beschäftigungstherapie,
- Psychotherapie als ärztliche oder psychotherapeutische Behandlung,
- Hilfsmittel,
- Belastungserprobung und Arbeitstherapie.

Diese Maßnahmen werden gewährt, wenn sie erforderlich sind, um Behinderungen einschließlich chronischer Krankheiten abzuwenden, zu beseitigen, zu mindern, auszugleichen, eine Verschlimmerung zu verhüten oder Einschränkungen der Erwerbsfähigkeit und Pflegebedürftigkeit zu vermeiden, zu überwinden, zu mindern, eine Verschlimmerung zu verhüten sowie den vorzeitigen Bezug von laufenden Sozialleistungen zu vermeiden oder laufende Sozialleistungen zu mindern.

Zusätzlich werden als medizinische Rehabilitationsleistungen medizinische, psychologische und pädagogische Hilfen gewährt, soweit sie erforderlich sind, um die genannten Ziele zu erreichen oder zu sichern und Krankheitsfolgen zu vermeiden, zu überwinden, zu mindern oder ihre Verschlimmerung zu verhüten.

Dazu gehören insbesondere:
- Hilfen zur Unterstützung bei der Krankheits- und Behinderungsverarbeitung,
- Aktivierung von Selbsthilfepotenzialen,
- mit Zustimmung der Leistungsberechtigten Information und Beratung von Partnern und Angehörigen sowie von Vorgesetzten und Kolleginnen und Kollegen,
- Vermittlung von Kontakten zu örtlichen Selbsthilfe- und Beratungsmöglichkeiten,
- Hilfen zur seelischen Stabilisierung und zur Förderung der sozialen Kompetenz unter anderem durch Training sozialer und kommunikativer Fähigkeiten und im Umgang mit Krisensituationen,
- Training lebenspraktischer Fähigkeiten,
- Anleitung und Motivation zur Inanspruchnahme von Leistungen der medizinischen Rehabilitation.

Schwierig abzugrenzen sind die medizinischen Rehabilitationsleistungen von den Leistungen der Krankenbehandlung. Die Abgrenzung ist rechtlich und praktisch schwierig, da die einschlägigen Sozialgesetze sich teilweise widersprechen und ein und dieselbe Einrichtung sowohl Krankenbehandlung als auch medizinische Rehabilitationsleistungen erbringen kann. Von der Zuordnung hängt jedoch ab, welcher Leistungsträger zuständig ist, denn für die Krankenbehandlung ist die Krankenkasse zuständig, medizinische Rehabilitation wird aber außer von der Krankenkasse auch von den Trägern der Unfallversicherung, der Rentenversicherung, der sozialen Entschädigung, der Sozialhilfe und der Kinder- und Jugendhilfe erbracht. Im Einzelfall muss also entschieden werden, wer von diesen Trägern zuständig ist.

In der rechtswissenschaftlichen Literatur wird vertreten, der Unterschied liege in der Klientel beziehungsweise im Ziel der Behandlung. Während die Krankenbehandlung auf die Heilung von Krankheiten ziele, richte sich die Rehabilitation auf die Behandlung von Behinderungen, die einer Heilung nicht mehr zugänglich seien.[38] Diese Auffassung ist weder mit dem veränderten Verständnis von funktionaler Gesundheit und Behinderung noch mit den einschlägigen Normen der Sozialgesetze zu vereinbaren. Denn Krankenbehandlung wird heute weitaus umfassender verstanden und auch Behinderungen können wieder vergehen. Renate Bieritz-Harder überzeugt dagegen mit ihrer Einordnung des Begriffs der Krankenbehandlung als Oberbegriff, dem auch die medizinische Rehabilitation rechtlich zuzuordnen sei.[39] Demgegenüber unterscheidet sie Krankenbehandlung im engeren Sinne von der medizinischen Rehabilitation. Letztere werde im Sinne eines ganzheitlichen Rehabilitationsverständnisses als Komplexleistung erbracht, das heißt mehrere medizinische und nicht medizinische (Heil-)behandlungen (wie Ergotherapie, heilpädagogische Therapie, Krankengymnastik) können aufeinandertreffen. Im Unterschied zur Krankenhausbehandlung, bei der das Schwergewicht auf der ärztlichen Behandlung läge, bekämen in der stationären medizinischen Rehabilitation „die nichtärztlichen Leistungen – wie das Ausführen von Hilfsmitteln, die geistig seelische Einwirkung usw. – ein eigenes Gewicht".[40] Für die Praxis bleibt es bei der Schwierigkeit der Abgrenzung.

3.4.2 Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben

In § 33 SGB IX werden die Leistungen der beruflichen Rehabilitation, die nun Leistungen der Teilhabe am Arbeitsleben heißen, genannt. Zu ihnen gehören insbesondere:

- Hilfen zur Erhaltung oder Erlangung eines Arbeitsplatzes, einschließlich Leistungen zur Beratung und Vermittlung, Trainingsmaßnahmen und Mobilitätshilfen,
- Berufsvorbereitung, einschließlich einer wegen der Behinderung erforderlichen Grundausbildung,
- berufliche Anpassung und Weiterbildung, auch soweit die Leistungen einen zur Teilnahme erforderlichen schulischen Abschluss einschließen,
- berufliche Ausbildung, auch soweit die Leistungen in einem zeitlich nicht überwiegenden Abschnitt schulisch durchgeführt werden,
- Überbrückungsgeld,
- sonstige Hilfen zur Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben, um behinderten Menschen eine angemessene und geeignete Beschäftigung oder eine selbstständige Tätigkeit zu ermöglichen und zu erhalten.

Diese Maßnahmen werden gewährt, um die Erwerbsfähigkeit behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit zu erhalten, zu verbessern, herzustellen, wiederherzustellen und ihre Teilhabe am Arbeitsleben möglichst auf Dauer zu sichern.

Zusätzlich werden gem. § 33 Abs. 6 SGB IX als berufliche Rehabilitationsleistungen medizinische, psychologische und pädagogische Hilfen gewährt, soweit sie erforderlich sind, um die genannten Ziele zu erreichen oder zu sichern und Krankheitsfolgen zu vermeiden, zu überwinden, zu mindern oder ihre Verschlimmerung zu verhüten. Dazu gehören insbesondere:

- Hilfen zur Unterstützung bei der Krankheits- und Behinderungsverarbeitung,
- Aktivierung von Selbsthilfepotenzialen,

38 So Noftz, zitiert nach Bieritz-Harder in: Neumann 2004 § 10 Rdnr. 28.
39 Bieritz-Harder in: Neumann 2004 § 10 Rdnr. 31.
40 Bieritz-Harder in: Neumann 2004 § 10 Rdnr 42.

- mit Zustimmung der Leistungsberechtigten Information und Beratung von Partnern und Angehörigen sowie von Vorgesetzten und Kolleginnen und Kollegen,
- Vermittlung von Kontakten zu örtlichen Selbsthilfe- und Beratungsmöglichkeiten,
- Hilfen zur seelischen Stabilisierung und zur Förderung der sozialen Kompetenz, unter anderem durch Training sozialer und kommunikativer Fähigkeiten und im Umgang mit Krisensituationen,
- Training lebenspraktischer Fähigkeiten,
- Anleitung und Motivation zur Inanspruchnahme von Leistungen der Teilhabe am Arbeitsleben sowie weitere im Gesetz genannte Maßnahmen.

Da sich die zuletzt genannten zusätzlichen Leistungen der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Hilfen mit dem entsprechenden Katalog der zusätzlichen Leistungen der medizinischen Rehabilitation nach § 26 Abs. 3 decken und es zudem auch medizinisch-berufliche Rehabilitationseinrichtungen gibt, stellt sich die Frage der Abgrenzung zwischen Maßnahmen der beruflichen beziehungsweise medizinischen Rehabilitation. In der Rechtsprechung wird dabei auf die Formel abgestellt, entscheidend sei, ob der Schwerpunkt der Maßnahme im Erwerb beruflicher Kompetenzen oder in rein medizinischen Leistungen läge.[41] Diese Formel ist aber gerade im Hinblick auf die neuen sich überschneidenden Leistungskataloge nicht besonders hilfreich.[42] Hilfreicher ist demgegenüber das Abstellen auf die Akzessorität der medizinischen und psychosozialen Hilfen von den eigentlichen Leistungen der medizinischen beziehungsweise beruflichen Rehabilitation, die in § 26 Abs. 2 und § 33 Abs. 3 SGB IX genannt werden. Die zusätzlichen medizinischen und psychosozialen Leistungen werden als unterstützende und ergänzende unselbstständige Maßnahmen eingeordnet, die nur gewährt werden könnten, wenn sie integrativer Bestandteil der beruflichen beziehungsweise medizinischen Maßnahme seien.[43]

Maßnahmen der Teilhabe am Arbeitsleben werden in ambulanter oder stationärer Form erbracht. Dies gilt, trotz der missverständlichen Formulierung in § 35 SGB IX, wonach Leistungen in stationären Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation erbracht werden, insbesondere für Berufsförderungs- und Berufsbildungswerke sowie für vergleichbare Einrichtungen, wie etwa Werkstätten für Menschen mit Behinderungen.[44] Dass es aber auch ambulante Formen der Teilhabe am Arbeitsleben geben soll, ergibt sich aus dem allgemeinen Vorrang der ambulanten vor stationären Maßnahmen gem. § 19 SGB Abs. 2 SGB IX und der speziellen Gleichstellungspflicht in Bezug auf behinderte Frauen gem. § 33 Abs. 2 SGB IX. Hieraus wird die Pflicht zur Schaffung ausreichender ambulanter Angebote der beruflichen Rehabilitation abgeleitet.[45]

3.5 Ergänzungsleistungen in der Rehabilitation

Unter den Ergänzungsleistungen in der Rehabilitation ist ein Bündel verschiedener Leistungen zu verstehen, die keiner der drei klassischen Leistungsgruppen (1) medizinische Rehabilitation (2) Teilhabe am Arbeitsleben und (3) Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft zuzuordnen sind. Sie werden ergänzend jedoch nur zu den ersten beiden Leistungsgruppen erbracht. Die in der Praxis wichtigsten Ergänzungsleistungen sind die Unterhaltsleistungen (§ 44 Abs. 1 Ziff. 1 SGB IX), daneben gibt es Beiträge zu Sozialversicherungen (Ziff. 2), den Rehabilitationssport und das Funktionstraining (Ziff. 3 und 4),

41 BSG v. 26.5. 1976 – 12/7 Rar 41/75 – SozR 4100 § 56 Nr. 4.
42 So zu Recht Voelzke mit Hinweis auf entsprechende Durchführungsanweisungen der Bundesanstalt für Arbeit in: Neumann 2004: § 11 Rdnr. 4.
43 Vgl. Voelzke in: Neumann 2004: SGB IX § 11 Rdnr. 49.
44 Vgl. Bieritz-Harder 2002 in: Lachwitz u. a. 2002: HK – SGB IX, § 35 Rz. 4; Mrozynski 2002: SGB IX Teil 1 Kommentar § 35 Rz. 3 und 4.
45 Vgl. Bieritz-Harder 2002 in: HK-SGB IX, § 33 Rz. 13.

Reisekosten (Ziff. 5) sowie Haushaltshilfen und Kinderbetreuung (Ziff. 6). Prinzipiell gilt für alle diese Ergänzungsleistungen, dass auf sie ein Rechtsanspruch besteht, das heißt es nicht im Ermessen des Rehabilitationsträgers steht, ob sie gewährt werden.[46] Sie werden allerdings nicht selbstständig, sondern in Akzessorität zur Hauptleistung erbracht. Sie hängen somit davon ab, ob der Rehabilitationsträger die Hauptleistung (Maßnahme der beruflichen oder medizinischen Rehabilitation) tatsächlich gewährt oder bewilligt hat.

Strittig ist, ob dies zeitgleich geschehen muss und damit der Anspruch auf die Ergänzungsleistung mit Beendigung der Hauptleistung erlischt.[47] Für den Rehabilitationssport und das Funktionstraining ist dieser Streit unerheblich, denn für sie wird jedenfalls angenommen, dass sie auch nach Abschluss der medizinischen oder beruflichen Rehabilitationsmaßnahme erbracht werden können.[48]

3.6 Die Übungen als Bestandteil des Rehabilitationssportes

Die Übungen werden zum einen als Bestandteil des Rehabilitationssports eingeordnet, in diesem Bereich aber auch als neue Aufgabe im Rehabilitationssport qualifiziert.[49] Damit ist einerseits geklärt, dass sie nicht zu den anderen Gruppen der Ergänzungsleistungen – wie Unterhaltsleistungen oder Haushaltshilfe – gehören, andererseits aber auch nicht mit dem herkömmlichen Rehabilitationssport identisch sind. Diese Sichtweise entspricht der Entstehungsgeschichte der Übungen, wie sie oben dargelegt wurde. Die Übungen basieren auf der Idee der Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsübungen für behinderte Mädchen und Frauen.[50] Aus den Gesetzesmaterialien ergibt sich, dass mit diesen neuen Übungen geschlechtstypische Belastungssituationen und die besonderen Bedürfnisse behinderter Frauen berücksichtigt werden sollten.[51] In einer Anhörung vor dem Ausschuss für Arbeit und Sozialordnung am 19. Februar 2001 werden die neuen Übungen als „Selbstbehauptungstraining für behinderte Mädchen und Frauen“ bezeichnet.[52] Für die neuen Übungen für behinderte Mädchen und Frauen werden Kosten in Höhe von 3,75 Mio. DM geschätzt.[53] Welchen Inhalt die neuen Übungen genau haben sollen, ergibt sich aus den Gesetzesmaterialien jedoch nicht. In der Kommentarliteratur werden unterschiedliche Ansichten vertreten. Während Haines und Liebig vertreten, dabei handele es sich um eigenständige Selbstbehauptungskurse, in denen Mädchen und Frauen Selbstverteidigung, selbstsicheres Auftreten und selbstbewusste Körpersprache erlernen,[54] vertreten Schellhorn und Stähler unter Berufung auf ein gemeinsames Rundschreiben der Krankenkassenverbände die Auffassung, eigenständige Sportangebote zur Selbstverteidigung seien mit den neuen Übungen nicht erfasst. Diese seien in den allgemeinen Rehabilitationssport zu integrieren, wobei einzelne Übungselemente auch auf die Selbstverteidigung ausgerichtet sein könnten.[55] Da der Inhalt der Übungen nicht Gegenstand der Beratungen des SGB IX war, lässt sich mit der Methode der historischen Gesetzesauslegung keine der vertretenen Ansichten direkt begründen. Dem von Stähler und Schellhorn zitierten Rundschreiben der Krankenkassenverbände kann für sich genommen kein großes Gewicht beigemessen werden, da die Krankenkassenverbände weder hinsichtlich der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins noch in Bezug auf Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse

46 Vgl. Kessler 2004 in: Neumann: Handbuch SGB IX § 12 Rdnr. 3.
47 So Kessler 2004 in: Neumann: 34; Mrozynski 2002: 31 § 44 Rz. 1.
48 Vgl. Haines/Liebig: in LPK-SGB IX (DAU 2005) § 44 Rdnr. 8.
49 Mrozynski 2002: § 44 Rz. 13; Bieritz-Harder 2002:213; Degner 2002b:14.
50 Vgl. Degener 2002b:14; Bieritz-Harder 2002:213, 218; Zinsmeister 2004:185; Neumann 2004: Handbuch SGB IX § 6 Rdnr. 3.
51 BR-Drs. 49/01 sowie BT-Drs. 14/5074 S.95.
52 Vgl. Ausschuss für Arbeit und Sozialordnung, Wortprotokoll 81. Sitzung, 19. Februar 2001, Protokoll 14/81.
53 BT-Drs. 14/5074 S.134.
54 Haines/Liebig 2005: in LPK-SGB IX (Dau 2005) § 44 Rz. 12.
55 Schellhorn/Stähler/Thomas in HK-SGB IX (Dau 2005) § 44 Rdnr. 11.

Erfahrungen nachweisen können, denn diese wurden bislang nicht von ihnen finanziert. Vielmehr ist das gemeinsame Rundschreiben als Indiz für eine Befürchtung der Rehabilitationsträger im Hinblick auf steigende Kosten im Rehabilitationssport zu werten, denen man frühzeitig entgegentreten wollte. Diese Befürchtungen sind im Hinblick auf die in der Gesetzesbegründung geschätzten Kosten der neuen Übungen auf 3,75 Mio. DM[56] realistisch, auch wenn das Ausmaß der Kosten im Vergleich zu anderen neuen Leistungen, die mit dem SGB IX eingeführt wurden[57] vergleichsweise gering ist. Die von den Gesetzgebern und Gesetzgeberinnen geschätzten Kosten der Übungen auf 3,75 Mio DM belegen allerdings indirekt, dass sie bei der Schaffung der neuen Übungen von eigenständigen Übungen ausgegangen sind.

3.6.1 Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport

Da die Übungen gleichwohl gesetzlich der Leistungsgruppe des Rehabilitationssports zugeordnet wurden, gelten die rechtlichen Rahmenbedingungen des Rehabilitationssports auch für die neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins. Der Rehabilitationssport und das Funktionstraining werden in gemeinsamen Vereinbarungen der Leistungsträger und der Leistungserbringer gemeinsam festgelegt, um sicherzustellen, dass sie im Rahmen der für die einzelnen Rehabilitationsträger geltenden Vorschriften nach einheitlichen Grundsätzen erbracht beziehungsweise gefördert werden. Die zurzeit gültige Vereinbarung ist die „Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining“ vom 1. Oktober 2003 in der Fassung vom 1.1.2007. Sie definiert den Rehabilitationssport als Maßnahme, die „mit den Mitteln des Sports und sportlich ausgerichteter Spiele ganzheitlich auf die behinderten und von Behinderung bedrohten Menschen, die über die notwendige Mobilität sowie physische und psychische Belastbarkeit für Übungen in der Gruppe verfügen, ein“[58]. Als Ziele des Rehabilitationssports werden die Stärkung der Ausdauer und Kraft, die Verbesserung der Koordination und Flexibilität, die Stärkung des Selbstbewusstseins behinderter und von Behinderung bedrohter Frauen und die Hilfe zur Selbsthilfe in Ziffer 2.3 der Rahmenvereinbarung genannt. Im allgemeinen Teil der Rahmenvereinbarung wird an zwei Stellen noch einmal Bezug auf die neuen Übungen für Mädchen und Frauen genommen. So heißt es in Ziffer 2.5: „Maßnahmen des Rehabilitationssports beinhalten bei Bedarf auch spezielle Übungen für behinderte und von Behinderung bedrohte Mädchen und Frauen, deren Selbstbewusstsein als Folge der Behinderung oder drohenden Behinderung eingeschränkt ist und bei denen die Stärkung des Selbstbewusstseins im Rahmen des Rehabilitationssports erreicht werden kann.“ In der Fußnote zu diesem Satz wird mitgeteilt, dass die Vereinbarungspartner über geeignete Konzeptionen beraten werden, sobald geeignete Vorschläge vorliegen.[59]

Als Rehabilitationssportarten sind Gymnastik, Leichtathletik, Schwimmen und Bewegungsspiele in Gruppen anerkannt (Ziffer 5.1). In diese können „geeignete Übungsinhalte anderer Sportarten [...] eingebunden werden (zum Beispiel Elemente aus Judo, Karate, Taekwondo, Jiu-Jitsu, Entspannungsübungen). Dies gilt auch für eigenständige Übungsveranstaltungen zum Beispiel zur Stärkung des Selbstbewusstseins behinderter oder von Behinderung bedrohter Mädchen und Frauen“ (Ziffer 5.1). Gleichzeitig sind „Selbstverteidigungsübungen und Übungen aus dem Kampfsportbereich“ vom Rehabilitationssport ausgeschlossen (Ziffer 4.7) und dürfen auch nicht als solche anerkannt werden (Ziffer 5.3). Hinsichtlich der Verordnung des Rehabilitationssports wird schließlich festgelegt, dass sie neben der Diagnose nach

56 BT-Drs. 14/5074 S.134.
57 Zum Beispiel: Die heilpädagogischen Frühforderleistungen, hier wurden die auf die Krankenversicherung zukommenden Mehrkosten auf 50 Mio. DM geschätzt, vgl. BT-Drs. 14/5074 S. 133.
58 Ziffer 2.2 der Rahmenvereinbarung.
59 Fußnote 4 in der Rahmenvereinbarung.

ICD-10 Angaben über Inhalt und Dauer des Rehabilitationssports enthalten muss (Ziffer 15.2) und eine Verordnung „ausschließlich wegen mangelnden Selbstbewusstseins behinderter oder von Behinderung bedrohter Mädchen und Frauen [...] nicht indiziert“ ist (Ziffer 15.6).

Aus der Zusammenschau dieser Regelungen ergibt sich für die Ausgestaltung und die Gewährung der Leistung eine Reihe von Fragen:

1. Sind Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse von den Übungen im Sinne des § 44 Abs.1 Ziff. 3 SGB IX ausgeschlossen?
2. Müssen die Übungen integraler Bestandteil herkömmlicher Rehabilitationssportübungen sein oder können sie als eigenständige Übungen angeboten werden?
3. Können Übungen nur zusammen mit anderen Rehabilitationssportarten verordnet werden?
4. Kann ein vermindertes Selbstbewusstsein bei einer behinderten Frau oder einem behinderten Mädchen in der medizinischen oder beruflichen Rehabilitation allein einen Anspruch auf die Übung auslösen oder müssen weitere behinderungsbedingte Faktoren gegeben sein?

Während letztere Frage im Zusammenhang mit dem Kreis der Anspruchsberechtigten erörtert wird, sollen die ersten drei Fragen an dieser Stelle beantwortet werden.

Zu 1.: Für den Ausschluss von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen spricht der Ausschluss von Selbstverteidigungsübungen und Kampfsportarten vom Rehabilitationssport (Ziffer 4.7) und die einschränkende Vorschrift hinsichtlich der Verordnung von Rehabilitationssport, nach der eine Verordnung allein wegen mangelndem Selbstbewusstsein nicht in Betracht kommt (Ziffer 15.6). Andererseits sind Selbstbehauptungsübungen in der Rahmenvereinbarung nicht vom Rehabilitationssport ausgeschlossen. Daraus könnte man den Schluss ziehen, dass nur Selbstverteidigungskurse, nicht aber Selbstbehauptungskurse vom Rehabilitationssport ausgeschlossen sind. Das Problem besteht in der inhaltlichen Abgrenzung zwischen Selbstbehauptung und Selbstverteidigung. Beide Begriffe sind rechtlich nicht definiert und kommen in der Praxis im unterschiedlichen Kontext vor. So wird Selbstverteidigung sowohl als Bestandteil klassischer Kampfsportarten gesehen[60], aber auch das Gegenteil ist der Fall. Gerade die zur Gewaltprävention entwickelten Kurse für Mädchen und Frauen, die in der Regel als Kombination von Selbstbehauptung und Selbstverteidigung angeboten werden, werden in der Fachöffentlichkeit ausdrücklich von Kampfsportarten getrennt, obwohl einzelne Elemente aus Kampfsportarten Eingang in die Kurse gefunden haben.[61] Wenn man Ziffer 4.7 der Rahmenvereinbarung so auslegt, dass vom Rehabilitationssport nur diejenigen Selbstverteidigungsübungen ausgeschlossen sein sollen, die im Rahmen von anerkannten Kampfsportkursen, wie Karate, Taekwondo, Jin-Jitsu usw., angeboten werden, dann wären selbstständige Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse nicht von den Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins ausgeschlossen. Das entspräche auch der Entstehungsgeschichte der neuen Rehabilitationsleistung, die auf einen Vorschlag zurückgeht, der genau diese Kurse zum Gegenstand hatte. Dagegen spricht auch nicht das bereits erwähnte gemeinsame Rundschreiben der Krankenkassenverbände, das bereits zum Zeitpunkt der Verhandlungen über die Rahmenvereinbarung vorlag. Dort heißt es: „Eine Teilnahme an eigenständigen Sportangeboten zur Selbstverteidigung (zum Beispiel Karate, Judo oder Ähnliches) lösen wie bisher keine Leistungspflicht der gesetzlichen Krankenversicherung aus.“[62] Allerdings ist zu berücksichtigen, dass in dem gleichen Rundschreiben empfohlen wird „einzelne Übungselemente der Selbstverteidigung, wie Koordinations- und Fallübungen“ in die bestehenden Angebote des Reha-

60 Vgl. Delp 2003:103 ff.
61 Vgl. Graff 1995.
62 AOK Bundesverband u. a. 2001: 80.

bilitationssports zu integrieren und die Krankenkassen aus Kostengründen ein Interesse an dem Ausschluss eigenständiger Übungen zur Selbstverteidigung und Selbstbehauptung vom Rehabilitationssport haben. Da sie an den Verhandlungen über die Rahmenvereinbarungen federführend beteiligt waren, kann davon ausgegangen werden, dass die Rahmenvereinbarungen aus ihrer Sicht in diesem einschränkenden Sinne zu interpretieren sind. Andererseits waren an den Verhandlungen zur Rahmenvereinbarung auch Vertreterinnen des Weibernetz e. V. beteiligt, die eine andere Ansicht vertreten und frühzeitig die Finanzierung von eigenständigen Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen im Rahmen des Rehabilitationssportes gefordert haben.[63]

Zudem ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den neuen Übungen nicht um eine Ermessensleistung, sondern um einen Rechtsanspruch handelt. Daraus ergibt sich, dass, unabhängig von der Frage, wie man die Rahmenvereinbarung charakterisiert und welche Bindungswirkung man ihr beimisst, die Rehabilitationsträger an die Vorgaben des Gesetzgebers gebunden sind und diese nicht – auch nicht durch Einschränkung des Anspruchs durch eine Rahmenvereinbarung – unterlaufen dürfen. Denn das würde gegen das Rechtsstaatsprinzip des Vorrangs des Gesetzes verstoßen, der sich aus Art. 20 Abs. 1 GG ergibt. Aufgrund der Entstehungsgeschichte der neuen Übungen, nach der diese eindeutig auch im Kontext von Gewaltprävention zu sehen sind, und im Hinblick auf die geschätzten Kosten der neuen Übungen im Gesetzgebungsverfahren muss aber davon ausgegangen werden, dass mit diesen Übungen auch selbstständige Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse für behinderte Mädchen und Frauen zum Bestandteil des Rehabilitationssports gemacht werden sollten.[64]

Zu 2.: Damit beantwortet sich auch die zweite Frage, ob die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins integraler Bestandteil der herkömmlichen Rehabilitationssportarten sein müssen, negativ. Die Rahmenvereinbarung ist hier selbst unklar, indem einerseits die Rede von „speziellen Übungen“ (Ziffer 2.5) beziehungsweise „eigenständigen Übungsveranstaltungen“ (Ziffer 5.1). ist, andererseits werden sie nicht als eigenständige Rehabilitationssportart in Ziffer 5.1 aufgeführt. Man könnte allerdings argumentieren, dass es sich bei den Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins um eine besondere Form der Bewegungsspiele in Gruppen im weiteren Sinne handelt. Im Hinblick auf die prinzipielle Eignung von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen im oben genannten Sinne ist die zweite Frage dahingehend zu beantworten, dass die neuen Übungen zwar im Rahmen herkömmlicher Rehabilitationssportarten angeboten werden können, aber nicht müssen. Ob die Integration einzelner Elemente von Übungen zur Stärkung des Selbstvertrauens in herkömmliche Rehabilitationssportübungen sinnvoll ist, ist keine rechtliche, sondern eine fachliche Frage.

Zu 3.: Ob die neuen Übungen nur im Huckepackverfahren mit anderen Rehabilitationssportübungen verordnet werden können, ist im Hinblick auf die restriktive Verordnungsvorgabe in Ziffer 15.6 zu beantworten. Danach ist eine Verordnung allein zur Stärkung des Selbstbewusstseins nicht indiziert. Diese Regelung kann einerseits im Sinne der Frage verstanden werden, dass die neuen Übungen nur im Huckepack mit oder als integraler Bestandteil von herkömmlichen Rehabilitationssportübungen verordnet werden dürfen. Oder man kann sie so verstehen, dass die Verordnung weitere der in Ziffer 2.3 genannten Ziele des Rehabilitationssports bezwecken muss. Neben der Stärkung des Selbstbewusstseins werden die Stärkung der Ausdauer und der Kraft, die Verbesserung der Koordination und Flexibilität, die Hilfe zur Selbsthilfe genannt. Es ist aber auch durchaus vorstellbar, dass eine Übung zur Stärkung des Selbstbewusstseins eine oder mehrere dieser Ziele mit verfolgen kann. So werden in Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen nicht selten Übungen durchgeführt, die der Stärkung der Ausdauer dienen. Die Stärkung des Selbstbewusstseins ist zugleich auch als Hilfe zur Selbst-

63 Vgl. Weibernetz e. V. 2002; Weibernetz e. V. 2003.
64 Zu dieser Auffassung gelangt auch Bieritz-Harder 2002:219.

hilfe zu sehen, denn sie ist darauf gerichtet, sich in zukünftigen Situationen der Fremdbestimmung, Diskriminierung oder Bedrohung durch Gewalt selbst zu helfen zu wissen. Interpretiert man Ziffer 15.6 der Rahmenvereinbarung in diesem Sinne, so reicht es, wenn in der ärztlichen Verordnung weitere dieser Ziele genannt werden.

Fraglich ist demgegenüber die Auslegung der Regelung im Sinne einer Annexität der Übungen zu herkömmlichen Rehabilitationssportübungen. Im Gesetz selbst findet diese Auslegung keinen Rückhalt. Die neuen Übungen werden zwar als Ergänzungsleistung gewährt, aber eben in Annexität zu einer Leistung der medizinischen oder beruflichen Rehabilitation, nicht aber als Annex zum Rehabilitationssport, denn sie sind Teil desselben. Mit der Zuordnung der Übungen zum Rehabilitationssport wurde diesem eine neue Aufgabe zugewiesen. Dies spricht dagegen, die Verordnungsvorgabe im Sinne einer Annexität der Übungen zu herkömmlichen Rehabilitationssportübungen zu interpretieren. Die Beschränkung eines gesetzlichen Leistungsanspruchs durch gemeinsame Vereinbarungen ist nämlich nicht möglich.

3.7 Leistungsträger für die neuen Übungen

Als Rehabilitationsträger kommen grundsätzlich alle in § 6 SGB IX genannten Träger der Rehabilitation in Betracht. Allerdings werden in § 44 SGB IX nur die ersten fünf Rehabilitationsträger (§ 6 Abs. 1 Ziff. 1–5 SGB IX) genannt. Damit sind die Träger der Kinder- und Jugendhilfe und der Sozialhilfe (§ 6 Abs. 1 Ziff. 6 und 7 SGB IX) von der Leistungspflicht ausgeschlossen. Warum die Kommunen und kreisfreien Städte als Rehabilitationsträger vom Rehabilitationssport ausgeschlossen wurden, ist aus der Gesetzesbegründung nicht ersichtlich und nach dem Gebot der Gleichbehandlung verfassungsrechtlich bedenklich.[65]

Damit bleiben als Rehabilitationsträger für die neuen Übungen die Träger der Krankenversicherung, der Unfallversicherung, der Rentenversicherung, der sozialen Entschädigung (Träger der Kriegsopferversorgung und der Kriegsopferfürsorge) und der Bundesagentur für Arbeit. Diese Träger sind nach Maßgabe der Bestimmungen der einschlägigen Sozialgesetze zur Finanzierung der neuen Übungen verpflichtet. Besondere Bestimmungen zum Rehabilitationssport gibt es im Krankenversicherungsrecht (§ 43 SGB V), im Rentenversicherungsrecht (§ 28 SGB VI, § 10 Abs. 1 ALG) im Unfallversicherungsrecht (§ 39 SGB VII) und im Recht der sozialen Entschädigung (§ 11 Abs. 5 und 12 Abs. 1 BVG). Im Recht der Arbeitsförderung (SGB III) gibt es keine entsprechende Verweisungsvorschrift auf den Rehabilitationssport, weshalb man im Hinblick auf § 7 S. 2 SGB IX annehmen könnte, dass die Bundesagentur für Arbeit nicht für den Rehabilitationssport zuständig ist, obwohl sie Träger der beruflichen Rehabilitation auch für behinderte Menschen (zum Beispiel in den ersten zwei Jahren der Berufsbildungsphase in einer Werkstatt für behinderte Menschen) ist.[66] Nach § 7 Abs. 1 SGB IX gelten die Vorschriften des SGB IX für Leistungen zur Teilhabe unmittelbar, soweit sich aus den jeweiligen Leistungsgesetzen der zuständigen Rehabilitationsträger nichts Abweichendes ergibt. Nach § 7 S. 2 SGB IX gilt, dass sich die Zuständigkeit und die Leistungsvoraussetzungen aus den jeweiligen Leistungsgesetzen ergeben. Insbesondere aus diesem letzten Satz könnte man ableiten, dass keine Leistungspflicht besteht, wenn keine entsprechenden Vorschriften in den besonderen Leistungsgesetzen existieren. Das mag der Grund sein, warum sich die Bundesagentur für Arbeit nicht an der Rahmenvereinbarung zum Rehabilitationssport beteiligt hat. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass § 7 SGB IX ganz allgemein das SGB IX für alle Rehabilitationsleistungen – vorbehaltlich abweichender Regelungen – für verbindlich erklärt. Satz 2 der Vorschrift ist dem gegliederten und

65 Vgl. dazu bereits Bieritz-Harder 2001.
66 Vgl. § 97 ff. SGB III.

gewachsenen System der Rehabilitation geschuldet, kann aber nicht dazu führen, dass dort, wo die Gesetzgeber und Gesetzgeberinnen mit dem reformorientierten SGB IX neue Rehabilitationsleistungen geschaffen haben, die in den speziellen Leistungsvorschriften noch nicht vorgesehen waren, die Rehabilitationsträger aus ihrer Pflicht entlassen werden. So wird auch in der rechtswissenschaftlichen Literatur vertreten, dass sich in diesen Fällen aus dem SGB IX unmittelbare Leistungsansprüche gegen den Rehabilitationsträger herleiten lassen.[67]

3.8 Anspruchsberechtigte und Anspruchsvoraussetzungen

§ 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX als Rechtsgrundlage für die Leistungen

Gem. § 7 S. 2 SGB IX richten sich die Zuständigkeit und Voraussetzungen für die einzelnen Leistungen nach dem für den jeweiligen Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetz. Finden sich dort weitere Regelungen betreffend Inhalt und Umfang der Leistungen, haben auch diese Vorrang vor dem SGB IX (§ 7 S. 1 SGB IX). Dem Gesetzgeber war jedoch daran gelegen, Inhalt, Umfang und Zielsetzungen der Rehabilitationsleistungen möglichst einheitlich zu regeln. Im Falle der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins werden die meisten Rehabilitationsträger in ihren Leistungsgesetzen daher wieder ins SGB IX auf § 44 Abs. 1 Ziff. 3 bis 6 zurückverwiesen. § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX bildet daher für den Rehabilitationssport einschließlich der Übungen eine eigenständige Leistungsgrundlage.[68]

Abbildung 2: Rehabilitationsträger

Rehabilitationsträger und Leistungszweig	Rechtsnormen
Bundesagentur für Arbeit als Träger der Grundsicherung für Arbeitssuchende	§ 16 Abs. 1 S. 2 SGB II i. V. m. §§ 97 ff. SGB III
Bundesagentur für Arbeit als Träger der Arbeitsförderung	§ 3 Abs. 1 Ziff. 7 i. V. m. §§ 97 ff. SGB III und § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX
Gesetzliche Krankenkassen als Träger der gesetzlichen Krankenversicherung	§§ 11 Abs. 2, 43 Abs. 1 S. 1 SGB V i. V. m. § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX
Berufsgenossenschaften, Unfallkassen als Träger der gesetzlichen Unfallversicherung	§§ 26, 39 Abs. 1 S. 1 SGB VII i. V. m. § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX
Deutsche Rentenversicherung und landwirtschaftliche Alterskassen als Träger der gesetzlichen Rentenversicherung	§ 28 SGB VI und § 10 Abs. 1 ALG i. V. m. § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX
Versorgungsämter als Träger der Kriegsopferversorgung/Kriegsopferfürsorge[69]	§ 12 Abs. 1 S.2 BVG i. V. m. §§ 11 Abs. 2, 43 Abs. 1 S. 1 SGB V i. V. m. § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX oder § 26 Abs. 4 Ziff. 4 BVG. Denkbar sind auch Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins als Versehrtenleibesübungen i. S. d. § 11a BVG.
Versorgungsämter als Träger der Opferentschädigung	§ 1 Abs. 1 S. 1 OEG i. V. m. § 12 Abs. 1 S. 2 BVG i. V. m. §§ 11 Abs. 2, 43 Abs. 1 S. 1 SGB V i. V. m. § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX oder § 1 Abs. 1 S. 1 OEG i. V. m. § 26 Abs. 4 Ziff. 4 BVG. Denkbar sind auch Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins als Versehrtenleibesübungen i. S. d. § 11a BVG.

67 Vgl. Voelzke 2004 in Neumann 2004: Handbuch SGB IX, § 11 Rdnr. 5.

68 Vgl. Bieritz-Harder 2002:213 ff.; Dalichau in Wiegand 2006: Kommentar zum SGB IX, Vorbem. zu § 44 Rdnr. 2; von der Heide in Kossens u. a. 2006: SGB IX § 44 Rz.1 und 3; Kessler in Neumann 2004: Handbuch SGB IX, § 44 Rdnr. 8; Schütze in Hauck/Noftz 2001: SGB IX § 44 Rdnr. 2; Mrozynski SGB IX Teil 1, § 44 Rdnr. 14; Schellhorn/Stähler in Lachwitz u. a. 2002: HK-SGB IX zu § 44 Rdnr. 2–4.

69 Sowie als Träger der Leistungen zur sozialen Entschädigung von Zivildienstleistenden, Soldatinnen und Soldaten, Impfopfern u.a. Geschädigten.

Die wechselseitigen Verweisungen zwischen dem SGB IX und den Leistungsgesetzen mögen in Anbetracht des § 7 Abs. 1 SGB IX umständlich gestaltet und für Rechtsanwenderinnen und Rechtsanwender verwirrend sein.[70] In Bezug auf § 44 SGB IX schafft diese Regelungstechnik aber immerhin Rechtsklarheit hinsichtlich Zuständigkeit, Voraussetzungen und Inhalt der Leistung, wie sie im gegliederten System der Rehabilitation nicht selbstverständlich ist.

Ergänzende Leistung

Die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins werden gem. § 44 SGB IX grundsätzlich nur akzessorisch, das heißt im Zusammenhang mit einer Hauptleistung der medizinischen Rehabilitation oder Teilhabe am Arbeitsleben erbracht.[71] Ziel und Zweck einer ergänzenden Leistung ist es, die erfolgreiche Durchführung der Hauptleistung sicherzustellen. Der Zusammenhang zwischen Haupt- und Ergänzungsleistung ist also fachlicher Natur. Aus dem fachlichen Zusammenhang wird sich meist auch eine zeitliche Verbindung zwischen beiden Leistungen ergeben. Um den Erfolg der Hauptleistung zu sichern, können sowohl begleitende als auch vorsorgende oder nachgehende Leistungen erforderlich und geeignet sein.[72]

Aus der Akzessorität von Haupt- und Ergänzungsleistung ergibt sich auch die Zuständigkeit des Rehabilitationsträgers für die Übungen. Zuständig ist derjenige Rehabilitationsträger, der die Hauptleistung erbracht hat oder zu erbringen hat. In rechtlicher Hinsicht besteht folgender Zusammenhang zwischen Haupt- und Ergänzungsleistung:

Die Ergänzungsleistung ist grundsätzlich nur denjenigen zu gewähren, die sowohl die persönlichen Voraussetzungen für die Haupt- als auch für die Ergänzungsleistung erfüllen.[73] Wurde die Hauptleistung bereits bestandskräftig bewilligt, ist die Rechtmäßigkeit der Bewilligung nicht mehr erneut zu prüfen. Beantragt also eine behinderte Frau Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins in Ergänzung zu einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme, kann ihr Antrag nicht etwa mit der Begründung abgelehnt werden, die Hauptleistung (Weiterbildung) sei ihr rechtsgrundlos gewährt worden.[74] Problematischer gestaltet sich der entgegengesetzte Fall, in dem einer behinderten Frau die Hauptleistung rechtswidrig versagt wurde und nun der zuständige Kostenträger ihren Antrag auf ergänzende Leistungen ablehnt mit Verweis auf die fehlende Hauptleistung. Das BSG will in diesem Fall jedenfalls denjenigen, die ihre Rehabilitation selbstständig weiterbetreiben, einen Anspruch auf ergänzende Leistungen zugestehen.[75]

Anspruchs- oder Ermessensleistung?

Gem. § 38 SGB I besteht ein Anspruch auf Sozialleistungen, soweit den Leistungsträgern nicht gesetzlich ein Ermessensspielraum bezüglich des „ob“ der Leistung eingeräumt wird. Steht die Gewährung einer bestimmten Leistung im Ermessen der Leistungsträger, haben die Antragstellerinnen und Antragsteller keinen Anspruch auf die Leistung selbst, sondern nur auf pflichtgemäße, das heißt recht- und zweckmäßige Ermessensausübung, § 39 Abs. 1 S. 2 SGB I. Im Bereich der Rehabilitation sind die Leistungsträger bei Vorliegen eines Rehabilitationsbedarfs zwar meist verpflichtet geeignete Leistungen zu erbringen, die Auswahl zwischen verschiedenen geeigneten Leistungen und die Festlegung

70 Vgl. hierzu die Kritik von Kessler in Neumann 2004: Handbuch SGB IX § 12 Rz. 5–7.
71 Als alleinige Leistung können sie allenfalls im Bereich der Unfallversicherung oder in Form des Versehrtensports gewährt werden, dazu unten mehr.
72 So Mrozynski 2002: SGB IX § 44 Rdnr. 14; Einschränkend Höfler in KassKomm 2006 Band 2 zu § 43 SGB V Rdnr. 3 und Dalichau in Wiegand 2006: SGB IX zu § 44 II Rz. 18, die die Leistungspflicht nur während oder im Anschluss an eine Krankenbehandlung bejahen.
73 Vgl. BSG SozR 3-4100 § 59 Nr. 5 (zum Übergangsgeld nach AFG); Schütze in Hauck/Noftz 2001: SGB IX § 44 Rdnr. 8.
74 Vgl. BSGE 75,69 ff. = SozR 3-4100 § 59 Nr. 7 (zum Übergangsgeld nach AFG); Schütze in Hauck/Noftz 2006: SGB IX § 44 Rdnr. 8.
75 Vgl. BSGE 54, 54; krit. Schellhorn/Stähler in Lachwitz u. a. 2006: HK-SGB IX § 44 Rdnr. 1.

der Dauer, des Umfangs, Beginns und der Ausführung ist aber in ihr Ermessen gestellt (vgl. nur §§ 40 SGB V, 13 SGB VI; § 26 Abs. 5 S. 1 SGB VII). Das bedeutet, dass rehabilitationsbedürftige Menschen in der Regel keinen Anspruch auf eine ganz bestimmte Maßnahme, einen bestimmten Leistungsumfang oder -zeitpunkt haben. Einzelne Autoren vertreten die Auffassung, dass sich der Rechtscharakter der ergänzenden Leistung grundsätzlich nach dem der Hauptleistung richtet, das heißt eine Übung zur Stärkung des Selbstbewusstseins dann im Ermessen des Rehabilitationsträgers steht, wenn es sich auch in der Hauptleistung um eine Ermessensleistung handelt.[76] Gegen diese Auffassung spricht aber der klare Wortlaut des Gesetzes. Der Gesetzgeber hat die ergänzenden Leistungen je nach Art der Leistung bewusst sprachlich als Anspruchs- oder Ermessensleistung ausgestaltet. In § 43 Abs. 1 S. 1 SGB V zum Beispiel unterscheidet er nach neuem Recht gezielt zwischen Anspruchsleistungen („Leistungen, die nach § 44 Abs. 1 Ziff. 2 bis 6 zu gewähren sind") und Ermessensleistungen („Die Krankenkasse kann [...] wirksame und effiziente Patientenschulungsmaßnahmen für chronisch Kranke erbringen...").[77] § 43 Abs. 1 S. 1 SGB V verweist auf § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX als eigenständige Rechtsgrundlage für die Übungen,[78] dort ist dem Rehabilitationsleistungsträger ebenfalls kein Ermessen eingeräumt. Nach wohl überwiegender Auffassung erstreckt sich ein Ermessen der Behörde bei der Gewährung von Rehabilitationsleistungen als Hauptleistung mithin nicht auf die ergänzenden Leistungen.[79]

Leistungsberechtigte

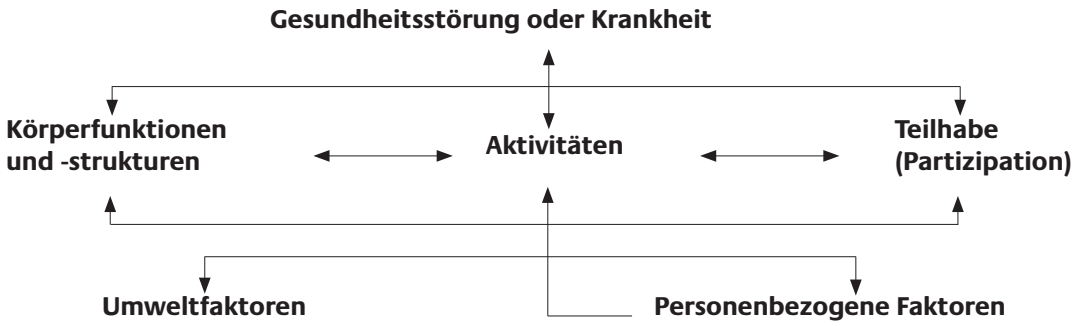
Der Gesetzgeber hat die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins in § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX nur für Mädchen und Frauen mit Behinderung oder drohender Behinderung vorgesehen. Wie oben dargelegt, sollen die Übungen der mehrdimensionalen Benachteiligung und den Bedürfnissen dieser Zielgruppe Rechnung tragen. Eine Altersbegrenzung ist nicht vorgesehen. Die Definitionen einer Behinderung und einer drohenden Behinderung ergeben sich aus § 2 Abs. 1 SGB IX. Danach sind Menschen behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist. Diese Definitionen sind an das bio-psycho-soziale Behinderungsmodell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) angelehnt. Eine Behinderung i. S. d. § 2 SGB IX entsteht demnach aus dem Zusammenwirken individueller und umweltbezogener Faktoren.

Die Behinderungsdefinition des SGB IX weicht deutlich vom traditionellen medizinisch geprägten Behinderungsverständnis ab. So kann aus dem Vorliegen einer ICD-10-Diagnose[80] noch nicht auf eine Behinderung geschlossen werden. Gem. § 2 SGB IX ist eine Frau also nicht schon deshalb behindert, weil sie ein überzähliges Chromosom Nr. 21 (Down-Syndrom) hat und daher spezifische körperliche Strukturen, wie zum Beispiel eine kleine Körpergröße, eine charakteristische Kopf- und Augenform oder einen Herzfehler, aufweist. Als behindert gilt sie vielmehr erst dann, wenn sie hierdurch in ihren Aktivitäten (zum Beispiel im Bereich der Alltagsorganisation oder der Mobilität) und ihrer Möglichkeit zur gesellschaftlichen Partizipation eingeschränkt ist. Die Einschränkungen ihrer Aktivitäten und Partizipationsmöglichkeiten wie auch ihre somatischen und psychischen Strukturen beruhen in der Regel auf der Wechselwirkung von individuellen und umweltbedingten Faktoren. Typische Beispiele

76 So Höfler in KassKomm 2006 Band 2 zu § 43 SGB V Rdnr. 3; im Ergebnis zustimmend Fuchs 2005: § 20 S. 299 (ohne nähere Begründung).
77 Hervorhebungen durch Verfasserin; vor der einheitlichen Regelung des Rehabilitationssports in § 44 SGB IX war dieser in § 43 SGB V noch als Ermessensleistung, „Kann-Leistung" vorgesehen.
78 Vgl. Dalichau in Wiegand 2006: Vorbem. zu § 44 Rdnr. 2.
79 So auch SG für das Saarland Urt. v. 25. 9. 2002 – Az. S 1 KR 179/01, SG Frankfurt Urt. v. 22. 1. 2003 – Az. S 20 KR 757/02 = RdLH 2003, 70–71 (Entscheidungsgründe); LSG NRW v. 2. 12. 2003 – Az. L 16 B 14/03 KR NZB; SG Konstanz Urt. v. 29. 6. 2006 – Az. S 8 KR 164/05; von der Heide in Kossens u. a. 2006: SGB IX § 44 Rnr. 1; Schütze in Hauck/Noftz 2001: § 44 Rdnr. 16; Schütze in Hauck/Noftz 2001: SGB IX § 44 Rdnr. 8; ebenso zum Anspruch auf akzessorisches Übergangsgeld schon BSG Urt. v. 31. 5. 1989 – 4 RA 50/88 in SozR 2200 § 1236 Nr. 50.
80 International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 2000.

umweltbedingter Faktoren, die zu Behinderungen führen, sind Mobilitäts- und Kommunikationsbarrieren, Fremdbestimmung im Alltag, institutionelle Einschränkungen der Schul- und Berufswahl, ein erhöhtes Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko, gesellschaftliche Vorurteile und Stigmatisierungen.

Abbildung 3: Das bio-psycho-soziale Modell der Komponenten der Gesundheit nach DIMDI



Als Behinderung gilt nach § 2 SGB IX also die Teilhabebeeinträchtigung, die im Zusammenwirken individueller und umweltbedingter Faktoren entsteht. Abweichend von der ICF verlangt § 2 Abs. 1 SGB IX für das Vorliegen einer Behinderung allerdings, dass die festgestellten individuellen Einschränkungen nicht nur vorübergehend von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen. Natürlich bereitet die Feststellung, was ein für das Lebensalter typischer Zustand ist, bereits erhebliche Probleme. Schließlich wird die individuelle Gesundheit und Lebenserwartung eines Menschen nicht alleine durch sein Lebensalter, sondern ebenso durch andere Umstände, zum Beispiel sein Geschlecht und seine soziale Herkunft bestimmt.[81]

Rehabilitationsbedürftigkeit in Bezug auf die Übungen

Rehabilitationsleistungen werden gewährt, wenn

- eine Rehabilitationsbedürftigkeit,
- eine Rehabilitationsfähigkeit,
- eine positive Rehabilitationsdiagnose auf der Grundlage realistischer, für die/den behinderten Menschen alltagsrelevanter Rehabilitationsziele vorliegen.

Nach Ziff. 3.4 der gemeinsamen Empfehlung „Begutachtung“[82] ist eine Rehabilitationsbedürftigkeit im trägerübergreifenden Sinn gegeben, wenn eine gesundheitlich bedingte, drohende oder bereits manifeste Beeinträchtigung der Teilhabe einen mehrdimensionalen und interdisziplinären Ansatz erforderlich macht. Diesem rehabilitativen Ansatz liegt das ICF-geprägte Verständnis von Behinderung als Wechselwirkung individueller und sozialer Faktoren zugrunde: Gem. Ziff. 3.3 der gemeinsamen Empfehlung umfasst ein ganzheitlicher und interdisziplinärer Ansatz „...über das Erkennen, Behandeln und Heilen einer Krankheit hinaus die wechselseitigen Beziehungen zwischen den Gesundheitsproblemen einer Person [...] und ihren Kontextfaktoren. Dies erfordert insbesondere die umfassende Berücksichtigung der Kontextfaktoren in Bezug auf Person und Umwelt als Voraussetzung für den angestrebten Rehabilitationserfolg.“ Demnach sind auch psychische Belastungen ohne Krankheitswert und krankheitsfördernde Lebensbedingungen wie Arbeitslosigkeit, Mobbing oder häusliche Gewalt im Rahmen der Anamnese und bei der Rehabilitationsplanung zu berücksichtigen. Ein solches Verständnis von

81 Zum rehabilitationsrechtlichen Behinderungsbegriff eingehender Lachwitz/Welti in Lachwitz u. a. 2006: HK-SGB IX Rz. 89 ff.; Neumann in: ders. Handbuch SGB IX § 5 m.w.N.; Zinsmeister, 2004.

82 Gemeinsame Empfehlung nach § 13 Abs. 1 i. V. m. § 12 Abs. 1 Nr. 4 SGB IX für die Durchführung von Begutachtungen möglichst nach einheitlichen Grundsätzen vom 22.3.2004 in: BAR 2006b.

Rehabilitation erfordert eine interdisziplinäre Diagnostik, Planung, Durchführung und Evaluation durch Verzahnung medizinischer, therapeutischer und pädagogischer Methoden.[83] Die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins basieren auf einem entsprechenden mehrdimensionalen und interdisziplinären Verständnis von Rehabilitation. Sie setzen eben an jenen wechselseitigen Beziehungen zwischen Gesundheitsbeeinträchtigungen und Teilhabebeeinträchtigung an. Bei der Prüfung des Bedarfs an den Übungen ist zu beachten, dass sie in der Regel als ergänzende Leistungen erbracht werden. Der Rehabilitationsbedarf ist daher zweistufig zu prüfen: Erstens ist festzustellen, ob ein Bedarf an der Hauptleistung besteht (zum Beispiel einer Kur, einer Ergotherapie oder Umschulungsmaßnahme). Dabei sind die trägerspezifischen Aufgabenstellungen zu beachten. Zweitens wird im Falle einer medizinischen und beruflichen Rehabilitationsleistung auf nächster Stufe der Bedarf an einer ergänzenden Leistung geprüft. Dieser besteht, wenn die ergänzende Leistung geeignet (und je nach Leistungszweig auch erforderlich) ist, die erfolgreiche und nachhaltige Durchführung der Hauptleistung zu sichern. Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins werden vor allem ergänzend zu Rehabilitationsmaßnahmen in Betracht zu ziehen sein, deren nachhaltiger Erfolg an ein bestimmtes Bewusstsein oder Verhaltensrepertoire der Rehabilitandin geknüpft ist. So hängt beispielsweise die erfolgreiche medizinische Rehabilitation einer brustkrebserkrankten Frau nach Masektomie auch von ihrer Fähigkeit ab, sich im beruflichen und privaten Alltag wieder als vollwertig und einsatzfähig zu erfahren. Die erfolgreiche berufliche Wiedereingliederung einer Umschülerin setzt voraus, dass sie sich die Arbeit in einem neuen Arbeitsfeld zutraut und in der Lage ist, in der Bewerbungssituation selbstsicher aufzutreten. Rehabilitationsmaßnahmen können durch das latente Risiko oder die konkrete Erfahrung von Grenzverletzungen, Mobbing und Gewalt überschattet und gefährdet werden. Waren oder sind die Teilnehmerinnen von Rehabilitationsmaßnahmen von sexuellen Belästigungen oder Angriffen bedroht oder betroffen, so haben sie nach richtiger Auffassung des Sozialgerichts Konstanz Anspruch auf ergänzende Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins.[84] Das Gericht sieht es als ein rehabilitatives Ziel der Übungen an, Mädchen und Frauen zu befähigen, sich selbst vor Gefahren und Straftaten zu schützen.

Rehabilitationsfähigkeit

Ziff. 4.4 der gemeinsamen Empfehlungen „Begutachtung“ zufolge bezeichnet der Begriff der Rehabilitationsfähigkeit die somatische und psychische Belastbarkeit und Motivation beziehungsweise Motivierbarkeit des behinderten oder von Behinderung bedrohten Menschen für die Inanspruchnahme einer geeigneten Leistung zur Teilhabe. Im Falle der Übungen muss die Rehabilitationsfähigkeit in Bezug auf die Hauptleistung und die ergänzenden Leistungen getrennt festgestellt werden.

Positive Rehabilitationsprognose

Die Rehabilitationsprognose ist eine sozialmedizinisch begründete Wahrscheinlichkeitsaussage für den Erfolg der Leistung zur Teilhabe. Als Teilhabeerfolg zählt – anders als beim Heilungserfolg – nicht nur die Besserung der somatischen Strukturen und Funktionen eines Menschen oder die Heilung oder Milderung einer psychischen Erkrankung. Ein Teilhabeerfolg kann auch in der Entwicklung und Stärkung seiner individuellen Ressourcen und seines Rehabilitationspotenzials, das heißt in ausschließlich psychosozialen Faktoren liegen (vgl. Ziff. 3.4 der gemeinsamen Empfehlungen „Begutachtung“).

Die Prognose soll Angaben enthalten, innerhalb welchen Zeitraums und mittels welcher Leistung das festgelegte Rehabilitationsziel erreicht werden kann.

83 Vgl. Gerke in Kossens u. a. 2006: SGB IX § 26 Rdnr. 4.
84 SG Konstanz Urt. v. 29.6.2006 – Az. S 8 KR 1641/05; ebenso Degener 2005b; Jahn SGB IX § 44 Rdnr. 13.

Ärztliche Verordnung

Die Übungen sind gemäß § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX ärztlich zu verordnen. Dies gilt auch für den Bereich der Teilhabe am Arbeitsleben. Allerdings handelt es sich außerhalb des Zuständigkeitsbereichs der gesetzlichen Krankenkassen nicht um eine krankenversicherungsrechtliche Verordnung im Sinne des § 73 Abs. 2 S. 1 Ziff. 5 SGB V. Die Verordnung dient der ärztlichen Prüfung der Rehabilitationsbedürftigkeit, -fähigkeit und der Rehabilitationsprognose entsprechend den gemeinsamen Empfehlungen „Begutachtung". Danach hat die Verordnung auf der Grundlage eines ganzheitlichen und interdisziplinären Rehabilitationsansatzes zu erfolgen. Dazu haben die Ärzte gegebenenfalls die am Rehabilitationsprozess beteiligten anderen Fachdisziplinen einzubeziehen. Ziff. 15 der Rahmenvereinbarung Rehasport nennt Inhalte, die die Verordnung von Rehabilitationssport nach Auffassung der Vereinbarungspartner zu enthalten hat. Sofern Ziff. 15.2 zur Diagnosestellung nach ICD-10 auffordert, ist kritisch anzumerken, dass eine solche Diagnose nach dem dargestellten übergreifenden und interdisziplinären Rehabilitationsansatz keine ausreichende Begründung für die Rehabilitationsbedürftigkeit darstellt. Diese ist vielmehr nicht nur von Körperstrukturen und -funktionen, sondern ebenso vom Charakter und Maß der vorhandenen Teilhabeeinschränkung abhängig. In Ziff. 15.6 haben die Vereinbarungsparteien versucht, die Anspruchsvoraussetzungen für die Übungen weiter einzugrenzen, als das Gesetz dies vorsieht. In der Rahmenvereinbarung heißt es, die Verordnung von Rehabilitationssport ausschließlich wegen mangelnden Selbstbewusstseins behinderter oder von Behinderung bedrohter Mädchen und Frauen sei nicht indiziert. Das ist in dieser Absolutheit nicht richtig. Mangelndes Selbstbewusstsein alleine begründet zwar keinen Bedarf an einer Teilhabeleistung als Hauptleistung, da es in diesem Falle am Bezug zur Behinderung fehlen würde. Mangelndes Selbstbewusstsein kann aber sehr wohl den Bedarf an einer ergänzenden Leistung begründen. Denn diese muss für sich genommen nicht geeignet sein, die Hauptziele der Rehabilitation und Teilhabe zu erreichen. Sie dient lediglich dazu, den Erfolg der Hauptleistung zu sichern. Droht das schwache Selbstbewusstsein einer Rehabilitandin den Erfolg der Hauptleistung (zum Beispiel einer Therapie oder Umschulung) zu mindern oder zu vereiteln, so begründet eine entsprechende Indikation durchweg einen Anspruch auf die Übungen nach § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX. Die Rehabilitationsleistungs- und Rehabilitationssportträger können sich insoweit nicht auf ihre Rahmenvereinbarung berufen, denn gesetzlich gewährleistete Sozialleistungsansprüche lassen sich rechtlich nicht durch eine solche Rahmenvereinbarung einschränken.

Gem. § 6 der Rahmenvereinbarung Rehasport soll die Verordnung mit einem Verordnungsvordruck verschrieben werden.

Rechtsfolge: Gewährung von Zuschüssen

Die Rahmenvereinbarung Rehasport sieht eine Bezuschussung des Rehabilitationssports durch pro Übungseinheit und Teilnehmerin/Teilnehmer festgesetzte Pauschalen vor. Eine solche Pauschalierung ist nur zulässig, sofern sie kostendeckend kalkuliert ist. Die Gewährung von bloßen Zuschüssen wäre nicht zulässig, denn Zuschüsse sind Geldleistungen. Nach dem seit 1. 7. 2001 geltenden Recht ist Rehasport aber als Dienstleistung zu erbringen.[85] Sach- und Dienstleistungen sind von den Rehabilitationsträgern grundsätzlich in natura (Naturalleistung), das heißt auf eigene Kosten zu erbringen, § 11 SGB I. Dem Gesetzgeber steht es zwar frei, die Leistungsempfängerinnen und Leistungsempfänger an den Kosten der Naturalleistungen durch Kostenbeiträge zu beteiligen. Da im SGB aber keine entspre-

85 Höfler in KassKomm § 43 SGB V Rz. 5b. Die Einordnung als Naturalleistung bejaht auch Dalichau in Wiegand SGB IX § 44 Rdnr. 19, der sie als Sachleistung charakterisiert. Streng genommen handelt es sich freilich um eine Dienstleistung. Traditionell werden im Recht der Sozialversicherung und der Kriegsopferversorgung sowohl die in § 11 SGB I aufgeführten Sach- und Dienstleistungen als Sachleistungen bezeichnet, mithin diejenigen Leistungen, die als Naturalleistungen zu erbringen sind (BSGE 55, 188/193).

chende Beteiligung der Leistungsempfänger vorgesehen ist, sind die Kosten der Übungen in vollem Umfang von den Rehabilitationsleistungsträgern zu tragen.[86]

3.9 Rahmenbedingungen, die von den Leistungserbringern erfüllt sein müssen

Anbieter

Der Gesetzgeber hat es den Rehabilitationsleistungsträgern freigestellt, selbst zu entscheiden, durch wen sie den Rehabilitationssport einschließlich der Übungen erbringen. In der Rahmenvereinbarung Rehasport vom 1. 10. 2003 in der Fassung vom 1. Januar 2007 haben die vertragsschließenden Leistungsträger die Durchführung der Angebote auf Rehabilitationssportgruppen übertragen, die über eine entsprechende Anerkennung durch die Trägerverbände des Rehabilitationssports (DBS mit seinen Landesverbänden, DSB, DGPR und ihre Mitgliedsverbände) verfügen. Bisher halten allerdings die wenigsten dieser anerkannten Rehabilitationssportgruppen spezifische Angebote zur Stärkung des Selbstbewusstseins von Mädchen und Frauen mit (drohender) Behinderung vor.[87] Übungen mit entsprechender Zielsetzung wurden für die Zielgruppe behinderter Frauen außerhalb der Sportverbände von freien Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungstrainerinnen entwickelt und werden vor allem von diesen Trainerinnen angeboten und durchgeführt. Diese verfügen aber nur im Ausnahmefall über eine Übungsleiterlizenz für den Rehabilitationssport.

Gem. § 19 Abs. 1 SGB IX ist es Aufgabe der Rehabilitationsträger, darauf hinzuwirken, dass die fachlich und regional erforderlichen Angebote in ausreichender Zahl und Qualität zur Verfügung stehen. Da es sich bei den Übungen um Anspruchsleistungen handelt, hat der zuständige Leistungsträger zur Erfüllung des Anspruchs bei Bedarf auf jedes Kursangebot zurückzugreifen, das in näherer Umgebung zur Verfügung steht und den gesetzlichen Maßgaben entspricht. Die Teilnahme einer behinderten Antragstellerin an einer fachlich angeleiteten Gruppenübung zur Stärkung des Selbstbewusstseins kann nicht mit dem Argument versagt werden, die anerkannten örtlichen Rehabilitationssportgruppen böten keine entsprechenden Übungen an. Vielmehr ist der Rehabilitationsträger in diesem Fall verpflichtet, die Leistung durch andere, das heißt verbandlich nicht anerkannte, aber fachlich qualifizierte Anbieter zu erbringen.[88] Das Gesetz knüpft die erforderliche fachliche Qualifikation der Übungsleitung auch nicht an eine formale Anerkennung in Form der Übungsleiterlizenz. Die fachliche Eignung zur Übungsleiterin kann daher auch in anderer Form als durch die Lizenz nachgewiesen werden. Natürlich ist eine solche fachliche Einzelüberprüfung für den Rehabilitationsleistungsträger vergleichsweise schwierig und aufwendig. Darum ist er daran interessiert und auch befugt, zunächst auf vorhandene lizenzierte Anbieter zurückzugreifen.

In anderen Worten: Steht vor Ort eine ausreichende Anzahl fachlich qualifizierter Anbieter für die Übungen zur Verfügung, sind die Rehabilitationsleistungsträger berechtigt, die Antragsteller vorrangig auf verbandlich anerkannte Anbieter i. S. d. Rahmenvereinbarung zu verweisen. Fehlt es aber an Angeboten verbandlich anerkannter Anbieter, haben die Antragstellerinnen Anspruch auf die Teilnahme an den Übungen anderer Anbieter, sofern diese über eine ausreichende fachliche Qualifikation verfügen. Diese ist dann im Einzelfall zu prüfen.

86 So auch Römer in Hauck 2001: SGB VII zu § 39 Rdnr. 31; Höfler in KassKomm 2006 § 43 SGB V Rz. 5b.
87 Vgl. die Ergebnisse der Umfragen Kap. 4.3.4.2.2.
88 So auch zutreffend SG Konstanz Urt. v. 29. 6. 2006 – Az. S 8 KR 1641/05.

Anerkennung von Anbietern

Die Anerkennung als Rehabilitationssportgruppe durch die Rehabilitationssportverbände nach Ziff. 8 der Rahmenvereinbarung entfaltet nicht die Wirkung einer allgemein verbindlichen Zulassung zum Markt. Sie stellt aber ein standardisiertes Verfahren dar, das die einheitliche Feststellung und Sicherung von Qualitätsstandards im Rehabilitationssport erleichtert. Die Anerkennung der Rehabilitationssportgruppen erfolgt bislang durch die Landesverbände der Rehabilitationssportverbände oder deren Landesarbeitsgemeinschaften. Die Verfahren der Anerkennung können landesspezifisch differieren, sie orientieren sich aber an den Inhalten der Anlage zur Rahmenvereinbarung Rehabilitationssport.

Im Rahmen der Initiative „Siegel Sport Pro Reha" hat der DBS versucht, in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Olympischen Sportbund (DOSB) und der Bundesärztekammer Kriterien für ein bundeseinheitliches Anerkennungsverfahren der Rehabilitationssportgruppen zu entwickeln und die erteilte Anerkennung einem Qualitätssiegel gleichzustellen. Das Modellprojekt wurde jedoch nicht in die Praxis umgesetzt.[89] In der Anlage zur Rahmenvereinbarung „Anerkennung von Rehabilitationssportgruppen/Funktionstrainingsgruppen" finden sich als geltende Qualitätskriterien Maßgaben betreffend:

- die ausreichende personelle und räumliche Infrastruktur zur Durchführung der Übungen (Ziff. 2 und 3),
- die Begrenzungen der Gruppengröße auf 15, im Falle von Kindergruppen 10 Teilnehmende, bei Herzgruppen maximal 20 und bei Schwerbehinderten maximal 7 Teilnehmende (Ziff. 4) pro Übungsleiterin/Übungsleiter,
- den Unfallversicherungsschutz (Ziff. 5),
- die ärztliche Betreuung der Gruppe und Notfallversorgung (Ziff. 6, 7, 8),
- die Dokumentation (Ziff. 9).

Qualifizierung der Übungsleiterinnen

Die Rehabilitationsträger können im Interesse der Koordination und Vereinheitlichung der Rehabilitation vorrangig auf solche Angebote zurückgreifen, die von lizenzierten Übungsleiterinnen durchgeführt werden. Sie haben gem. § 19 Abs. 1 SGB IX darauf hinzuwirken, dass die Lizenzen auf der Grundlage fachlich geeigneter Kriterien erteilt werden.

Neben einer spezifischen fachlichen Qualifikation ist im Falle der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins das weibliche Geschlecht der Übungsleiterin von Bedeutung. Der Gesetzgeber hat die Übungen bewusst geschlechtsspezifisch ausgestaltet, um weiblichen Teilnehmerinnen eigene Handlungs-, Entfaltungs- und Lernräume zu verschaffen. In den Übungen sollen die Frauen unter anderem Gelegenheit erhalten, sich von gesellschaftlichen Zuschreibungen und Verhaltensanforderungen zu lösen, zum Beispiel dem Zwang, als behinderte Frau immer nett, höflich, freundlich oder gar möglichst unauffällig zu sein. Einer weiblichen Gruppenleitung kommt auch insoweit eine wichtige Vorbildfunktion zu. Von Bedeutung ist das Geschlecht der Übungsleiterin auch im Hinblick auf mögliche Inhalte, zum Beispiel bei Rollenspielen zum Thema sexuelle Belästigung. Innerhalb der Zielgruppe gewalterfahrener Rehabilitandinnen finden sich zudem häufig Frauen, für die der Körperkontakt mit einem männlichen Übungsleiter belastend sein kann. Nach Ziff. 13.3 der Rahmenvereinbarung ist die Leitung eigenständiger Übungen daher Frauen vorbehalten.

89 Eingehender die Meldungen der Landesverbände auf http://www.bvs-bayern.com und http://www.bsberlin.de/ourfiles/datein/Rehainfo%20271005.pdf; Recherche v. 24.9.2006.

Ärztliche Betreuung

Ob ein Arzt ständig zugegen sein muss, hängt maßgeblich von der Zielsetzung der Gruppe und dem Maß der Belastung ab. Bejaht wird eine Präsenzpflicht von der Literatur lediglich bei Gruppen von herzkranken Menschen, im Übrigen kann es ausreichen, die Ärztin oder den Arzt an der Konzeption der Übungen zu beteiligen und sicherzustellen, dass sie oder er bei Bedarf während der Durchführung der Übung kurzfristig hinzugezogen werden kann.[90] Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins zielen neben einer Verbesserung der körperlichen Funktion und Bewegungsfreude vor allem auf die Förderung der kognitiv/emotionalen Entwicklung der Teilnehmerinnen. Sie haben vergleichsweise hohe Anteile an Übungsmodulen, in denen nicht die Bewegung, sondern die Kommunikation im Vordergrund steht. Der vergleichsweise starke Fokus auf psychosoziale Faktoren führt dazu, dass die somatischen Belastungen des Kurses im Vergleich zu anderen Rehabilitationssportformen als gering einzuschätzen sind. Im Falle der Auseinandersetzung mit Themen wie Grenzverletzungen und Gewalt besteht im Rahmen der Übungen aber die Möglichkeit, dass bei Teilnehmerinnen, die bereits Gewalt erfahren haben, Erinnerungen und Ängste reaktiviert werden, die nicht innerhalb der Gruppe bearbeitet werden können. Ebenso kann die Durchführung der Kurse zur Aufdeckung fortlaufender Sexualstraftaten führen, wenn eine Teilnehmerin zum Beispiel den geschützten Rahmen nützt, um von wiederkehrend stattfindendem sexuellen Missbrauch zu berichten. Um die Mädchen und Frauen in diesem Fall an kompetente Fachleute weiterverweisen zu können, sollten vor der Durchführung von Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins alle geeigneten regionalen Unterstützungsangebote (Psychotherapeutinnen, Beratungsstellen, Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei Polizei, Jugendamt oder Heimaufsicht usw.) ermittelt werden.

3.10 Verwaltungsverfahren

Antragstellung und Zuständigkeitsregelung (§ 14 SGB IX)

Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins werden grundsätzlich nur auf Antrag hin gefördert (§ 19 Abs. 1 S. 1 SGB IV). Alleine die gesetzliche Unfallversicherung hat die Leistung bei Vorliegen der Leistungsvoraussetzungen von Amts wegen zu erbringen (§ 19 Abs. 1 S. 2 SGB IV). Die Rehabilitationsleistungsträger haben über die Übungen Auskunft zu erteilen (§ 15 SGB I), bei Bedarf individuell zur Inanspruchnahme zu beraten (§ 14 f. SGB I) und die Leistungsberechtigten darin zu unterstützen, ihre Leistungsanträge zügig und vollständig zu stellen (§ 16 Abs. 3 SGB I). Diese Aufgaben werden rehabilitationsträgerübergreifend auch von den gemeinsamen örtlichen Servicestellen wahrgenommen (§ 22 SGB IX). Der Antrag soll grundsätzlich beim zuständigen Leistungsträger gestellt werden. Da sich die Aufgabenbereiche verschiedener Rehabilitationsleistungsträger häufig überschneiden, kann die Klärung, welcher dieser Träger zuständig ist, Schwierigkeiten bereiten. Um zu vermeiden, dass Zuständigkeitsstreitereien auf dem Rücken der Leistungsberechtigten ausgetragen werden, verpflichtet der Gesetzgeber die Rehabilitationsträger seit 2001 zur unverzüglichen Klärung ihrer Zuständigkeit und schnellen Entscheidung über den Antrag. Erklärt sich der Rehabilitationsträger, an den der Antrag gerichtet wurde (erstangegangener Träger) für unzuständig, hat er gemäß § 14 Abs. 1 S. 2 und 3 SGB IX den Antrag unverzüglich an den seiner Meinung nach zuständigen Träger weiterzuleiten. § 2 der gemeinsamen Empfehlung zur Zuständigkeitserklärung verpflichtet ihn, die Weiterleitung schriftlich zu begründen.[91] Unverzüglich heißt, dass die Weiterleitung ohne schuldhaftes Verzögern zu erfolgen hat. Dies wird regelmäßig bereits der nachfolgende Arbeitstag sein, die gemeinsame

90 Dalichau in Wiegand 2006: § 44 Rdnr. 31; Schellhorn/Stähler in Lachwitz u. a. 2006: HK-SGB IX § 44 Rdnr. 10.

91 Gemeinsame Empfehlung über die Ausgestaltung des in § 14 SGB IX geregelten Verfahrens (Gemeinsame Empfehlung zur Zuständigkeitserklärung) i.d.F. vom 8.11.2005, abgedruckt in BAR 2006b.

Empfehlung zur Zuständigkeitserklärung sieht eine Frist von längstens zwei Wochen vor. Der Träger, an den der Antrag weitergeleitet wurde, ist an die Entscheidung des erstangegangenen Trägers gebunden und hat seinerseits das Verfahren fortzubetreiben.

Besonders langwierig gestaltet sich in der Regel die Feststellung, ob es sich bei einer (drohenden) Behinderung möglicherweise um die Folge eines Arbeitsunfalls, einer Berufskrankheit, eines Wehrdiensteinsatzes oder einer Gewalttat handelt und mithin die Unfallversicherung oder das Versorgungsamt zuständig sind. Zur Überbrückung sind in solchen Fällen die erstangegangenen Träger verpflichtet, den Antrag unverzüglich an denjenigen nachrangig zuständigen Leistungsträger weiterzuleiten, der die Leistung ohne Rücksicht auf die Ursache der Behinderung erbringen würde (zum Beispiel die Krankenkasse).

Der Rechtscharakter der Weiterleitung zuständigkeitshalber ist umstritten. Man wird sie als eigenen Verwaltungsakt i. S. d. § 31 SGB X qualifizieren müssen, denn sie impliziert die Ablehnung des Antrags durch den erstangegangenen Träger und stellt mithin eine hoheitliche Regelung auf öffentlich-rechtlichem Gebiet dar, die gegenüber dem Leistungsberechtigten unmittelbare Außenwirkung entfaltet.[92] Den Antragstellerinnen und Antragstellern stehen daher gegen die Verweisung grundsätzlich die Rechtsbehelfe des Widerspruchs und der Klage offen (§ 62 SGB X). Führt die Verweisung an einen anderen Rehabilitationsträger nicht zur Minderung des bestehenden materiell-rechtlichen Leistungsanspruchs, wird der Adressat beziehungsweise die Adressatin allerdings nicht durch die Verweisung beschwert, dem Rechtsbehelf würde es folglich an der Widerspruchs- und Klagebefugnis fehlen (§ 54 Abs. 1 SGG). Die Verweisung zuständigkeitshalber hat nicht notwendigerweise Einfluss auf Inhalt und Umfang des Leistungsanspruchs. Denn der zweitangegangene Träger ist verpflichtet, das Leistungsrecht anzuwenden, aus dem sich die Leistungsberechtigung ergibt, selbst wenn es nicht das unmittelbar für ihn geltende Leistungsrecht ist.[93]

Leitet der erstangegangene Träger den Antrag nicht zuständigkeitshalber weiter, so gilt er als zuständig[94] und hat über den Antrag unverzüglich, spätestens drei Wochen nach Eingang zu entscheiden (§ 14 Abs. 2 SGB IX). Sofern dies zur Feststellung der Leistungspflicht beziehungsweise des Inhalts und Umfangs der Leistung erforderlich ist, holt der Rehabilitationsträger ein Sachverständigengutachten ein. Bei der Auswahl der Sachverständigen ist einer Antragstellerin die Möglichkeit zu geben, von ihrem Wunsch- und Wahlrecht Gebrauch zu machen (§ 9 SGB IX). Hierzu bieten die Rehabilitationsträger der Antragstellerin drei Sachverständige zur Auswahl an. Auf Antrag der Antragstellerin kann aber auch ein anderer fachlich geeigneter Sachverständiger herangezogen werden.[95]

Hat der Rehabilitationsträger die Fristen nach § 14 SGB IX missachtet, kann die Antragstellerin dennoch erst nach Ablauf von sechs Monaten eine Verpflichtungsklage (Untätigkeitsklage) erheben. Es kann dringliche Bedarfe geben, in denen es einer Antragstellerin oder einem Antragsteller nicht zuzumuten ist, so lange eine Entscheidung abzuwarten, weil ihr beziehungsweise ihm hierdurch wesentliche Nachteile drohen. Das betrifft vor allem dringende medizinische Behandlungen, unterhaltssichernde Geldleistungen oder Leistungen zur Pflege. Zur Abwendung der dringenden Gefahr kann der Rehabilitationsträger in diesem Falle im Wege einer einstweiligen Anordnung nach § 86b Abs. 2 SGG zur vorläufigen Leistung (§ 43 SGB I) verpflichtet werden. Im Falle der Übungen wird ein

92 So auch Mrozynski 2002: SGB IX § 14 Rdnr. 31 und Welti in Lachwitz u. a. 2006: HK-SGB IX § 14 Rdnr. 31; a. A. Oberscheven, DRV 2005, 140 (148).
93 Zu den Ausnahmen Welti in Lachwitz u. a. 2002: HK-SGB IX § 14 Rdnr. 31.
94 BayVGH, br 2004:87.
95 BT-Drs. 14/5074, 103; Welti in Lachwitz u. a. 2002: HK-SGB IX § 14 Rdnr. 43.

solch dringender und unaufschiebbarer Bedarf in aller Regel nicht vorliegen. Für Mädchen und Frauen, die die Übungen beantragt haben, erlangt daher eher die Möglichkeit der Kostenerstattung selbstbeschaffter Leistungen nach § 15 SGB IX Bedeutung.

Kostenerstattung selbstbeschaffter Leistungen (§ 15 SGB IX)

Entscheidet der angegangene Rehabilitationsträger über den Antrag auf Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins nicht innerhalb der Frist nach § 14 Abs. 2 SGB IX, muss er dies der Antragstellerin entsprechend mitteilen (§ 15 Abs. 1 SGB IX).[96] Erfolgt die Mitteilung nicht oder ohne zureichenden Grund, kann die Antragstellerin dem Rehabilitationsträger eine angemessene Frist setzen und dabei erklären, dass sie nach Ablauf der Frist die erforderliche Leistung selbst beschafft. Welche Frist angemessen ist, ist im Einzelfall zu beurteilen. Ist kein Gutachten einzuholen, wird von der Literatur regelmäßig eine Frist von längstens zwei Wochen als ausreichend erachtet.[97]

Nimmt die Antragstellerin nach einer solchen Ankündigung auf eigene Kosten an den Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins teil („Selbstbeschaffung"), ist der Rehabilitationsträger verpflichtet, ihr die entstehenden Kosten nachträglich zu erstatten, sofern ihr Antrag begründet und der Rehabilitationsträger tatsächlich zur Leistung verpflichtet war. Die Kosten werden nur in dem Umfang erstattet, der dem Grundsatz der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit entspricht. Stellt sich mit der späteren Entscheidung über den Antrag heraus, dass der Rehabilitationsträger die Leistungen nicht zu erbringen hatte, muss die Antragstellerin hingegen die Kosten der selbstbeschafften Leistung selbst tragen. Das gleiche gilt, wenn der Rehabilitationsträger zwar zu leisten hatte, aber nicht in dem von der Antragstellerin selbstbeschafften Umfang oder zu den von ihr verauslagten Kosten. Bei kostenintensiven Rehabilitationsleistungen, wie zum Beispiel Umschulungsmaßnahmen, Kfz- und Wohnungshilfen, bei Ermessensleistungen, und in einer unklaren Rechtslage kann eine Selbstbeschaffung nach § 15 SGB IX also mit einem erheblichen Kostenrisiko behaftet sein. Die Teilnahmekosten an den Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins bewegen sich freilich in einem vergleichsweise überschaubaren Rahmen. Gleichwohl bleiben es Beträge, die behinderte WfbM-Mitarbeiterinnen und viele andere behinderte Frauen nicht beliebig von ihrem Einkommen finanzieren könnten.

Gemeinsame Servicestellen (§ 22 SGB IX)

Um Menschen mit (drohenden) Behinderungen den Zugang zu den Rehabilitationsleistungen im gegliederten System zu erleichtern, haben die Rehabilitationsträger bundesweit gemeinsame örtliche Servicestellen eingerichtet, in denen behinderte Menschen trägerübergreifend über alle in Betracht kommenden Leistungen und die zu beachtenden Verfahrensmaßgaben beraten und bei der Geltendmachung ihrer Rechte unterstützt werden sollen. Aufgabe der Servicestellen ist es unter anderem, bei der Klärung der Leistungsansprüche und Zuständigkeiten und der Vorbereitung der Anträge zu helfen, die Antragsteller bis zur Entscheidung über den Antrag unterstützend zu begleiten und zwischen den Beteiligten bei Bedarf zu koordinieren und zu vermitteln. Gem. § 22 Abs. 2 SGB IX sind bei der Beratung behinderter oder von Behinderung bedrohter Mädchen und Frauen – sofern die Mädchen und Frauen hiermit einverstanden sind – Selbsthilfeorganisationen und Verbände behinderter Menschen einschließlich der Interessenvertretungen behinderter Frauen einzubeziehen. Eine Erstattung der Aufwendungen, die diesen Organisationen hierdurch entstehen, ist allerdings gesetzlich nicht vorgesehen.

---

96 Die Antragstellerinnen und andere Adressaten werden in § 15 SGB IX irreführend als Leistungsberechtigte bezeichnet, ihre Leistungsberechtigung steht in dem geregelten Stadium des Verfahrens aber unter Umständen noch gar nicht fest.

97 Mrozynski 2002: SGB IX § 15 Rdnr. 13; Götze in Hauck/Noftz 2001: SGB IX § 15 Rdnr. 10; Welti in Lachwitz u. a. 2002: HK-SGB IX § 15 Rdnr. 8.

Nach unserem Erkenntnisstand sind die gemeinsamen Servicestellen jedoch bisher kaum in der Lage Frauen mit (drohender) Behinderung angemessen über die neuen Übungen im Rehabilitationssport zu beraten. In einer im Rahmen des Projektes durchgeführten stichprobenartigen Befragung gemeinsamer Servicestellen in den sechzehn Bundesländern waren die neuen Übungen nur in einer gemeinsamen Servicestelle überhaupt bekannt. Befragt wurden 38 der bis dahin eingerichteten 578 gemeinsamen Servicestellen. Pro Bundesland wurden in der Regel zwei bis maximal fünf gemeinsame Servicestellen befragt. In 37 gemeinsamen Servicestellen waren die neuen Übungen für behinderte Frauen und Mädchen überhaupt nicht bekannt. Sieben der befragten gemeinsamen Servicestellen gaben sogar falsche Auskünfte, indem sie behaupteten, diese Leistungen gäbe es gar nicht oder sie ausschließlich der medizinischen Rehabilitation zuordneten.[98] Dieses eher magere Ergebnis hinsichtlich der Beratungsqualität der gemeinsamen Servicestellen deckt sich mit den Ergebnissen einer umfassenden wissenschaftlichen Begleitforschung über Einrichtung und Arbeitsweise gemeinsamer Servicestellen, die im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und soziale Sicherheit durchgeführt wurde. Danach fällt es den Leistungsträgern der Rehabilitation insgesamt schwer, den gesetzlichen Auftrag nach §§ 23, 22 SGB IX – die Einrichtung und flächendeckende Betreibung gemeinsamer Servicestellen – umzusetzen. Die im Juli 2004 abgeschlossene Studie belegt, dass nur etwa 30 % der gemeinsamen Servicestellen einen mittleren beziehungsweise höheren Entwicklungsstand aufweisen, während über 50 % der gemeinsamen Servicestellen unterentwickelt sind.[99] Insbesondere hinsichtlich der stärkeren Berücksichtigung behinderter Frauen und Mädchen schätzten sich die 410 befragten und beteiligten gemeinsamen Servicestellen selbst überwiegend negativ ein.[100]

3.11 Besonderheiten in den einzelnen Leistungszweigen

Rehabilitationsleistungen werden von verschiedenen Leistungsträgern erbracht, die verschiedenen Sozialleistungszweigen zugerechnet werden. Je nach Trägerschaft können daher bei der Gewährung der Übungen verschiedene zusätzliche Regelungen zu beachten sein.

Besonderheiten der gesetzlichen Krankenversicherung

Gem. § 11 Abs. 2 S. 1 SGB V haben gesetzlich Krankenversicherte Anspruch auf Leistungen zur medizinischen Rehabilitation und ergänzende Leistungen, die notwendig sind, um eine Behinderung oder Pflegebedürftigkeit abzuwenden, zu beseitigen, zu mindern, auszugleichen, ihre Verschlimmerung zu verhüten oder ihre Folgen zu mindern. § 43 Abs. 1 S. 1 SGB V verpflichtet die Krankenkassen, Rehabilitationssport einschließlich der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins als ergänzende Leistungen nach Maßgabe des § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX zu erbringen. Höfler zufolge, muss es sich bei der Hauptleistung nicht um eine Maßnahme oder Leistung der medizinischen Rehabilitation handeln, es genüge, dass die Kasse aktuell eine Krankenbehandlung an die Versicherte erbringt oder erbracht hat.[101] Eine solch weite Auslegung widerspricht aber dem Wortlaut des § 44 SGB IX, der die Leistung ausdrücklich in Ergänzung zur medizinischen Rehabilitation vorsieht. Art, Umfang und Dauer der medizinischen Hauptleistung bestimmt die Krankenkasse gem. § 40 Abs. 3 SGB V nach pflichtgemäßem Ermessen. Diese Ermessensermächtigung erstreckt sich nicht auf die Bewilligung der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins.[102] Vielmehr besteht gem. § 43 Abs. 1 S. 1 SGB V und § 44

98 Ergebnisse der Telefonbefragung (20. 7.–3. 8. 2006).
99 Pfeuffer u. a. 2004:159.
100 Pfeuffer u. a. 2004:163. Von den insgesamt 577 befragten gemeinsamen Servicestellen nahmen insgesamt 410 an der Befragung teil.
101 Höfler in KassKomm 2006 Band 2 zu § 43 SGB V Rdnr. 3
102 So aber Höfler in KassKomm 2006 Band 2 zu § 43 SGB V Rdnr. 3. und Fuchs in Fuchs/Preis 2005: § 20 S. 299 (ohne nähere Begründung). Vor der Regelung des Rehabilitationssports in § 44 SGB IX war dieser in § 43 SGB V lediglich als Kann-Leistung vorgesehen.

Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX ein Anspruch auf die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins („... Leistungen, die nach § 44 Abs. 1 Ziff. 2 bis 6 zu erbringen sind ...“). Das bedeutet, dass diese auf Antrag hin mit der Bewilligung der Hauptleistung und bei Vorliegen der besonderen Voraussetzungen zwingend zu gewähren sind. Bei der Gewährung der Übungen sind die für alle Krankenversicherungsleistungen geltenden Grundsätze des § 12 SGB V zu beachten. Weibliche Krankenversicherte haben demnach Anspruch auf Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins, wenn

- sie Leistungen zur medizinischen Rehabilitation nach § 40 SGB V (=Hauptleistung) erhalten, erhalten werden oder erhalten haben und
- sie die Leistungsvoraussetzungen nach § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX erfüllen,
- die Übungen gem. § 12 Abs. 1 SGB V ausreichend, zweckmäßig, wirtschaftlich und notwendig sind, um den Erfolg der Hauptleistung zu fördern oder zu sichern,
- sie einen Antrag auf Teilnahme gestellt haben (§ 19 S. 1 SGB IV),
- kein anderer Rehabilitationsträger vorrangig leistungspflichtig ist (§ 11 Abs. 4 SGB V).

Die Beurteilung, wann die Teilnahme eines Mädchens/einer Frau an einer Übung medizinisch notwendig ist, erfolgt auf der Grundlage der gemeinsamen Empfehlung „Begutachtung“ und § 7 der Rehabilitations-Richtlinien des gemeinsamen Bundesausschusses.[103] Hierzu wird die medizinische Rehabilitationsbedürftigkeit und -fähigkeit festgestellt und eine positive Rehabilitationsprognose abgegeben.

Eine Rehabilitationsbedürftigkeit besteht gem. § 8 der Richtlinien, wenn aufgrund einer körperlichen, geistigen oder seelischen Schädigung eine voraussichtlich nicht nur vorübergehende alltagsrelevante Beeinträchtigung der Aktivität vorliegt, durch die in absehbarer Zeit eine Beeinträchtigung der Teilhabe droht oder Beeinträchtigungen der Teilhabe bereits bestehen und über die kurative Versorgung hinaus der mehrdimensionale und interdisziplinäre Ansatz der medizinischen Rehabilitation erforderlich ist. Dieser Ansatz wird in § 4 der Richtlinien erläutert. Ihn kennzeichnet, dass er „... über das Erkennen, Behandeln und Heilen einer Krankheit hinaus die wechselseitigen Beziehungen zwischen den Gesundheitsproblemen eines Versicherten berücksichtigt, um im Einzelfall den bestmöglichen Rehabilitationserfolg im Sinne der Teilhabe an Familie, Arbeit, Gesellschaft und Beruf zu erreichen“. Damit nimmt die Richtlinie Bezug auf das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung. Als Gesundheitsprobleme werden nicht mehr nur Schädigungen definiert, sondern auch Beeinträchtigungen der Aktivität sowie der Teilhabe und den Kontextfaktoren des Versicherten im Sinne der ICF-Definitionen.[104] Der medizinische Bedarf an den Übungen i. S. d. § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX ergibt sich mithin nicht alleine aus der medizinischen Diagnostik einer Einschränkung von Körperstrukturen oder -funktionen. Er ist zudem zuständigkeitshalber von einem Bedarf an Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben oder dem Leben in der Gemeinschaft abzugrenzen.[105] Ein krankenversicherungsrechtlich relevanter Bedarf ist folglich nur dann zu bejahen, wenn eine Versicherte aufgrund ihrer (drohenden) Behinderung mit spezifischen Belastungsfaktoren (zum Beispiel Benachteiligungen, Grenzverletzungen, psychischen Belastungen) oder besonderen Herausforderungen (zum Beispiel Anleitung und Koordination von Pflegekräften) konfrontiert wird, mit denen sie noch nicht angemessen umzugehen vermag, weil es ihr an einem ausreichend stabilen Selbstbewusstsein fehlt. Eine Teilhabebeeinträchtigung liegt unter anderem auch dann vor, wenn eine Versicherte sich zum Schutz vor entsprechenden Belastungen oder Herausforderungen von vornherein in ihren Aktivitäten und Teilhabemöglichkeiten beschränkt.

---

103 Bundesanzeiger Nr. 63 2004: 67–69.
104 Gerke in Kossens u. a. 2006: SGB IX § 26 Rdnr. 5.
105 Zur Abgrenzung BSG vom 15. 3. 1995 = SozR 3-2500 § 118 Nr. 1 S. 5.

Die Teilnahme an den Übungen setzt neben der Rehabilitationsbedürftigkeit der Versicherten auch ihre Rehabilitationsfähigkeit voraus. Diese ist gem. § 9 der Rehabilitations-Richtlinien dann gegeben, wenn die Versicherte den körperlichen und psychischen Anforderungen der Übungen ausreichend gewachsen ist und zur Durchführung der Übungen motiviert oder motivierbar ist.

Drittes Kriterium für die medizinische Indikation der Übungen bildet nach den Rehabilitations-Richtlinien die positive Rehabilitationsdiagnose auf der Grundlage realistischer, für den Versicherten alltagsrelevanter Rehabilitationsziele. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnte eine Reihe von Kriterien ermittelt werden, die einer solchen Prognose zugrunde zu legen sind und im Kontext des Curriculums zu den Übungen nach § 44 SGB IX vorgestellt werden.[106]

Besonderheiten der gesetzlichen Unfallversicherung

Rehabilitative Aufgabe der Berufsgenossenschaften und Unfallkassen ist es, nach dem Eintritt eines Arbeitsunfalls oder einer Berufskrankheit die Gesundheit und Leistungsfähigkeit der Versicherten mit allen geeigneten Mitteln wiederherzustellen (§§ 1 Ziff. 2 und 26 Abs. 2 SGB VII). Die gesetzliche Unfallversicherung hat damit von allen Sozialversicherungszweigen den kleinsten Kreis an Leistungsberechtigten und den weitesten Rehabilitationsumfang. Die Träger der Unfallversicherung sind insbesondere nicht auf das Maß der ausreichenden, zweckmäßigen und wirtschaftlichen Leistung beschränkt. Ihr Leistungsspektrum umfasst gem. § 26 SGB VII Leistungen der medizinischen Rehabilitation, Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben oder zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft sowie die ergänzenden Leistungen, zu denen auch die Selbstbewusstseinsübungen zählen. § 39 Abs. 1 S. 1 SGB VII verweist in Bezug auf den Rehabilitationssport einschließlich der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins abschließend auf § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX. Auch die Unfallversicherungsträger haben die Übungen folglich nur ergänzend zur medizinischen und beruflichen Rehabilitation zu erbringen, nicht im Rahmen der Leistungen der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft. Medizinische Leistungen sind nur solche, bei denen das vorrangige Ziel die Erhaltung oder Besserung des allgemeinen Gesundheitszustandes ist.[107] Leistungen zur Eingliederung ins Arbeitsleben zielen überwiegend auf den Erwerb oder die Erhaltung von auf das Arbeitsleben bezogenen Kompetenzen.

Da die gesetzliche Unfallversicherung gem. §§ 26 Abs. 2 und 39 Abs. 1 Ziff. 2 SGB VII aber den Rehabilitationserfolg möglichst weitgehend „mit allen geeigneten Mitteln“ fördern soll, steht es in ihrem Ermessen, (a) auch andere als die gesetzlich vorgesehenen Maßnahmen zu ergreifen oder (b) gesetzlich vorgesehene Leistungen auch an Versicherte zu gewähren, die die gesetzlichen Voraussetzungen hierfür nicht oder nur teilweise erfüllen.[108] Das bedeutet, sie **muss** die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins nur ergänzend zur medizinischen Rehabilitation und zur Teilhabe am Arbeitsleben erbringen, sie kann sie darüber hinaus aber auch als Hauptleistung oder ergänzend zu Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft gewähren.

In der beruflichen Rehabilitation können im Einzelfall mehrere, wiederholte oder sogar auf Dauer angelegte Fördermaßnahmen erforderlich i. S. d. § 33 SGB IX sein, wenn hierdurch der Arbeitsplatz eines behinderten Menschen gesichert werden kann.[109]

In verfahrensrechtlicher Hinsicht ist zu beachten, dass die Verordnung der Übungen nur durch die Vertragsärztinnen und -ärzte des zuständigen Unfallversicherungsträgers erfolgen kann. Dieser Trä-

106 Vgl. Kap. 5.
107 Vgl. BSG Urt. v. 12. 8. 1982 – 11 RA 62/81 – BSGE 54, 54; Hohmann in Wiegand 2006: SGB IX § 33 Rdnr. 24.
108 Eingehender Römer in Hauck/Noftz 2001: SGB VII § 39 Rz. 22.
109 Vgl. BSG, Urt. v. 9. 12. 1982 – 7 Rar 14/82 – SozR 4100 § 56 Nr. 13; Hess. LSG Urt. v. 13.4.1978 – L 6 J 155/77.

ger oder die gemeinsame Servicestelle informiert die Leistungsberechtigten über die für sie jeweils zuständige Ärztin beziehungsweise den zuständigen Arzt (Durchgangsarztverfahren).

Besonderheiten der gesetzlichen Rentenversicherung

Nach § 9 Abs. 1 S. 1 SGB VI erbringt die Deutsche Rentenversicherung Leistungen zur medizinischen Rehabilitation (§ 15 SGB VI), Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (§ 16 SGB VI) sowie ergänzende Leistungen (§§ 28, 20 SGB VI) um die Erwerbsfähigkeit des Versicherten zu erhalten, zu bessern oder wiederherzustellen und damit ein vorzeitiges, dauerhaftes Ausscheiden aus dem Erwerbsleben zu verhindern. Damit ist die Aufgabe der Rentenversicherung im Vergleich zur Kranken- und Unfallversicherung eng gefasst: Nicht die Gesundheit im Allgemeinen, sondern nur die Erwerbsfähigkeit der Versicherten soll erhalten oder wiederhergestellt werden. Versicherte müssen die persönlichen Voraussetzungen (§ 10 SGB VI) und die versicherungsrechtlichen Voraussetzungen (§ 11 SGB VI) für die Rehabilitationshauptleistung erfüllen.

In persönlicher Hinsicht muss nach § 10 SGB VI entweder eine erhebliche Gefährdung der Erwerbsfähigkeit, eine geminderte Erwerbsfähigkeit oder eine teilweise Erwerbsminderung ohne Aussicht auf wesentliche Verbesserung vorliegen. Eine erhebliche Gefährdung der Erwerbsfähigkeit ist anzunehmen, wenn nach ärztlicher Feststellung durch gesundheitliche Beeinträchtigungen und die damit verbundenen Funktionsbeeinträchtigungen mit dem Eintritt einer Minderung der Erwerbsfähigkeit in absehbarer Zeit zu rechnen ist.[110]

Teilweise erwerbsgemindert sind Versicherte, wenn sie wegen Krankheit oder Behinderung auf nicht absehbare Zeit außerstande sind, unter den üblichen Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes mindestens sechs Stunden täglich erwerbstätig zu sein (§ 43 Abs. 1 S. 2 SGB VI). Nicht absehbar ist ein Zeitraum, der mehr als sechs Monate umfasst.[111] Sinkt die Leistungsfähigkeit einer beziehungsweise eines Versicherten für nicht absehbare Zeit auf unter drei Stunden täglich, tritt volle Erwerbsminderung ein (§ 43 Abs. 2 S. 2 SGB VI). Eine wesentliche Besserung steht in Aussicht, wenn konkrete Anhaltspunkte die Annahme rechtfertigen, dass die Erwerbsminderung zumindest teilweise und nicht nur vorübergehend behoben oder eine erhebliche Gefährdung der Erwerbsfähigkeit abgewendet werden kann.

Eine Antragstellerin muss des Weiteren die versicherungsrechtlichen Voraussetzungen für die Rehabilitationsleistung, das heißt die in § 11 SGB VI genannte Wartezeit erfüllt haben oder eine Erwerbsminderungsrente beziehen. Die reguläre Wartezeit für Teilhabeleistungen beträgt 15 Jahre und setzt sich aus Kalendermonaten mit Beitragszeiten zusammen (§ 51 SGB VI), das sind Zeiten, in denen Pflichtbeiträge oder freiwillige Beiträge entrichtet worden sind, nach dem SGB VI als gezahlt gelten oder als Kindererziehungszeiten berücksichtigt werden können (§§ 55 SGB ff. VI). Im Ausnahmefall können gem. Abs. 2 je nach Erwerbsbiografie und Charakter der Teilhabeleistung (medizinischer oder beruflicher Rehabilitation) abweichende Zeiten gelten.

Welche Hauptleistungen zur Teilhabe erbracht werden, ist grundsätzlich ins Ermessen der Rentenversicherungsträger gestellt (§ 13 SGB VI). Hat der Träger eine Hauptleistung nach pflichtgemäßem Ermessen ausgewählt, stellen die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins aber bei Vorliegen der in § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX genannten Voraussetzungen eine ergänzende Pflichtleistung dar (§ 28 SGB VI).[112]

110 Lilge in GK-Sozialversicherung Band 3b zu § 10 SGB VI Ziff. 5.
111 Niesel in KassKomm 2006 § 43 SGB VI Rdnr. 25 m.w.N.
112 Vgl. Niesel in KassKomm 2006 § 28 SGB VI Rdnr. 4; BSGE 47, 47; Fuchs u. a. 2005: § 46 II: 715; a. A. Kreikebohm in Kreikebohm § 28 SGB VI Rdnr. 2.

Besonderheiten der sozialen Entschädigung

Die soziale Entschädigung gleicht aus öffentlichen Mitteln solche Personenschäden aus, für die eine besondere staatliche Verantwortung bejaht wird. Hierzu zählen insbesondere die gesundheitlichen und wirtschaftlichen Folgen von Kriegsverletzungen (Bundesversorgungsgesetz – BVG); Wehrdienstverletzungen (Soldatenversorgungsgesetz – SVD) und Zivildienstverletzungen (Zivildienstgesetz) sowie Schäden infolge öffentlich angeordneter Impfungen (InfektionsschutzG). Wer infolge eines vorsätzlichen rechtswidrigen tätlichen Angriffs (Gewalttat) oder dessen rechtmäßiger Abwehr eine gesundheitliche Schädigung erlitten hat, kann Versorgungsleistungen nach dem Opferentschädigungsgesetz (OEG) beantragen. Gem. § 1 Abs. 1 S. 1 OEG werden die Leistungen an Gewaltopfer entsprechend den Vorschriften des BVG erbracht. Auch die anderen Entschädigungsgesetze verweisen in Bezug auf Inhalt und Umfang der zu gewährenden Entschädigung auf die Vorgaben des Bundesversorgungsgesetzes. Leistungsträger sind die Versorgungsämter der Länder und Kommunen und die Hauptfürsorgestellen. Die gesetzlichen Krankenkassen wirken an der Heil- und Krankenbehandlung mit.

§ 11a BVG sieht für die Rehabilitation Kriegs- und Wehrdienstbeschädigter Versehrtenleibesübungen als eigenständige Leistung vor. Anders als der Rehabilitationssport und die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins werden Versehrtenleibesübungen nicht nur ergänzend, sondern als Hauptleistung erbracht. Sie sind darauf gerichtet, den gesundheitlichen Allgemeinzustand der Beschädigten und ihre körperliche Leistungsfähigkeit zu erhalten oder wiederzugewinnen (§ 1 VübV).[113] Teilnehmen können alle Leistungsberechtigten unabhängig von der Art ihrer Gesundheitsstörung und unabhängig davon, ob die Leibesübungen für die Sicherung des Heilbehandlungserfolgs erforderlich sind. Die Rahmenvereinbarung Rehasport findet auf die Versehrtenleibesübungen keine Anwendung.[114] Versehrtenleibesübungen werden von Versehrtensportgemeinschaften und in Trägerschaft der Landesversehrtensport- und Behindertensportverbände durchgeführt. Die Übungen sind auf Art und Schwere der Schädigungsfolgen abzustellen. Sie sind nicht zwingend von einer ärztlichen Verordnung, sondern lediglich von einer Eingangsuntersuchung abhängig. Gem. § 2 VÜbV kommen für den Versehrtensport diejenigen Sportarten in Betracht, die zur Erreichung der in § 1 genannten Ziele geeignet sind. Als ungeeignet qualifiziert § 2 VÜbV Sportarten, die keine ärztliche Überwachung während der Ausübung ermöglichen: Kampfsportarten, Sportarten, bei denen eine erhöhte Verletzungsgefahr oder ein anderes gesundheitliches Risiko besteht sowie Sportarten, soweit sie gemessen an dem Ziel der Versehrtenleibesübungen einen unverhältnismäßig hohen finanziellen Aufwand erfordern. Sofern Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins nicht auf Kampfsport zugeschnitten sind, werden sie in der Regel keines der genannten Ausschlusskriterien erfüllen. Es wäre also durchweg denkbar, Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins zukünftig auch als Versehrtenleibesübungen anzubieten. Ein entsprechendes rehabilitatives Angebot kann sich gerade für die Zielgruppe der Gewaltopfer nach dem OEG anbieten.

Mädchen und Frauen mit (drohender) Behinderung, die nicht nur Anspruch auf soziale Entschädigung, sondern auch einen Bedarf an Leistungen zur medizinischen Rehabilitation haben, erhalten die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins aber von den Versorgungsämtern gem. § 6 Abs. 1 Ziff. 5 i. V. m. § 5 Ziff. 3 SGB IX und § 12 Abs. 1 S. 2 BVG als ergänzende Leistung im Rahmen einer medizinischen Rehabilitation. Die einschlägigen Leistungsgrundlagen der gesetzlichen Krankenkassen finden insoweit entsprechende Anwendung (§§ 11 Abs. 2, 43 Abs. 1 S. 1 SGB V i. V. m. § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX).[115]

113 Vgl. Versehrtenleibesübungen-VO vom 29. Juli 1981 (BGBl. I S. 779) zuletzt geändert durch die Verordnung vom 15. November 2000 (BGBl. I S. 1572).
114 Vgl. Fn. 2 der Rahmenvereinbarung.
115 Zur Leistung durch die gesetzlichen Krankenkassen vgl. § 18c Abs. 2 S. 1 BVG.

Das soziale Entschädigungsrecht umfasst auch Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (§§ 25b, 26 BVG). Auf diese Leistung besteht aber nur Anspruch, wenn und soweit die Beschädigten infolge der Schädigung nicht in der Lage sind, ihren Lebensunterhalt (versorgungsrechtlicher Bedarf) aus den übrigen Leistungen nach dem Bundesversorgungsgesetz und dem sonstigen Einkommen und Vermögen zu decken (§ 25a BVG). Gem. § 26 Abs. 1 S. 1 BVG sind die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben nach Maßgabe der §§ 33 – 38 SGB IX zu gewähren. Sie werden ergänzt durch die in § 26 Abs. 4 BVG vorgesehenen Leistungen. Der Rehabilitationssport einschließlich der Übungen ist in § 26 Abs. 4 BVG allerdings nicht explizit aufgeführt. Gem. Ziff. 4 sind aber neben den konkret benannten ergänzenden Leistungen auch solche Hilfen zu erbringen, die unter Berücksichtigung von Art und Schwere der Schädigung erforderlich sind, um das Ziel der Rehabilitation zu erreichen oder zu sichern. Für Mädchen und Frauen mit (drohender) Behinderung können auch die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins eine solche Hilfe darstellen. Im sozialen Entschädigungsrecht können Versorgungsämter die Übungen folglich sowohl als Leistung des Versehrtensports als auch in Form des ergänzenden Rehabilitationssports erbringen.

Besonderheiten der Arbeitsförderung

Das Recht der Arbeitsförderung hält einen umfangreichen Katalog der Leistungen an Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen vor, zu denen für behinderte Menschen auch die allgemeinen und besonderen Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben zählen, sowie „diese ergänzenden Leistungen nach diesem und dem Neunten Buch, insbesondere Ausbildungsgeld, Übernahme der Teilnahmekosten und Übergangsgeld“ (§ 3 Abs. 1 Ziff. 7 SGB III). Zwar wird der Rehabilitationssport nicht ausdrücklich in § 3 SGB III erwähnt, da er jedoch eindeutig zu den ergänzenden Leistungen der Rehabilitation zählt, die Aufzählung in § Abs. 1 Ziff. 7 SGB III nicht abschließend ist („insbesondere“) sowie auf das SGB IX verwiesen wird, ergibt sich der Anspruch auf Rehabilitationssport beziehungsweise auf Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins im Arbeitsförderungsrecht unmittelbar aus § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX.[116] Wie bereits ausgeführt, wird Rehabilitationssport als Annexleistung zur Leistung der Teilhabe am Arbeitsleben erbracht, das heißt nur behinderte Frauen und behinderte Mädchen, die eine solche Leistung erhalten, können einen Anspruch auf Teilnahme an einer solchen Übung geltend machen. Dabei ist es unerheblich, dass die Hauptleistung teils als Ermessensleistung, teils als Pflichtleistung gewährt wird.[117] Auf die Übungen gem. § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX besteht unabhängig von der Rechtsnatur des Hauptleistungsanspruches ein Rechtsanspruch.

Leistungen der Arbeitsförderung müssen beantragt werden, sie können mit Zustimmung des Leistungsberechtigten jedoch auch von Amts wegen erbracht werden.[118] Zuständig sind die Arbeitsämter, wenn kein anderer Rehabilitationsleistungsträger vorrangig zuständig ist (§ 22 Abs. 2 SGB III). Das wäre der Fall, wenn die Behinderung auf einen Arbeitsunfall oder auf eine Berufskrankheit zurückzuführen ist, oder wenn eine Schädigung im Sinne des Entschädigungsrechts (zum Beispiel strafbare Gewalttat) die Behinderung verursacht hat. Schließlich kommt bei älteren behinderten Frauen, die die Rentenversicherungszeiten bereits zurückgelegt haben, auch eventuell der Rentenversicherungsträger als vorrangig zuständiger Rehabilitationsleistungsträger in Betracht.

116 Voelzke in Neumann 2004: § 11 Rdnr. 5.
117 Die allgemeinen Leistungen der Teilhabe am Arbeitsleben gelten in der Regel als Ermessensleistungen, während die sogenannten besonderen Leistungen für Behinderte Pflichtleistungen sind. Vgl. Voelzke in Neumann 2004: § 11 Rdnr. 187–189.
118 Voelzke in Neumann 2004: § 11 Rdnr. 185.

Als Besonderheit im Arbeitsförderungsrecht ist schließlich noch der eigenständige Behinderungsbegriff zu erwähnen, der sich nicht mit dem allgemeinen Behinderungsbegriff nach § 2 SGB IX deckt. Als behindert gelten nach § 19 SGB III „Menschen, deren Aussichten am Arbeitsleben teilzuhaben oder weiter teilzuhaben, wegen Art und Schwere ihrer Behinderung im Sinne von § 2 Absatz 1 des Neunten Buches nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und die deshalb Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen, einschließlich lernbehinderter Menschen.“ Behinderte Frauen und Mädchen, die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins als Ergänzungsleistung im Arbeitsförderungsrecht beanspruchen, müssen daher auch diese arbeitsmarktbezogenen Kriterien erfüllen. Da diese Voraussetzungen jedoch bereits bei der Prüfung des Hauptanspruches (Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben) gegeben sein müssen, werden sie regelmäßig vorliegen, wenn ein Antrag auf Ergänzungsleistung in Form der Übungen im Sinne des § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX gestellt wird.

Danach ist ein Anspruch auf Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins im Arbeitsförderungsrecht gegeben, wenn

- die besonderen Voraussetzungen des Behindertenbegriffs erfüllt sind,
- eine Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben gewährt wird,
- ein Antrag gestellt wurde und
- kein anderer Rehabilitationsleistungsträger vorrangig zuständig ist.

Es kommt anders als im Krankenversicherungsrecht nicht darauf an, ob die Übung auch ausreichend, zweckmäßig, wirtschaftlich und notwendig ist, um den Erfolg der Hauptleistung zu sichern oder zu fördern.

3.12 Resümee

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins behinderter und von Behinderung bedrohter Frauen eine neue Rehabilitationsleistung darstellen, die im Kontext des Paradigmenwechsels im Rehabilitationsrecht zu sehen ist. Dieser Paradigmenwechsel ist einerseits durch eine Ablösung des medizinischen Modells von Behinderung durch das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung gekennzeichnet. Ein weiteres Merkmal des Wandels ist die Einführung des Gender-Mainstreamings in die Rehabilitation, mit dem die verstärkte Berücksichtigung der Interessen und Bedarfslage von Frauen und Mädchen mit (drohender) Behinderung sichergestellt werden soll.

Rechtlich sind die neuen Übungen als Ergänzungsleistung zur medizinischen Rehabilitation beziehungsweise Teilhabe am Arbeitsleben und damit als Annexleistung zu diesen Hauptleistungen ausgestaltet. Ein Anspruch auf die Übungen kann demnach nur im zeitlichen Zusammenhang mit einer Maßnahme der medizinischen oder beruflichen Rehabilitation geltend gemacht werden. Allerdings ist dabei zu beachten, dass auf die Übungen gem. § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX immer ein Rechtsanspruch besteht, selbst dann, wenn die Hauptleistung eine Ermessensleistung ist.

Als Hauptleistung kommt sowohl bei der medizinischen Rehabilitation als auch bei der Teilhabe am Arbeitsleben jeweils ein großer Katalog an Einzelmaßnahmen gemäß § 26 SGB IX beziehungsweise gem. § 33 SGB IX in Betracht. Keineswegs muss es sich bei der Hauptleistung um eine stationäre Maßnahme handeln, auch wenn dies in der Praxis häufig der Fall sein wird.

Die Übungen sind weiterhin in den Kontext des Rehabilitationssportes einzuordnen, dessen Erbringung durch die Rahmenvereinbarung Rehabilitationssport genauer geregelt ist. Diese enthält Vorgaben über anerkannte Sportarten, Verordnungsverfahren, Art und Dauer der Leistungserbringung sowie Vorgaben über die Qualifikation der Übungsleiterinnen. In Bezug auf die neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins enthält die Rahmenvereinbarung unter anderem auch wegen des Forschungsprojektes SELBST nur vorläufige Regelungen, die zum Teil unklar beziehungsweise gesetzlich nicht haltbar sind. Das gilt insbesondere für die Frage, ob der Bedarf nach den neuen Übungen allein mit mangelndem Selbstbewusstsein einer behinderten Frau beziehungsweise eines behinderten Mädchens begründet werden kann. Dies ist wegen des Rechtsanspruchs aus § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX eindeutig zu bejahen. Eine Einschränkung eines gesetzlichen Anspruchs durch eine gemeinsame Vereinbarung zwischen Leistungsträgern, Leistungserbringern und weiteren Verbänden ist nicht zulässig. Die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins können als selbstständige Übungen und als integrale Bestandarten anderer Rehabilitationssportübungen erbracht werden. Ob sich die integrierte Anbietung empfiehlt, ist eine fachliche und keine rechtliche Frage. Eine Verordnung der neuen Übungen ausschließlich im Huckepack mit herkömmlichen Übungsarten lässt sich jedoch juristisch aus den oben genannten Gründen nicht rechtfertigen. Da der Rehabilitationssport durch Verabschiedung des SGB IX eine Dienstleistung ohne Eigenbeteiligung der Leistungsberechtigten wurde, sind die Kosten für die Übungen vom Leistungsträger der Rehabilitation voll zu erstatten.

Als Leistungsträger für die neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins kommen gesetzlich die Träger der Kranken-, Renten- und Unfallversicherung, die Träger der sozialen Entschädigung und die Bundesagentur für Arbeit in Betracht.

Anspruchsberechtigt sind Frauen und Mädchen mit (drohender) Behinderung im Sinne des § 2 SGB IX, die an einer medizinischen beziehungsweise Maßnahme der Teilhabe am Arbeitsleben teilnehmen. Darüber hinaus müssen die Mädchen oder Frauen rehabilitationsbedürftig und -fähig sein, und es muss eine positive Prognose über den Rehabilitationsverlauf vorliegen. Die Übungen müssen durch einen Arzt oder eine Ärztin verordnet werden.

Als Leistungserbringer kommen nach den Rahmenvereinbarungen Rehabilitationssport insbesondere sogenannte Rehabilitationssportgruppen mit entsprechender Anerkennung durch den DBS in Betracht. Übungsleiter, die im Rahmen anerkannter Rehabilitationssportgruppen die Übungen anbieten, verfügen über eine entsprechende Lizenz. Für die neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins soll diese Lizenz nur Übungsleiterinnen erteilt werden.

Stehen ausreichend lizenzierte Übungsleiterinnen im Sinne der Rahmenvereinbarung zur Verfügung, sind die Leistungsträger berechtigt, Leistungsberechtigte auf diese zu verweisen. Ist das jedoch nicht der Fall – und diese Situation entspricht gegenwärtig der Realität in den meisten Bundesländern – sind die Leistungsträger verpflichtet, auf andere fachlich qualifizierte Kräfte zurückzugreifen.

Die Leistungserbringung erfolgt regelmäßig nur auf Antrag und unter ärztlicher Betreuung, wobei die ärztliche Anwesenheit nur in Ausnahmefällen erforderlich ist.

Hinsichtlich des Antragsverfahrens gelten im Rehabilitationsrecht besondere Bestimmungen nach §§ 14 ff. SGB IX. Danach sind die Rehabilitationsträger gehalten, innerhalb von einer Frist von zumeist zwei Wochen, die Zuständigkeit zu klären. Können sich die Leistungsträger nicht einigen oder kommt

es zu keiner Klärung, gelten weitere Vorschriften, wer als zuständig gilt. Unter Umständen kommt auch eine Selbstbeschaffung der Übungen durch die Leistungsberechtigte in Betracht, wofür der zuständige Leistungsträger die Kosten übernehmen muss.

Für Fragen hinsichtlich der Zuständigkeit und des Antragsverfahrens sind auch die gemeinsamen Servicestellen zuständig, die sich in der Praxis aber noch nicht bewährt haben.

Als Besonderheit in den einzelnen Leistungsbereichen der medizinischen und beruflichen Rehabilitation ist für das Recht der Krankenversicherung das zusätzliche Erfordernis nach § 12 SGB V zu erwähnen. Danach müssen die Übungen ausreichend, zweckmäßig, wirtschaftlich und notwendig sein, um den Erfolg der Hauptleistung zu sichern.

Im Unfallversicherungsrecht besteht weiter gehender Spielraum zur Gewährung der neuen Übungen als Ergänzungsleistung. Insbesondere können die neuen Übungen auch als Ergänzungsleistung in der sozialen Rehabilitation gewährt werden.

Im Rentenversicherungsrecht ergibt sich als Besonderheit der eigene Behindertenbegriff nach § 19 SGB III, der auf die Minderung der Erwerbsfähigkeit abstellt. Leistungsberechtigte sind Frauen, die die Voraussetzungen des § 19 SGB III und die sonstigen versicherungsrechtlichen Bedingungen – insbesondere die Wartezeiten – erfüllen.

Im Recht der sozialen Entschädigung gilt als Besonderheit, dass es hier keinen Rehabilitationssport als Ergänzungsleistung, sondern sogenannte Versehrtenleibesübungen als Hauptleistung gibt. Auf diese findet die Rahmenvereinbarung Rehabilitationssport keine Anwendung. Rechtlich spricht nichts dagegen, die neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins im Rahmen der Versehrtenleibesübungen anzubieten. Ein entsprechend rehabilitatives Angebot empfiehlt sich gerade für die Zielgruppe der Gewaltopfer nach OEG.

Im Arbeitsförderungsrecht fehlt eine entsprechende Verweisungsvorschrift auf den Rehabilitationssport. Ein entsprechender Anspruch auf die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins als Ergänzungsleistung ergibt sich hier jedoch direkt aus § 44 SGB IX. Auch in diesem Bereich gilt der besondere Behindertenbegriff nach § 19 SGB IX.

IV.

Grundlagen zu Curriculum 1

Die Grundlagen zu Curriculum 1 setzen sich aus vier Teilen zusammen, die im Folgenden kurz dargestellt werden. Die theoretischen Grundlagen in Kapitel 4.1 widmen sich zunächst der wissenschaftlichen Forschungsdiskussion, insbesondere der Theoriebildung innerhalb der Psychologie. In 4.1.1 wird geklärt, wie der Begriff Selbstbewusstsein wissenschaftlich gefasst werden kann. Hierzu wird der derzeitige Stand der Selbstkonzeptforschung referiert (4.1.1.2 und 4.1.1.3) und anhand der am besten wissenschaftlich erforschten Strategien zur Erhaltung des Selbstbewusstseins ausgeführt: der Attributionstheorie (4.1.1.4.1) und dem Konzept der Kontrollüberzeugungen (4.1.1.4.2). In 4.1.2 werden die zielgruppenspezifischen Schwierigkeiten und Hindernisse identifiziert, die einer Erhaltung und Stärkung des Selbstbewusstseins im Wege stehen können. Dabei kommt dem Zusammenhang von Behinderung und Geschlecht eine zentrale Bedeutung zu. Zahlreiche Studien belegen, dass Mädchen und Frauen mit Behinderungen durch sexualisierte Gewalt, durch erlernte Hilflosigkeit und durch ein negatives Körperbild in ihrem Selbstbewusstsein in besonderem Maße beeinträchtigt werden. Diese drei Problembereiche sind für die Zielbestimmung der Kurse als besonders wichtig zu erachten und werden deshalb einzeln dargestellt. In 4.1.3 schließlich werden Ansätze zur Stärkung des Selbstbewusstseins vorgestellt: Die Empowerment-, Resilienz- und Stressbewältigungsforschung werden auf ihre konzeptionellen Voraussetzungen hin diskutiert, auf die sich die Stärkung des Selbstbewusstseins als Gegenstand der Kurse gründen kann.

Wie 4.1 zeigt, liefert der derzeitige Stand der Forschung zwar einen theoretischen Rahmen für die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins, zur konkreten didaktisch-methodischen Ausgestaltung und der Bestimmung von Rahmenbedingungen finden sich hier jedoch wenige Anhaltspunkte. Hier bedarf es einer Befragung der Praxis, die in Kapitel 4.2 bis 4.4 in Form einer dreiteiligen Praxisbestandsaufnahme vorgenommen wurde.

In der Bestandsaufnahme in Kapitel 4.2 wurden bestehende Angebote zur Stärkung des Selbstbewusstseins für Mädchen und Frauen mit Behinderung dargestellt und auf ihre Bedeutung für die Entwicklung eines Curriculums für Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins hin bewertet. Nach einer Darstellung des vorliegenden Materials (4.2.1.1) und der bestehenden Selbstbehauptungsstilrichtungen (4.2.2) wurde das gefundene Material auf folgende Leitfragestellungen hin ausgewertet: Welche Ziele liegen den SB/SV-Angeboten zugrunde (4.2.3)? Welche konzeptionellen Überlegungen (4.2.4) und Inhalte (4.2.5) leiten sich daraus ab? Wie können diese methodisch umgesetzt werden (4.2.6) und welcher Rahmenbedingungen (4.2.7) sowie Voraussetzungen der Teilnehmerinnen (4.2.8) und Übungsleiterinnen (4.2.9) bedarf es dabei?

In der Bestandsaufnahme Rehabilitationssport in Kapitel 4.3 werden die Ergebnisse aus 4.2 im Kontext der derzeitigen Rehabilitationssportpraxis, also dem Ort, an dem die Übungen nach § 44 SGB IX angesiedelt sind, diskutiert.

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht dabei die Frage, wie sich die Übungen nach § 44 als neue Leistung in die derzeitige Rehabilitationssportpraxis einfügen lassen.

Dabei wird zunächst geklärt, was unter Rehabilitationssport in Abgrenzung zu Breiten- und Leistungssport einerseits und zum Funktionstraining andererseits verstanden wird (4.3.1), wie die Quellenlage in Bezug auf die Ausgangsfrage der Bestandsaufnahme zu bewerten ist (4.3.2) und welche methodischen Konsequenzen sich daraus ergeben (4.3.3).

Die Übungen nach § 44 SGB IX werden dann in den Kontext der derzeitigen Praxis im Rehabilitationssport gestellt (4.3.4). Dabei wird die Verordnungs- (4.3.4.1.1) und Durchführungspraxis (4.3.4.1.2) von Rehabilitationssport sowie dessen Qualifizierungsvoraussetzungen für Übungsleiter/-innen skizziert (4.3.4.1.3). Inhalt des zweiten Teil des Kapitels sind dann die sich aus der Rahmenvereinbarung Rehabilitationssport ergebenden Anforderungen an die Übungen nach § 44 SGB IX als Rehabilitationsleistung (4.3.4.2.1) sowie der derzeitige Stand ihrer Umsetzung auf Angebots- (4.3.4.2.2) und Qualifizierungsebene (4.3.4.2.3).

Für ein besseres Verständnis der Schwierigkeiten in der Umsetzung werden in Kapitel 4.3.5 die Hintergründe und die Entwicklungsgeschichte des Rehabilitationssports beleuchtet und die Perspektiven aufgezeigt. So orientierte sich der Rehabilitationssport lange Zeit an einem bio-medizinischen Modell von Behinderung (4.3.5.1.1), das der Anlage der Übungen als behinderungsunabhängiges Angebot entgegensteht. Gleichzeitig ist Sport – und Rehabilitationssport im Besonderen – traditionell männlich geprägt, was die Einführung eines frauen- und mädchenspezifischen Kursangebotes erschwert (4.3.5.2.1). Die Entwicklungen der letzten Jahre im DBS und DOSB zeigen zu diesen beiden zentralen Schwierigkeiten bezüglich Behinderung und Geschlecht jedoch Lösungswege auf, die anhand des sich vollziehenden Paradigmenwechsels zu einem bio-psycho-sozialen Verständnis von Behinderung (4.3.5.1.2) sowie der Implementierung von Gender-Mainstreaming-Maßnahmen dargestellt werden (4.3.5.2.2).

Die Bestandsaufnahmen zu bestehenden Angeboten zur Stärkung des Selbstbewusstseins innerhalb und außerhalb des Rehabilitationssportes in Kapitel 4.2 und 4.3 liefern keine erschöpfenden Ergebnisse zur inhaltlich-methodischen Ausgestaltung der Übungen sowie zu den Rahmenbedingungen ihrer Durchführung.

Um die Anforderungen an die künftigen Angebote zur Stärkung des Selbstbewusstseins abzusichern, wurde deshalb eine schriftliche Expertinnenbefragung durchgeführt, deren Ergebnisse in Kapitel 4.4 dargestellt werden. Die schriftliche Befragung dient dazu, die in den Bestandsaufnahmen gewonnenen Ergebnisse zu überprüfen, gegebenenfalls zu ergänzen und auf eine breitere Datenbasis zu stellen. Die Expertinnen wurden dabei neben ihrem eigenen Qualifikationshintergrund (4.4.2.1) zu ihren Empfehlungen bezüglich der Zielgruppen der Übungen (4.4.2.2), den Zielen (4.4.2.3) und Inhalten (4.4.2.4) sowie zu den organisatorischen Bedingungen der Übungen (4.4.2.5) und den Anforderungen an die Übungsleiterinnen (4.4.2.6) befragt.

Der Präsentation der Befragungsergebnisse vorangestellt ist die Darstellung des methodischen Vorgehens (4.4.1).

Kapitel 4 schließt mit einem Fazit in 4.5 ab, in dem die Ergebnisse der vier Teilkapitel zusammenfassend dargestellt und als Grundlagen für das sich anschließende Curriculum zur Stärkung des Selbstbewusstseins bewertet werden.

4.1 Theoretische Grundlagen

4.1.1 Zum Konzept des Selbstbewusstseins

4.1.1.1 Begriffsbestimmung: Was bedeutet Selbstbewusstsein

Was bedeutet der Begriff Selbstbewusstsein, der die Übungen nach § 44 SGB IX inhaltlich festlegt? Der Begriff Selbstbewusstsein ist kein wissenschaftlich definierter Terminus. Es stellt sich deshalb die Frage, welche Begriffsbestimmungen aus der psychologischen Forschung sich auf § 44 SGB IX anwenden lassen, um die Leistung inhaltlich zu füllen und wissenschaftlich zu fundieren.

Ausgehend vom allgemeinen Sprachgebrauch definiert der Brockhaus Selbstbewusstsein als „die Überzeugung vom Wert der eigenen Person“[119]. Sucht man in der psychologischen Theoriebildung nach Modellen, die diese Beschreibung aufgreifen, so stößt man unter anderem auf Begrifflichkeiten wie Selbstbild, Selbstkonzept, Selbstschema, Selbstmodell, Selbsttheorie, Selbstwertgefühl, die – je nach Autor/-in – teils synonym, teils in Abgrenzung voneinander verwendet werden.

Welche Theorieansätze können nun für das hier formulierte Vorhaben Hinweise für ein Verständnis von Selbstbewusstsein liefern?

Kehrt man noch einmal zur Erklärung von „Selbstbewusstsein“ zurück, das der Brockhaus als die „Überzeugung vom Wert der eigenen Person“ nennt, so entspricht diesem alltagssprachlichen Verständnis am ehesten das, was in der Forschungsliteratur unter positivem „Selbstwertgefühl“ gefasst wird: Krupitschka definiert Selbstwertgefühl als „ein persönliches Werturteil, das in den Einstellungen des Individuums zu sich selbst zum Ausdruck kommt“[120]. Nach Eggert u. a. gibt dieses Werturteil „das Ausmaß an, in dem sich das Individuum als fähig, bedeutsam, erfolgreich und wertvoll ansieht und resultiert aus Vorgängen der Selbstbewertung, vor dem Hintergrund von persönlichen, durch gesellschaftliche Normen und Erwartungen beeinflussten Standards und Werten.“[121] Dabei wird das Selbstwertgefühl als die emotional-affektive Komponente verstanden, die zusammen mit kognitiven Komponenten des Selbstbildes beziehungsweise des Selbstschemas eine übergeordnete Einheit, nämlich das Selbstkonzept bildet. Den Zusammenhang zwischen diesen emotional-affektiven und den kognitiven Komponenten beschreiben Fischer/Wiswede folgendermaßen:

„Die affektive Beurteilung dieser Selbstschemata, das heißt deren positive oder negative Bewertung, werden Selbsteinschätzungen genannt. [...] Das Selbstwertgefühl wiederum ergibt sich als Summe der gewichteten Selbsteinschätzung.“[122]

Wie groß die Bedeutung eines positiven Selbstwertgefühls für den Umgang mit schwierigen Situationen ist, verdeutlichen Fischer/Wiswede anhand von Experimenten zur Schutzwirkung eines positiven Selbstwertgefühls. Greenberg u. a. haben in ihnen empirisch nachgewiesen, dass die vorherige Verstärkung des Selbstwertgefühls die Testpersonen in Angst auslösenden Situationen immunisiert:[123] „Diese Ergebnisse verdeutlichen die objektive Notwendigkeit eines jeden Subjektes, ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln, um den Bedrohungen seiner Existenz begegnen zu können.“[124]

119 Vgl. Brockhaus.
120 Krupitschka 1983:7.
121 Eggert 2003:19 f.
122 Fischer/Wiswede 2002:355.
123 Vgl. Greenberg 1991.
124 Fischer/Wiswede 2002:379.

4.1.1.2 Die Selbstkonzeptforschung

Bereits 1890 legte William James in seiner Abhandlung „Principles of Psychology“ eine Theorie des Selbst vor, in der er davon ausging, dass das Selbst als Objekt aufgrund von Erfahrungen erschlossen werden könne. Dieses „empirische Selbst“ bestehe aus drei Dimensionen: dem „spirituellen Selbst“, in dem eine Person Kraft ihrer Gedanken ein Ich-Gefühl ausbilde, dem „materiellen Selbst“, das sich auf den Körper beziehe und dem „sozialen Selbst“, das die Summe der Interaktionen mit anderen umfasse.[125] Die Vorstellung des Selbst – im Speziellen des körperlichen Selbst – als Objekt wurde unter anderem von Sigmund Freud aufgegriffen und in der psychoanalytischen Tradition weiterverfolgt.[126] James' Vorstellung des „empirischen Selbst“, also der Annahme, dass die Identität einer Person durch selbstbezogene Informationen gebildet wird, ist ein Gedanke, den die meisten der modernen Definitionen von Selbstkonzept teilen. So versteht beispielsweise Rogers das Selbstkonzept als ein System, das die subjektive selbst- und umweltbezogene Wahrnehmung und Bewertung in Form von kognitiven Repräsentanzen der eigenen Person organisiert.[127] Auch Mrazek fasst unter Selbstkonzept all das zusammen, „was der Betroffene über sich selbst denkt, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen er sich zuschreibt, wie er sich selbst beurteilt usw.“[128]

Der subjektiven Wahrnehmung und den individuellen Erfahrungen einer Person komme dabei eine zentrale Funktion in der Konstituierung des Selbstkonzeptes zu, die Deusinger „als Verdichtung vergangener Erfahrungen des Individuums mit der eigenen Person“ versteht. Wobei die Erfahrungen „als gespeicherte Informationen in das eigene Bezugssystem eingeordnet und vom Individuum mit relativen, in der individuellen Umwelt wahrgenommenen, selbst erlebten, abgeleiteten oder geschätzten Bedeutungen und Werten verbunden werden.“[129] Auch Neubauer versteht das Selbstkonzept als „ein System von Annahmen [...] über sich selbst“, das durch unterschiedliche Erfahrungsbereiche geformt wird:

„Es umfasst alle jene gespeicherten Informationen, die sich in Relation zur eigenen Person in mannigfaltigsten Erfahrungsbereichen ergeben haben, insbesondere Informationen über den eigenen Körper, über eigene Fähigkeiten und Kenntnisse, über eigene Besitztümer, über eigene Verhaltensweisen, Interaktionspartner u. a., aber auch über die relative Wertschätzung jener Gegebenheiten, innerhalb der individuellen verfügbaren diversen Bezugssysteme.“[130]

Mit Blick auf die neuere Fachliteratur stellt Deusinger eine große Übereinstimmung im Verständnis des Selbstkonzeptes als einem dynamischen System aus interkorrelierenden Subsystemen fest, in denen kognitive, emotionale und affektive Prozesse sich gegenseitig beeinflussen und nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können.[131] Diesem Verständnis von Selbstkonzept als „organisiertes, relativ konsistentes, aber änderbares“ lebendiges System, folgen auch Fischer/Wiswede, wenn sie das Selbst als „diskursiven Prozess“ beschreiben, „in dem das Individuum sein Selbstkonzept im Umgang mit der objektiven und sozialen Umwelt konstituiert.“[132] So sehr sich dabei unterschiedliche psychologische Ansätze auch in ihren Perspektiven und Gewichtungen unterscheiden, so bestehe laut Fischer/Wiswede eine weitgehende Übereinstimmung darin, dass das Selbst als dialogisch aufgefasst werde, das heißt in einer unauflöslichen Wechselwirkung zwischen der Person und seiner Umwelt begriffen.

125 James 1890.
126 Vgl. hierzu u. a. Erikson 1968 und Hirsch 1998.
127 Vgl. Rogers 1951.
128 Mrazek 1991:224.
129 Deusinger 1998:16.
130 Neubauer 1976:39, 36.
131 Vgl. Deusinger 1998:39 f.
132 Fischer/Wiswede 2002:352.

4.1.1.3 Probleme der Selbstkonzeptforschung

Betrachtet man die einzelnen Theorieansätze innerhalb der Selbstkonzeptforschung, so fällt auf, dass sich ihre Erklärungsversuche vielfach auf sehr kleine Teilbereiche des menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns beschränken. Es existiert bislang kein übergeordnetes, allgemein anerkanntes Selbstkonzeptmodell, auf das hier zurückgegriffen werden könnte.

Ein Grundproblem der Selbstkonzeptforschung besteht darin, dass sich ihr Forschungsgegenstand einer direkten Beobachtung entzieht. So hat die psychologische Forschung unterschiedliche Fragebögen und Interviewtechniken zur Selbsteinschätzung, verschiedene Beobachtungsverfahren von Kommunikationsstilen oder diagnostische Tests zur Erfassung motivationaler Handlungsvoraussetzungen entwickelt. All diesen empirischen Instrumentarien ist jedoch die Schwierigkeit gemein, dass sie keinen direkten Zugriff auf die intrapsychischen Prozesse nehmen können, die sie erforschen wollen. Auf kognitive, emotionale oder motivationale Prozesse kann immer nur indirekt geschlossen werden. Annahmen darüber, wie eine Person beispielsweise ihre Erfahrungen in Kognitionen übersetzt und wie diese wiederum ihr zukünftiges Verhalten beeinflussen, lassen sich nur schwer empirisch belegen.

Fischer/Wiswedes Kategorisierung der unterschiedlichen Theorieansätze unterscheidet zwischen drei Quellen der Selbstinformation, die in der aktuellen Forschungsdiskussion bezüglich des Selbstkonzeptes für konstitutiv gehalten werden: situativ-interpersonelle, verhaltensbezogene und kognitive Informationsquellen.[133] Während zu situativ-interpersonellen und verhaltensbezogenen Informationsquellen einzelne Arbeiten vorliegen,[134] konzentriert sich der Hauptstrang der Theorieentwicklung auf den kognitiven Bereich. Die kognitiven Aspekte des Selbst sind auch empirisch am besten belegt.[135] Wenn in den folgenden Ausführungen der Schwerpunkt auf der Darstellung der kognitiven Theoriebildung liegt, so ist dies dieser Tatsache geschuldet. Dass die affektive Ebene in der sich anschließenden Darstellung deutlich weniger Raum einnimmt, liegt daran, dass sie ungleich weniger wissenschaftlich erforscht ist. Es bedeutet hingegen nicht, dass die affektive Ebene innerhalb der Übungen für die Entwicklung des Selbstbewusstseins eine untergeordnete Rolle spielt.

4.1.1.4 Strategien zur Erhaltung von Selbstbewusstsein

Für eine Annäherung an die Frage, welche Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster selbstbewusstes Handeln von Mädchen und Frauen mit Behinderungen bedingen, bieten sich aus der Selbstkonzeptforschung die Teilbereiche an, die sich mit der Selbsteinschätzung beschäftigen.

Neubauer unterteilt die Selbsteinschätzung in drei, sich gegenseitig bedingende Unterbereiche: das Selbstvertrauen, das Selbstwertgefühl und die Selbstwertschätzung.[136] Unter Selbstvertrauen versteht er eine gedankliche Vorwegnahme anstehender Situationen und Aufgaben: Wie schätzt eine Person ihre eigenen Fähigkeiten im Hinblick auf eine bestimmte Herausforderung ein? Auch das Selbstwertgefühl bezieht sich auf eine konkrete Aufgabe oder Herausforderung. Im Gegensatz zur antizipatorischen Qualität des Selbstvertrauens liegt der Fokus hier jedoch auf der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten nach deren Bewältigung: Wie beurteilt eine Person rückblickend ihre Handlungskompetenz in einer

133 Fischer/Wiswede 2002:362.
134 Vgl. hierzu zum Beispiel die Theorien zur symbolischen Selbstergänzung, zur Selbstintegrität und zur Selbstwerterhaltung beziehungsweise -erhöhung. Der symbolische Interaktionismus betont beispielsweise die zentrale Rolle des „bedeutsamen anderen" als situativ-interpersonelle Informationsquelle: Die Bewertung und Beurteilung anderer werden dabei vom Individuum aufgegriffen und in das eigene Selbstbild integriert. In welchem Ausmaß das Individuum dabei dem Urteil der anderen Person Bedeutung zumesse, hänge dabei von der Bedeutung ab, die diese Person für das Individuum hat. Vgl. Mead 1964 und Blumer 1969. Zu den Theorien, die sich mit verhaltensbezogenen Informationsquellen beschäftigt haben, gehört u. a. die Selbstwahrnehmungstheorie nach Bem, die von Zanna/Cooper unter Einbeziehung der emotionalen Ebene in der Dissonanztheorie weiterentwickelt wurde.
135 Für eine zusammenfassende Darstellung vgl. Fischer/Wiswede 2002:366–379.
136 Neubauer 1976.

bestimmten Situation? In der Selbstwertschätzung schließlich verbinden sich die beiden Qualitäten des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls zu einer übersituativen Qualität. Aus bereits gemachten Erfahrungen werden hier generalisierte Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten abgeleitet, auf deren Grundlage dann erreichbare Ziele und eine realistische Leistungserwartung definiert werden.

Die Prozesse der Selbsteinschätzung und deren Effekte auf die Handlungsfähigkeit sind der am besten wissenschaftlich erforschte Bereich des Selbstkonzeptes. Dabei heben sich zwei Konzepte besonders hervor, zu denen in den letzten drei Jahrzehnten intensiv gearbeitet wurde: die Attributionstheorie und das Konzept der Kontrollüberzeugung. Beide Ansätze versuchen, ein Erklärungsmodell für den Zusammenhang von Emotionen, Kognitionen und Handlungen einer Person zu entwerfen und entwickeln und überprüfen Hypothesen darüber, wie individuelle Selbst- und Fremdwahrnehmungsprozesse ablaufen. Eine der zentralen Fragen beider Theorien ist dabei, von welchen Faktoren es abhängt, ob eine Situation als kontrollierbar beziehungsweise unkontrollierbar wahrgenommen wird. Sie werden hier in ihren Gemeinsamkeiten dargestellt, die für eine Ableitung von curricularen Übungszielen und -inhalten relevant sind.

4.1.1.4.1 Die Attributionstheorie

Fischer/Wiswede haben die Ergebnisse der unterschiedlichen Forschungsansätze zu einer vereinheitlichten Attributionstheorie zusammengefasst, die hier im Überblick dargestellt wird.[137] Die Attributionstheorie versteht unter Attributionen Zuschreibungen, die jedes Individuum ständig und alltäglich vornimmt. Attributionen werden dabei als Prozess zum Erfassen und Verstehen der Welt verstanden, der die Verstehbarkeit, Vorhersagbarkeit und Kontrolle von Ereignissen ermöglicht. Ein Individuum bilde ständig Hypothesen über eigenes und fremdes Verhalten, über Absichten und Voraussetzungen sowie über die Ergebnisse, zu denen dieses Verhalten führt: Diese Hypothesen haben für die Wahrnehmung und die Planung eigener Handlungen eine strukturgebende Funktion.

In der Attributionstheorie prägte zuerst Heider den Begriff der Kausalattribuierung zur Bezeichnung subjektiver Ursachenzuschreibung für auftretende Ereignisse.[138] In welchem Maße eine Person bei einem Ereignis Ursachen-Attributionen vornimmt, hängt von der Person selbst und von der Art des Ereignisses ab. Es lasse sich jedoch beobachten, dass die Tendenz zur Ursachen-Attribution steige, je bedeutsamer das Ereignis für die Person sei beziehungsweise je unerwarteter es sie treffe. Innerhalb des Attributionsprozesses wirken darüber hinaus begrenzende Faktoren wie die soziale Erwünschtheit der Ursachenkenntnis und das Hinreichen von Ursachen: Sei eine oder mehrere Ursache/n gefunden, so werde die Suche nach alternativen Erklärungen abgebrochen. Wie eine Person dabei Ursachen zuschreibe, werde durch ihre bisherigen Lernerfahrungen, ihre Kompetenz- und Leistungsmotivation sowie durch ihre individuellen Persönlichkeitsfaktoren einerseits, gesellschaftliche und kulturelle Werte und Setzungen andererseits bestimmt.

Angesichts der multiplen Faktoren, die am Attributionsprozess beteiligt seien, lassen sich nur schwer allgemeingültige Aussagen über das Attributionsverhalten von Personen ableiten und empirisch belegen. Dass Attributierung dennoch nach bestimmten regelhaften Schemata ablaufe, hat Kelley mit dem Kovariationsprinzip nachzuweisen versucht, das hier stellvertretend für andere Ansätze dargestellt wird.[139] Kelley geht davon aus, das eine Person bei der Ursachenzuordnung für ihr eigenes oder für das bei einer anderen Person beobachtete Verhalten nach Vergleichen auf drei verschie-

137 Fischer/Wiswede 2002:285–308.
138 Heider 1958.
139 Vgl. Kelley 1967.

denen Ebenen eines Ereignisses suche: Sie vergleiche zum einen die Situation und ihre Umstände mit bereits erlebten ähnlichen Situationen (Konsistenz). Sie vergleiche zum anderen den/die Handelnde/n mit anderen ihr bekannten Personen (Konsensus) und das Objekt der Handlung mit seinen Alternativen (Distinktheit).[140] Ob die Person die Ursache nun den Umständen, der handelnden Person oder dem Objekt der Handlung zuschreibe, hänge vom Zusammenspiel und vom Grad der Konsistenz, Distinktheit und dem Konsensus ab. Handele die beobachtete Person beispielsweise nur gegenüber diesem Objekt in dieser Art (hohe Distinktheit) und habe sie schon mehrfach so gehandelt (hohe Konsistenz) beziehungsweise wurde diese Art des Handelns auch schon bei anderen Personen beobachtet (hoher Konsensus), so tendiere der/die Beobachter/in dazu, die Ereignisursache dem Objekt zuzuschreiben: zum Beispiel der Unzuverlässigkeit des Kollegen (Objekt), der ständig von der gemeinsamen Chefin (Person) und anderen Vorgesetzten ermahnt und gerügt werde (Situation). Rüge die Chefin den Kollegen zwar dauernd (hohe Konsistenz), tue dies jedoch auch gegenüber allen anderen Mitarbeiter/-innen (geringe Distinktheit), während die anderen Vorgesetzten diesen Kollegen nicht rügen (geringer Konsensus), so schreibe der/die Beobachter/in dieses Ereignis eher der Person zu: „Die Chefin pflegt einen autoritären Führungsstil“.

Von besonderer Bedeutung für die Attribution sei der Ausgang des Ereignisses, aus dem die beobachtende Person dann jeweils Erfolgs- beziehungsweise Misserfolgserwartungen für zukünftige Ereignisse ableite. So unterscheidet die Attributionsforschung zwischen den auf die Person bezogenen (internalen) und auf das Objekt beziehungsweise die Umstände bezogenen (externalen) Zuschreibungen, die zeitlich stabil oder variabel sein können und Auswirkungen darauf haben, ob eine Situation als kontrollierbar oder unkontrollierbar erlebt wird: Schreibe eine Person den Erfolg ihres Handelns beispielsweise ihren eigenen Fähigkeiten und Begabungen beziehungsweise ihrer Anstrengung zu, so attribuiere sie stabil beziehungsweise variabel internal – sie erlebe die Situation als kontrollierbar. Mache sie dafür die Leichtigkeit des zu bewältigenden Problems (stabil) beziehungsweise Glück oder Zufall (variabel) verantwortlich, so attribuiere sie ihr Leistungsergebnis external, sie nehme Erfolg als nicht kontrollierbar wahr. Genauso könne Misserfolg stabil oder variabel internal (zum Beispiel generelle Unfähigkeit oder situationsbezogene Müdigkeit) beziehungsweise stabil oder variabel external (zum Beispiel unlösbares Problem oder Pech) zugeschrieben werden.[141] Es wird davon ausgegangen, dass der wahrgenommene Ort der Kontrolle sowie die Stabilität der Kontrolle die Selbstwahrnehmung einer Person beeinflusse und dadurch ihr Lernverhalten und ihre Leistungsmotivation, aber auch ihre generelle Persönlichkeit und ihre soziale Kompetenz entscheidend präge. Während ein realistischer Attributionsstil durch stabile internale Attribution entstehe, können externale und/oder instabile Attributionen zu einer Wirklichkeitsverzerrung führen. Wie weitreichend die Wirkungen dieser unterschiedlichen Attributionsmuster auf das Handeln und den Lebensstil der jeweiligen Personen seien, machen Fischer/Wiswedes Ausführungen zu deren unterschiedlichen Effekten deutlich. So führe ein stabil-internaler Attributionsstil „zu stabilen Effizienz-Erwartungen, größerer Leistungsbereitschaft und Ausdauer sowie zur Höherbewertung des Erfolgs“. Dies „fördert das Bewusstsein, die soziale Umwelt [zu] kontrollieren“, was wiederum „die Kompetenzmotivation sowie die Machtmotivation“ stimuliere und insgesamt eine Persönlichkeit bedinge, die im Vergleich mit instabil-internal oder external Attribuierenden „aktiver, erfolgreicher, mutiger“ und „selbstwertpositiver“ sei.[142] Habe eine Person einen genau umgekehrten Attributionsstil, das heißt neige sie zu stabil-externalen Zuschreibungen, zeige dies deutlich nachteilige Effekte für ihre Persönlichkeit, die im Ver-

140 Objekt wird hier im sprachlogischen Sinne als Gegenbegriff zum handelnden Subjekt verstanden, das heißt es kann sowohl eine Sache als auch eine angesprochene oder anders „behandelte“ Person sein.
141 Vgl. hierzu das zweidimensionale Klassifikationssystem für Kausalfaktoren von Weiner 1976.
142 Fischer/Wiswede 2002:307.

gleich zu stabil-internal Attribuierenden „passiver/rezeptiver, fatalistischer, erfolgloser, selbstwertnegativer, depressiver“ sei.[143]

Für das Verständnis von Attributionsstilen spielt eine dritte Dimension zur Klassifizierung von Kausalfaktoren eine Rolle: Es ist die Frage danach, ob die Zuschreibungen globalen Charakter, das heißt für alle Situationen und Verhaltensbereiche, oder spezifischen Charakter, das heißt nur auf die Situation beziehungsweise ein bestimmtes Verhalten, haben. Erstere werden als Kontrollüberzeugungen bezeichnet. Für die Selbstwahrnehmung und die Beurteilung der eigenen Handlungsfähigkeit sind sie von großer Bedeutung.

4.1.1.4.2 Das Konzept der Kontrollüberzeugungen

Das Konzept der Kontrollüberzeugungen geht auf die soziale Lerntheorie von J. B. Rotter zurück, die sich zeitlich parallel zur Attributionstheorie entwickelte und eng mit ihr verzahnt ist.[144] Mit der sozialen Lerntheorie hat Rotter eine Theorie begründet, die von einer durch Dynamik und Interaktion geprägten Persönlichkeitsentwicklung ausgeht. Rotter geht davon aus, dass Merkmale der Persönlichkeit abhängig von den lebensgeschichtlich gemachten Erfahrungen seien und dass diese das Verhalten einer Person prägen. Befinde sich eine Person in einer ihr bekannten, für sie eindeutigen und kognitiv strukturierbaren Situation, so könne die Person auf eine „kognitive Landkarte“ zurückgreifen, die Orientierung in der Handhabung der Situation liefere. Diese Karte beruhe auf Vorerfahrungen, aus denen Handlungs-Ergebnis-Erwartungen und Ergebnis-Folge-Erwartungen abgeleitet wurden. Im Gegensatz zu oben beschriebenen situationsspezifischen Attributionen stellen Kontrollüberzeugungen generalisierte Attributionstendenzen von Individuen dar, die über eine hohe zeitliche Stabilität und Globalität verfügen: Sie betreffen nicht nur eine einzelne Situation, sondern unterschiedliche Verhaltensbereiche. Seine besondere Erklärungskraft habe das Konzept der Kontrollüberzeugungen in Bezug auf unbekannte Ereignisse, die eine Person verunsichern und für die keine vorgefertigten Handlungsmuster vorliegen: In neuen, unklaren und kognitiv schlecht strukturierbaren Situationen greife die oben erwähnte kognitive Landkarte nicht, da keine Vorerfahrungen vorliegen, aus denen **situationsspezifische** Erwartungen abgeleitet werden können. Das Handeln einer Person in einer solchen herausfordernden Situation werde vielmehr von einer **generalisierten** Erwartungshaltung bestimmt, die Rotter als Kontrollüberzeugung bezeichnet: Sie habe eine prognostische Funktion und beinhalte, ob eine Person davon ausgehe, Lebensereignisse beeinflussen beziehungsweise nicht beeinflussen zu können.

4.1.2 Erklärungsansätze und Bedingungsfaktoren zur Beeinträchtigung des Selbstbewusstseins

Der derzeitige Stand der Selbstkonzeptforschung liefert zur Frage nach zielgruppenspezifischen Bedingungen für Selbstbewusstsein keine umfassenden Antworten. Verschiedene in den letzten Jahren erarbeitete Studien sind hier jedoch richtungsweisend und werden im Folgenden dargestellt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Vergleicht man Mädchen und Frauen mit Behinderungen einerseits mit Männern und Jungen mit Behinderungen beziehungsweise Mädchen und Frauen ohne Behinderungen, so kristallisieren sich drei Faktoren heraus, die das Selbstbewusstsein der Zielgruppe in besonderem Maße beeinträchtigen:
Mädchen und Frauen mit Behinderung

1) erlernen in besonders starkem Maße Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster, die sie sich selbst als macht- und hilflos erleben lassen,

143 Fischer/Wiswede 2002:307.
144 Rotter 1966.

2) sind überdurchschnittlich häufig von sexualisierten Formen von Gewalt betroffen und
3) erfahren besonders starke Beeinträchtigungen ihres eigenen Körperbildes aufgrund gesellschaftlich bedingter Abwertung.

Bevor diese drei Faktoren nun im Einzelnen diskutiert werden, sei kurz darauf hingewiesen, dass sie allenfalls Tendenzen und Möglichkeiten beschreiben und sich keineswegs als zwangsläufige Konsequenzen daraus ergeben, dass eine Person weiblichen Geschlechts ist und eine Behinderung hat. Tatsächlich ist die Zielgruppe, an die sich das vorliegende Curriculum wendet, extrem heterogen und umfasst beispielsweise mit krebserkrankten oder gehörlosen Frauen nicht zuletzt Personen, die sich selbst nicht unbedingt als behindert bezeichnen. Entsprechend treffen die drei oben genannten Faktoren auf unterschiedliche Personenkreise unterschiedlich stark zu. Je stärker eine Behinderung jedoch zu Abhängigkeit von Dritten und zu gesellschaftlicher Isolation beiträgt, desto größer ist das Gewaltrisiko: Mädchen und Frauen mit Lernschwierigkeiten und Kommunikationsbeeinträchtigungen bilden deshalb die am stärksten gefährdete Gruppe. In welchem Maße erlernte Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster zu einer subjektiv erlebten Hilflosigkeit führen, ist in starkem Maße vom nahen sozialen Umfeld in der Kindheit, aber auch vom Zeitpunkt abhängig, zu dem die Behinderung erworben wurde: Eine angeborene Behinderung hat andere Auswirkungen auf das Selbstkonzept als eine durch Unfall oder Krankheit bedingte Behinderung, die erst als erwachsene Person oder im Alter erworben wurde. Beeinträchtigungen des eigenen Körperbildes wiederum sind besonders massiv für Mädchen und Frauen mit sichtbaren Behinderungen, während sie für Mädchen und Frauen mit nicht sichtbaren Behinderungen unter Umständen keine besondere Bedeutung haben. In welchem Maße die drei Risikofaktoren wirksam werden und welche Bedeutung dabei unterschiedliche Behinderungsformen beziehungsweise die damit einhergehenden Lebensumstände haben beziehungsweise über welche Schutzfaktoren eine Frau oder ein Mädchen verfügt, ist empirisch weitgehend unerforscht. Hier liegt ein wichtiges Forschungsdesiderat.

4.1.2.1 Die Bedeutung von Geschlecht und Behinderung für die Selbsteinschätzung

Fragt man nun danach, ob der Attributionsstil und die Kontrollüberzeugungen von Mädchen und Frauen mit Behinderungen **spezifischen** Bedingungen unterliegen, so stellt man fest, dass es keine empirischen Studien gibt, die gezielt nach dem Zusammenhang von Geschlecht und Behinderung fragen. Im Wesentlichen liegen Studien vor, die zu jeweils einer der beiden Kategorien Aussagen machen. Als ein Hauptgrund für das Fehlen von empirischen Daten in diesem Zusammenhang kann die Schwierigkeit der Kategorienbildung von Geschlecht und Behinderung selbst angenommen werden.[145] So ist es schon aufgrund der psychosozialen Komplexität der Kategorie Geschlecht schwierig, diese Kategorie zu operationalisieren und damit „messbar“ zu machen. Angesichts dessen, dass die Kategorie Behinderung noch ungleich heterogener ist, stellt sich dieses Problem hier in noch viel stärkerem Maße. Um überhaupt zu validen Ergebnissen zu kommen, konzentrieren sich empirische Studien entsprechend eher auf eingegrenzte Zielgruppen, von denen allgemeine Aussagen nur unter Vorbehalt ableitbar sind.

Geschlechts- und behindertenspezifische Forschungsergebnisse müssen deshalb zunächst getrennt vorgestellt werden. Entsprechend müssen die Ableitungen, die sich aus den getrennten Forschungsergebnissen zu Behinderungs- und Geschlechtsspezifik für das Curriculum ergeben, vor diesem Hintergrund gesehen werden: Eine systematische Empirie zum Thema steht noch aus.

145 Vgl. hierzu Schildmann/Bretländer 2000 sowie der nach Abschluss des Forschungsprojekts erschienene Band von Jutta HJacob (2007).

4.1.2.1.1 Selbsteinschätzung und Geschlecht

In ihrer qualitativen Untersuchung zum Zusammenhang von weiblicher Unterrepräsentanz in Führungspositionen und dem geschlechtsspezifischen Selbstkonzept kommt Moldaschl zu dem Ergebnis, dass Frauen im Vergleich zu Männern eine niedrigere Erfolgserwartung haben. Sie stellt dabei „eine Interdependenz zwischen (geschlechtsstereotypen) Leistungserwartungen und Selbst-Attributionen" fest, in der „die Leistungserwartung das Attributionsverhalten determiniert" und umgekehrt „die Ursachenzuschreibung ihrerseits sich wiederum auf die Erfolgserwartung auswirkt."[146] Sie bezieht sich darin unter anderem auf eine Studie von Rustemeyer, die die Geschlechtsspezifik von Attributionsverhalten bezüglich der eigenen Leistungen belegt. So unterscheiden sich Frauen und Männer in den Attributionen für ihre eigene Leistung insofern, als dass Männer ihre Erfolge eher internal attribuieren (Fähigkeit/Begabung), während sie Misserfolge hingegen externalen Ursachen wie Pech oder mangelnder Anstrengung zuschreiben. Frauen zeigen ein genau gegensätzliches Attributionsverhalten: Für Misserfolge machen sie eher internale Faktoren wie zum Beispiel mangelnde Begabung verantwortlich. Erfolge schreiben sie eher externalen Faktoren wie zum Beispiel dem Glück zu.[147]

Rustemeyers Ergebnisse werden von einer 1994 von Alfermann durchgeführten Studie zum Zusammenhang von Selbstwertgefühl und Geschlecht im Grundsatz bestätigt. Unter Verwendung der Subskala FSAL der Frankfurter Selbstkonzeptskala nach Deusinger zum leistungsbezogenen Selbstwertgefühl, stellt sie eine hohe Korrelation zwischen Maskulinität[148] und dem leistungsbezogenen Selbstwertgefühl fest.

Der Grund für die Geschlechterdifferenz im leistungsbezogenen Selbstwertgefühl wird in der Forschung gemeinhin im Einfluss von geschlechtsspezifischer Sozialisation auf Kontrollüberzeugungen gesehen. So lassen sich beispielsweise geschlechtsspezifische Bewertungsmaßstäbe an das Verhalten einer Person konstatieren: Jungen werden von Erziehungspersonen stärker zur Eigenständigkeit, Initiative und zu eigenwilligen Aktivitäten ermutigt als Mädchen. Dieses Phänomen beschreibt Bilden als „passiven Sozialisationsmodus" bei Mädchen und Frauen.[149] Aufgrund der Komplexität der beteiligten psychosozialen Prozesse ist ein empirischer Nachweis des Kausalzusammenhangs zwischen geschlechtsspezifischer Sozialisation und einem niedrigeren Selbstbewusstsein von Frauen in Bezug auf ihre Fähigkeiten jedoch schwierig und in der Forschungsdiskussion entsprechend umstritten. Dennoch geben verschiedene amerikanische Studien Hinweise darauf, dass mit einigem Recht angenommen werden darf, dass geschlechtsspezifische Bewertungen innerhalb der Sozialisation Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung einer Person nehmen und im Falle von Frauen zu tendenziell passiven Verhaltensstrategien führen. So stellen u. a. Dweck und Gannon fest, dass bedeutungsvolle Bezugspersonen das Verhalten von Jungen leistungsbezogen und bewältigungsorientiert bewerten, während sie diese Maßstäbe an Mädchen nicht anlegen: Bei Frustration werden sie eher vorzeitig „gerettet", statt zur Leistung und Bewältigung von schwierigen Situationen ermutigt. Den daraus resultierenden Effekt für die Kontrollüberzeugungen von Mädchen und Frauen bezeichnen Dweck u. a. und Gannon u. a. in Anlehnung an Seligmans Theorie als „erlernte Hilflosigkeit".[150]

Auch Miller/Norman verstehen Geschlecht als Persönlichkeitsfaktor, den sie in ihrer attributionstheoretischen Reformulierung der Hilflosigkeitstheorie berücksichtigen.[151]

---

146 Moldaschl 1999:111.
147 Rustemeyer 1988:120.
148 Zum Verständnis von Maskulinität, Femininität und Androgynität als Geschlechtsschemata vgl. Markus 1982.
149 Bilden 1980:793.
150 Vgl. u. a. Dweck u. a. 1976, 1978, 1980 und Gannon u. a.1985.
151 Miller/Norman 1979.

Wie in 4.1.2.1.2 noch zu sehen sein wird, hat Seligmans Theorie auch im Zusammenhang von Selbsteinschätzung und Behinderung einen hohen Erklärungswert. Vor der Darstellung der empirischen Ergebnisse zur Bedeutung von Behinderung für Kontrollüberzeugungen und Attributionsstil wird die Theorie der erlernten Hilflosigkeit deshalb in ihren Grundzügen referiert.

4.1.2.1.2 Theorie der erlernten Hilflosigkeit

In seiner Theorie der erlernten Hilflosigkeit stellt Seligman einen Zusammenhang zwischen negativen Vorerfahrungen und der daraus resultierenden Ereignis- und Ressourceneinschätzung her.[152] Seligman erweitert sein ursprünglich behavioristisch angelegtes und in Tierversuchen erforschtes Konzept um kognitive Dimensionen, die besonders in der US-amerikanischen Forschung zu Kontrollüberzeugungen und Attributionsstilen Beachtung gefunden haben und hier weiterentwickelt wurden.[153] Die Kernthese ist der Generalisierungseffekt von Hilflosigkeitserfahrungen: So können wiederholte Erfahrungen, in denen schwierige oder belastende Situationen als unkontrollierbar erlebt wurden, dazu führen, dass eine Person ihre Hilflosigkeitserfahrung auf andere Lebensbereiche und Anforderungen überträgt. Seligman beschreibt die Symptomatik der erlernten Hilflosigkeit auf drei Ebenen: der kognitiven, der motivationalen und der emotionalen. Die Auswirkungen auf das Selbstbild der Person bezüglich ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten bewertet er von Ebene zu Ebene gravierender: Die kognitive Ebene betrifft vor allem die Wahrnehmung, das heißt Ereignisse, die andernfalls als kontrollierbar erlebt würden, werden in wachsendem Maße als unkontrollierbar eingeschätzt. Auf motivationaler Ebene nimmt die Bereitschaft ab, Einfluss nehmen zu wollen. Probleme werden kaum noch als Herausforderung aufgefasst, an denen die eigenen Fähigkeiten erprobt werden können; die Fähigkeit zur Bewältigung vermindert sich entsprechend. Auf emotionaler Ebene schließlich erzeugt die geringe Kontrollüberzeugung Gefühle von Ausgeliefertsein, Hoffnungslosigkeit, Ohnmacht, Resignation und Depression. Es kommt zu einer generalisierten Selbstzuschreibung von Inkompetenz: Jede neue schwierige Situation wird als Teil einer generell bedrohlichen, überwältigenden und unkontrollierbaren Umwelt erlebt, der die Person hilflos ausgeliefert ist. Krampen hat dies gut zusammengefasst: „Die Basis hilflosen Verhaltens sind also gelernte Erwartungen darüber, dass das eigene Verhalten keine Effekte hat, dass subjektiv bedeutsame Ereignisse in der personenspezifischen Umwelt nicht kontrolliert werden können. Symptome der Hilflosigkeit umfassen Effekte auf motivationaler („Willenlosigkeit“, herabgesetzte Aggressivität etc.), emotionaler (Furcht, Hoffnungslosigkeit, resignative Tendenzen), behavioraler (Passivität, Langsamkeit, Rigidität) und kognitiver Ebene (reduzierte Lernfähigkeit, Unfähigkeit auf veränderte situative Randbedingungen durch Veränderung von Erwartungshaltungen zu reagieren), die in ihrer Art den Symptomen depressiven Verhaltens ähnlich sind.“[154]

Krampen bezieht sich im Weiteren auf Abramson u. a., die zwischen universeller und persönlicher Hilflosigkeit unterscheiden. Universelle Hilflosigkeit gründe sich auf einen globalen externalen Attributionsstil, das heißt es wird weder im eigenen Verhalten noch im wahrgenommenen Verhalten von anderen ein Wirkungszusammenhang hergestellt. Während diese extreme Haltung von Fatalismus wohl vor allem als ein theoretisches Konstrukt zu verstehen ist, hat persönliche Hilflosigkeit für die Fragestellungen des Projektes eine ungleich wichtigere Bedeutung: So begründet sich nach Krampen auch persönliche Hilflosigkeit auf Externalität, die „durch Gefühle der Abhängigkeit von anderen (mächtigeren) Personen“ erzeugt wird, die Hilflosigkeit wird jedoch internal attribuiert, das heißt nur auf sich selbst bezogen. Die Person erlebt sich „in ihren Handlungen als unfähig.“ Als Folge erwartet

152 Seligman 1979.
153 Für einen Überblick über die Reformulierung der Hilflosigkeitstheorie seit Seligman vgl. Petermann 1995.
154 Krampen 1982:65.

sie, „dass Ereignisse von eigenen Verhaltensweisen nicht beeinflusst werden können“, während sie „diese jedoch zum Verhalten anderer Personen in ihrer Umwelt kontingent wahrnimmt.“[155] Im Gegensatz zur universellen Hilflosigkeit beeinträchtige persönliche Hilflosigkeit das Selbstwertgefühl in erheblichem Maße.[156]

Besonders ungünstig wirken sich hier ein globaler und stabiler Attributionsstil aus, der chronische Hilflosigkeit bewirkt, da hier Ursachen als wiederkehrend und unveränderlich erlebt und nicht nur auf einzelne Situationen bezogen werden, sondern als alltags- und lebensprägend empfunden werden. Als empirisches Instrument zur Erfassung eines hilflosen Attributionsstil wurde unter anderem von Seligman selbst sowie Peterson u. a., Stiensmeier u. a. und Brunstein ein sogenannter Hilflosigkeitsfragebogen entwickelt und von Schulman um eine Inhaltsanalyse verbaler Äußerungen (CAVE-Technik) ergänzt.[157]

4.1.2.1.3 Selbsteinschätzung und Behinderung

In seiner Arbeit zu sexualisierter Gewalt und Behinderung benennt Sobsey verschiedene, in der Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen gründende Ursachen für erlernte Hilflosigkeit, die im Zusammenhang mit dem dauerhaften Verlust von Kontrolle stehen.[158] So liege nach Sobsey in körperlicher Assistenz, sei es nun medizinische, physiotherapeutische oder auch pflegerische Intervention, immer die potenzielle Gefahr, dass das Gefühl für persönliche Grenzen nicht selbstwertschützend ausgebildet werde. Diese Gefahr sei besonders hoch für Menschen, die von Geburt an oder seit der Kindheit/Jugend auf körperliche Assistenz angewiesen seien. Sobsey weist in diesem Zusammenhang auf die Wechselwirkung von erlernter Hilflosigkeit und (sexualisierter) Traumatisierung hin, auf die noch weiter unten näher eingegangen wird.[159] Das Risiko für erlernte Hilflosigkeit sei besonders groß, wenn die Intervention gegen den Willen der Person angewandt werde. Anders als im Kontext von (sexualisiertem) Machtmissbrauch geschehe dies nicht notwendigerweise absichtsvoll, sondern sei häufig (vermeintlichen) organisatorischen Zwängen geschuldet. So werde widerständiges, in sozial nicht akzeptierter Weise geäußertes Verhalten, wie zum Beispiel Schreien, Spucken, sich hinwerfen, das Zerstören von Gegenständen oder das Attackieren von anderen, in der Regel durch pädagogische Intervention, Compliance-Training oder aber Medikamentierung unterbunden. Verfüge die so agierende Person – beispielsweise aufgrund einer schweren Mehrfachbehinderung – über keine alternativen Ausdrucksformen (zum Beispiel Gebärdensprache, Talker etc.) beziehungsweise werden ihr diese nicht von außen angeboten, so bestehe die Gefahr, dass ihr durch Sanktionen und Ruhigstellung die letzte Handlungskontrolle geraubt werde, mithilfe derer sie ihren Dissens auszudrücken vermag. Neben direkter physischer Intervention wirken allerdings vor allem strukturelle Faktoren. Nach Sobseys Auffassung bestehe die Gefahr für erlernte Hilflosigkeit besonders in Institutionen, in denen die Bewohner/-innen kaum oder nur eingeschränkt Mitbestimmungsrechte über die Gestaltung ihres Alltags (zum Beispiel Ernährung, Schlafenszeiten, Körperpflege) beziehungsweise über ihren eigenen Lebensentwurf (unter anderem Berufs- und Partner/-innen-, Wohnortwahl, Familiengründung) haben.[160]

Auch in der deutschen Forschungsrezeption ist der Erklärungswert der Hilflosigkeitstheorie in diesem Kontext gesehen worden.[161] Lanzoni stellt in seiner Studie zum Selbstkonzept von Menschen mit

155 Krampen 1982:65–66. Unter Kontingenz versteht Krampen hier den wahrgenommenen Zusammenhang zwischen einem spezifischen Verhalten und den daraus folgenden Konsequenzen.
156 Petermann 1995:215. Vgl. hierzu auch Brunstein 1990.
157 Für einen Überblick der Messinstrumente vgl. Petermann 1995:217–220.
158 Vgl. Sobsey 1994.
159 Zum Zusammenhang von sexualisierten Gewalterlebnissen in der Kindheit und erlernter Hilflosigkeit vgl. auch Kelley 1986.
160 Vgl. Sobsey 1994:164–166.
161 Vgl. u. a. Krampen, der neben aller Kritik den Wert der Theorie für „psychopathologische Erscheinungsbilder des institutionalisierten Individuums allgemein“ betont. Krampen 1982:66.

schweren Körperbehinderungen diesen Zusammenhang her. So verweist er auf die entwicklungspsychologische Bedeutung von Kontrollerfahrungen und bezieht sich dabei auf die von Kegan als „operativ“ beschriebene Phase innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung:

„In der ‚operativen‘ Ebene wird das Kind auf Grund der neu gefundenen Ordnungen und Gesetzmäßigkeiten und Beständigkeit der Welt fähig, in einer ihm bisher nicht möglichen Weise, Kontrolle über sie auszuüben [...]. In der ‚formal-operativen‘ Ebene ist das ca. zehnjährige Kind auf verschiedene Weise zum Beispiel durch Behauptungen, Hypothesen, Schlussfolgerungen, das heißt kognitive Prozesse, in der Lage, konkreten Ereignissen der Umwelt, nicht nur in Bezug auf die Gegenwart, sondern auch darüber hinaus, eine Bedeutung zu geben.“[162]

In seiner Befragung von Menschen mit Behinderung stellt Lanzoni dann fest, dass – im auffälligen Gegensatz zur sonst sehr hohen Auskunftsbereitschaft – nur 10 % der Befragten sich bereit erklären, von einem kritischen Lebensereignis in Bezug auf ihre Behinderung zu erzählen.[163] Lanzoni sieht zwei mögliche Erklärungen für die Zurückhaltung der Befragten in diesem Punkt. Er vermutet einerseits Verleugnung als Abwehrmechanismus „zum Schutz der eigenen Selbstbewertung“ und andererseits eine internale Attribution der Ereignisse als eigene Schuld. Beide Interpretationsmöglichkeiten haben gemein, dass sie „die Ausprägung von Reaktionen wie Hilflosigkeit und Selbstabwertung fördern und die psychische Auseinandersetzung mit dem Ereignis beeinträchtigen“, da „die Verleugnung die Einschätzung der eigenen Kompetenz zur Bewältigung der Situation“ behindert: „Damit verbunden ist wahrscheinlich das Gefühl der persönlichen Hilflosigkeit, der geringen Selbstbewertung bezüglich der eigenen Fähigkeit, Kontrolle über kritische Situationen ausüben zu können.“[164]

Auch Eggert u. a. beziehen sich in ihrem Forschungsüberblick auf das Konzept der erlernten Hilflosigkeit. Sie verweisen hier besonders auf den Zusammenhang von hohem Selbstwertgefühl und guter Leistung in „sozial bedeutungsvollen Aktivitäten“. „Der Leistungsgedanke prägt über den Einfluss auf das Selbstkonzept Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Einsatz persönlicher Kompetenzen, subjektive Zufriedenheit, [...] Zuwendung [...] und Anerkennung [...].”[165] Entsprechend schwer sei es für Menschen, deren Leistungsfähigkeit durch körperliche oder kognitive Einschränkungen vermindert sei. Sie laufen nach Eggert u. a. Gefahr, im Sinne der erlernten Hilflosigkeit eine niedrige Leistungsmotivation auszubilden, da sie den gesellschaftlich hoch bewerteten Leistungsstandards ohnehin nicht genügen können. Diese Tendenz scheinen empirische Studien zu belegen. So stellt beispielsweise Luxen in einer Untersuchung fest, dass Kinder mit geistigen Behinderungen „mit zunehmendem Entwicklungsalter“ – also dann, wenn sie zunehmend mit gesellschaftlichen Erwartungen von außen konfrontiert werden – vermehrt Misserfolgserfahrungen und Versagenssituationen erfahren, die sie nur schlecht kompensieren können. Die Folge seien „Versagensängste“, die zu erlernter Hilflosigkeit führen und „sich immer stärker auf die realen Leistungen“ auswirken.[166]

Ein solches eher misserfolgsorientiertes Attributionsverhalten und die allgemeine Tendenz, Erfolge auf externale Faktoren zurückzuführen, wurde auch für die Zielgruppe der Sonderschüler in verschiedenen Studien nachgewiesen.[167]

---

162 Lanzoni 2003:145.
163 Lanzoni befragte 31 Männer und 30 Frauen zwischen 19–61 Jahren mit einer schweren körperlichen Behinderung (infantiler Cerebralparese) unter Zuhilfenahme der Frankfurter Selbst- und Körperkonzeptskalen nach Deusinger 1998.
164 Lanzoni 2003:325, 337–8.
165 Eggert 2003:81, 55, 59.
166 Luxen zitiert nach Eggert 2003:80.
167 Vgl. Krampen/Zinsser 1981, Krampen 1983, Lauth/Wilms 1981, Denz u. a. 1980.

4.1.2.2 Mädchen und Frauen mit Behinderung und sexualisierte Gewalt

Mädchen und Frauen sind von sexualisierter Gewalt in erheblich stärkerem Maße betroffen als Männer und Jungen. Dies belegen verschiedenste Forschungsarbeiten aber auch Kriminalstatistiken der letzten Jahre zweifelsfrei. Gewalterfahrungen führen zu – teilweise – schweren gesundheitlichen Beeinträchtigungen.[168] Seit der vom BMFSFJ in Auftrag gegebenen Studie zur „Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland" von 2004 liegen hierzu nun auch umfassende repräsentative Daten vor.

Wie in Kapitel 1 bereits dargestellt, sind Mädchen und Frauen mit Behinderungen in noch höherem Maße als Mädchen und Frauen ohne Behinderungen von sexualisierter Gewalt betroffen. Diese Erkenntnis wurde zunächst durch Untersuchungen im englischsprachigen Raum belegt.[169] Sobsey wertet in seiner Studie von 1994 US-amerikanische, kanadische und australische Untersuchungen aus und kommt zu dem Ergebnis, dass die Betroffenheitsrate bei behinderten Frauen bis zu 83 % beträgt.[170] Eine neuere US-amerikanische Studie zu sexualisierter und häuslicher Gewalt gegen Frauen mit geistigen und psychischen Behinderungen von 2004 bestätigt diese Ergebnisse. Nur 16 % beziehungsweise 11 % der befragten Behinderteneinrichtungen gaben an, im Vorjahr keine Klientin mit sexualisierten beziehungsweise häuslichen Gewalterfahrungen gehabt zu haben.[171]

Auf den deutschsprachigen Raum bezogene Untersuchungen zur Betroffenheitsrate von Frauen und Mädchen mit Behinderungen gegenüber sexualisierter Gewalt wurden ebenfalls bereits in Kapitel 1 dargestellt. Die Studien zeigen eine durchweg sehr hohe Betroffenheitsrate, die mit 25–64 % angegeben wird.

Eine umfassende Erhebung zu sexualisierter und häuslicher Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit Behinderungen im deutschen Kontext steht jedoch noch aus.

Die aktuellsten und umfassendsten Daten zu den Auswirkungen von Gewalt auf die Gesundheit von Frauen liegen durch die oben erwähnte repräsentative Studie zur „Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland" von 2004 vor.[172] In ihr wurden über 10.000 Frauen im Alter zwischen 16 und 85 Jahren mündlich und schriftlich zu ihren Gewalterfahrungen, zum Sicherheitsgefühl und zu ihrer psychosozialen und gesundheitlichen Situation befragt. Zwar wird in der Erhebung nach einer subjektiven Einschätzung gefragt, ob erlebte Gewalt mit einer eigenen Behinderung in Verbindung gebracht wird.[173] Die Studie kommt hier jedoch leider zu keinen validen Aussagen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Behinderung und einem erhöhten Risiko, Opfer von Gewalt zu werden. Begründet wird dieser Mangel an Aussagekraft des Datenmaterials unter anderem mit den geringen Fallzahlen.[174] Betrachtet man die Anlage des Forschungsdesigns, so wird deutlich, dass dies nicht zuletzt einem methodischen Problem geschuldet ist. Die Gestaltung der Erhebungsinstrumente macht es Frauen mit Behinderungen schwer, sich an der Umfrage zu beteiligen. So liegt die Quote derjenigen, die nicht befragt werden konnten (neutrale Ausfälle) bei 14,3 %. Neben organisatorischen Gründen (Befragte waren verzogen, verstorben, nicht ermittelbar, insgesamt 10,5 %), werden die anderen 3,8 % der Ausfälle damit begründet, dass die Zielperson nicht deutsch spricht (0,9 %) beziehungsweise „nicht befragbar (körperlich/geistig)" (2,9 %) sei. Insgesamt nehmen beispielsweise ältere Frauen

168 Vgl. hierzu den von der WHO veröffentlichten internationalen Bericht zu Gewalt und Gesundheit (Krug/Dahlberg u. a. 2002).
169 Vgl. Crossmaker 1991; Stimpson/Best 1991; Senn u. a. 1993; Sobsey 1994.
170 Sobsey 1994.
171 Für Statistiken im europäischen Raum vgl. den British Crime Survey http://www.homeoffice.gov.uk/rds/bcs1.html (1. 12. 2006)
172 www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=20530.html
173 „Hatten Sie jemals das Gefühl, dass eine oder mehrere dieser Situationen [erlebte körperliche Übergriffe; Anm. d. Autorin] damit zu tun hatten, dass Sie... [...] eine Behinderung haben?" Vgl. http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=20530.html, mündlicher Fragebogen der Hauptstudie 2003, Frage 714.
174 Vgl. http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=20530.html, Hauptstudie S. 112.

und Frauen mit Migrationshintergrund im Vergleich zur mündlichen Befragung seltener an der sich anschließenden schriftlichen Befragung teil. Hierfür werden als Gründe fehlende Sprachkenntnisse und gesundheitliche Gründe, wie zum Beispiel Sehschwäche und mangelnde Konzentrationsfähigkeit, genannt. Ein weiterer Faktor für den Ausfall ist das Verbot durch nahe Personen (Eltern, Kinder, Partner), an der Erhebung teilzunehmen.[175] Es ist denkbar, dass in dieser Ausfallgruppe Frauen mit Behinderungen vertreten sind, die aufgrund ihrer Lebensumstände (zum Beispiel gesetzliche Betreuung) und Kommunikationsfähigkeiten (zum Beispiel nicht lesend, gehörlos) über die Teilnahme an der Untersuchung nicht für sich selbst entscheiden konnten. Dies macht bezüglich Barrierefreiheit einen erheblichen methodischen Mangel in der Erhebung deutlich, der zum Ausschlussfaktor für Frauen insbesondere mit Lernschwierigkeiten und Sinnesbehinderungen wird und die Forschungsergebnisse an dieser Stelle verzerrt. Dieser methodische Mangel ist dabei umso gravierender, insofern Studien zeigen, dass gerade Frauen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen durch geistige Behinderungen oder Gehörlosigkeit sowie behinderte Frauen, die aufgrund von Pflege- oder Betreuungsbedürftigkeit in besonderen Abhängigkeitsverhältnissen leben, in besonderem Maße von sexualisierter Gewalt betroffen sind.[176] Die Entwicklung barrierefreier sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente ist hier eine noch ausstehende Forschungsaufgabe.

Auf ein weiteres methodisches Problem bei der Datenerhebung zu sexualisierter Gewalt verweist die Studie „Live, Leben und Interessen vertreten – Frauen und Behinderung“ von 2000.[177] In ihr wurden bundesweit 987 Frauen mit Körper- und Sinnesbehinderungen schriftlich und 60 Frauen mündlich zu ihrer Lebenssituation befragt. In der Auswertung der gewaltbezogenen Fragen identifizieren die Forscherinnen ein Problem der Frageformulierung, da sich zeigt, dass sexualisierte Gewalt von den Befragten nicht immer als solche eingeordnet wird.[178]

Nach der Studie gaben 20,6 % an, bereits sexualisierte Gewalt erlebt zu haben. Aufgrund des Forschungsdesigns der Studie, die Gewalterfahrung nur als einen Teilbereich erfasste und nicht speziell auf Gewalterfahrungen im nahen Umfeld einging, lassen sich die Ergebnisse jedoch nur bedingt mit anderen gewaltbezogenen Daten über Frauen ohne Behinderungen vergleichen. Gleichzeitig ist die Studie nicht repräsentativ für die Gruppe der Mädchen und Frauen mit Behinderungen, da die Befragten weder in Einrichtungen der Behindertenhilfe lebten noch Lernschwierigkeiten oder einen besonders hohen Assistenzbedarf hatten. Damit blieben genau die Zielgruppen mit besonders hoher Vulnerabilität gegenüber sexualisierter Gewalt unberücksichtigt.[179]

Die Gründe für die besondere Vulnerabilität von Frauen und Mädchen mit Behinderungen für sexualisierte Gewalt wurde bereits ausführlich in Kapitel 1 erläutert und es sei hier darauf verwiesen.

4.1.2.3 Die Bedeutung von Geschlecht und Behinderung für das Körperbild

4.1.2.3.1 Forschung zum Körperkonzept

Welche Rolle spielt das Körperkonzept innerhalb des Selbstkonzeptes von Mädchen und Frauen mit Behinderungen? Mrazek verweist auf die generelle Schwierigkeit, die Bedeutung des Körperkonzeptes für das Selbstkonzept einer Person zu klären. Da „die empirische Erfassung von Körperkonzept [...] ein Bewusstsein voraussetzt“, spiegele es „überwiegende Aspekte des Körper-Habens, also ein instrumentelles Körperverhältnis.“ Wie „der Zustand des Körper-Seins“, das heißt nicht bewusste Körper-

175 Vgl. http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=20530.html, Ausschöpfung S. 64, 78, 68.
176 Vgl. Sobsey 1994.
177 Eiermann u. a. 2000.
178 Eiermann u. a. 2000:114 f.
179 Eiermann u. a. 2000:25–27,112–115.

erfahrungen, empirisch erfasst werden könnten, bleibt dabei eine offene Frage.[180] Wenn sich auch nur wenig empirisch Gesichertes über „das Gewicht“ sagen lasse, „das die Vorstellungen und Einstellungen bezüglich des eigenen Körpers, die man als Körperkonzept bezeichnen könnte, im Rahmen des Selbstkonzeptes“ haben, so sei dennoch offensichtlich, dass „der Körper im Rahmen des Selbstkonzeptes eine Rolle spielen muss.“[181] Für wie zentral Mrazek die Bedeutung des Körpers für das Selbstkonzept einschätzt, wird deutlich, wenn er „die positive Einstellung zum eigenen Körper als notwendige Voraussetzung für eine positive Selbstwertschätzung“ annimmt.[182]

Auch Bielefeld bezeichnet den Körper als das „vitale Zentrum“ eines Menschen. Sein Körperkonzeptmodell ist eines der umfassendsten und wird deshalb stellvertretend dargestellt. Bielefeld unterteilt das Körperkonzept in eine kognitive und eine emotionale Dimension, denen er jeweils Funktionsbereiche zuordnet.[183] Das Körperschema als kognitive Dimension unterteilt er in Körperwissen, Körperausdehnung und Körperorientierung. Das Körpergefühl als emotionale Dimension unterteilt er in Körpereinstellung, Körperausdruck, Körperausgrenzung und Körperbewusstsein.

Die verschiedenen Funktionsbereiche sind der Versuch, voneinander unterscheidbare Kategorien zu bilden. Dabei müssen sie jedoch als eng miteinander verknüpfte Bereiche gedacht werden, die vielfältige Schnittstellen auf emotionaler und kognitiver Ebene aufweisen. So beschreibt die Körperausdehnung die Einschätzung der eigenen Körpergrenzen in ihrer räumlichen Ausdehnung auf kognitiver Ebene, gleichzeitig jedoch auch das Gefühl des Körpers in seinem Umfang und seiner Mächtigkeit. Die Erfahrung des eigenen Körperraums bildet ihrerseits die Basis für Vorstellungen und Einschätzungen des den Körper umgebenden Raumes. Aus ihr werden räumliche und zeitliche Differenzierungen und Orientierungen abgeleitet, die eine entscheidende Grundlage für das psychomotorische Lernen, aber auch das Lernen im allgemeinen Sinne, wie zum Beispiel den Spracherwerb und das logische Denken, bilden. Wegen ihrer zentralen Bedeutung wird die Orientierung des Körpers in Raum und Zeit teilweise auch als eigener Funktionsbereich beschrieben.[184] Sie ist dabei zu unterscheiden von dem, was Bielefeld als Körperorientierung beschreibt. Während der Körper in Raum und Zeit beziehungsweise die Körperausdehnung sich auf die außerkörperliche Dimension beziehen, richtet sich die Körperorientierung nach innen. Sie meint die Vorstellung und Orientierung im eigenen Körper, die durch Tiefen- und Oberflächensensibilität taktil erfahren wird. Der Bereich des Körperwissens schließlich umfasst die Kenntnis des eigenen Körpers in dessen Bau und dessen **Funktionen**.

Die Wahrnehmung des eigenen Körpers, die für die kognitive Erfassung des Körperschemas eine zentrale Rolle spielt, ist auch für die emotionalen Dimensionen zentral. So wird im Körperbewusstsein zusammengefasst, wie und inwieweit sich eine Person mit ihrem Körper auseinandersetzt, indem sie ihn zum Beispiel in seiner Bewegung und seinen Funktionen wahrnimmt und **erlebt**. Die Körperausgrenzung beschreibt die subjektive Wahrnehmung des eigenen Körpers als von der Umwelt verschieden, das heißt abgegrenzt. In der aktuellen Hirnforschung wird vermehrt auf die Bedeutung taktiler Stimulation für die Organisation des Nervensystems und die Entwicklung von Hirnfunktionen hingewiesen: Das Organ Haut übernimmt dabei eine zentrale Rolle für die Entwicklung von Identität und Ich-Strukturen beziehungsweise die Fähigkeit, die eigenen (physischen und psychischen) Grenzen wahrzunehmen.[185] An der Haut als Körperoberfläche werden die frühesten Kontakterfahrungen

180 Mrazek 1991:228.
181 Mrazek 1991:223.
182 Mrazek 1991:24.
183 Bielefeld 1991.
184 Vgl. u. a. Fischer 1996.
185 „Während der Fötus sich entwickelt, faltet sich das Nervensystem in das Innere des Körpers und setzt sich da fest und die Haut funktioniert weiter als eine Art äußeres Nervensystem. Die Haut bildet eine Myelinschicht, die die notwendige, beschützende Hülle für die Nervenfasern darstellt, welche sensorische Botschaften durch das Rückenmark an das Gehirn weitergeben.“ (Hunter/Struve 1998:5) Vgl. auch Hüther/Krens 2005.

gemacht. Von der intrauterinen Zeit an wird hier in der Interaktion mit der außerkörperlichen Umwelt die Unterscheidungsfähigkeit zwischen dem Selbst und dem Anderen erlernt. Im Sinne der oben beschriebenen Körperausdehnung und Körperausgrenzung bildet sie die psychophysische Basis für die Ausbildung von Ich-Grenzen. So weist beispielsweise Juhan darauf hin, dass das „Körperbild" und die „Organisation von Reflexen" im Zentralnervensystem in direkter Abhängigkeit von Berührungen der Körperoberfläche entstehen: „Ohne Berührung bleibt das Gefühl für meine Oberfläche sehr verschwommen [...]. Indem ich mich an der Welt reibe, definiere ich mich für mich selbst."[186] Auch Krens geht von diesem entwicklungspsychologischen Zusammenhang aus, wenn sie feststellt, dass „‚Grenzen' letztlich Körper-Grenzen sind", die über die Haut als Grenze des Körpers erfahren werden: „Die Stimulation der Haut durch Körperkontakt ist die Voraussetzung für die Entwicklung von Grenzen." Zur Ausbildung einer Persönlichkeit mit starken Ich-Grenzen sei es deshalb in der frühkindlichen Phase zunächst notwendig, dass „die Bedürfnisse nach Körperkontakt [...] ausreichend befriedigt" werden, bevor das Kind von dieser sicheren Basis aus seine eigenen Grenzen durch Explorationsverhalten zunehmend ausdehnen kann. Kinder, die solche günstigen Bedingungen vorfinden, können sich laut Krens zu „starke[n] Persönlichkeiten" entwickeln und verfügen über „eine psychische Grenze, die eine deutliche Trennung nach außen ermöglicht, andererseits aber flexibel und beweglich genug ist, Kontakt zulassen, sich aufnehmen und erwidern zu können."[187] Dabei sei die Ausbildung dieser psychophysischen Grenze nicht etwa auf die kindliche Entwicklung beschränkt und mit dem Erreichen des Erwachsenenalters festgeschrieben. Vielmehr sei sie lebenslang veränderlich und könne – zum Beispiel durch die Arbeit mit Körperkontakt – weiterentwickelt werden.[188]

Während Körperbewusstsein und Körperausgrenzung eng mit den kognitiven Dimensionen des Körperwissens und der Körperorientierung beziehungsweise der Körperausdehnung verknüpft sind, bilden der Körperausdruck und die Körpereinstellung deutlicher abgegrenzte Bereiche. So beschreibt der Körperausdruck, wie emotionale Qualitäten zum Beispiel durch Körperhaltung, Mimik und Gestik körpersprachlich sich nach außen darstellen. Der Körperausdruck umfasst dabei sowohl den bewussten als auch den unbewussten Ausdruck. Gleichzeitig hat er eine kommunikative Qualität, das heißt der Ausdruck ist nicht nur von der Selbstwahrnehmung, sondern immer auch von der Fremdwahrnehmung abhängig, die situativ mitbestimmt, wie ein Ausdruck verstanden und interpretiert wird. Der Körperausdruck ist damit nicht losgelöst vom jeweiligen kulturellen und geschichtlichen Kontext zu denken, das heißt er ist entsprechend den jeweiligen gesellschaftlichen Werten und Normen immer auch alters-, geschlechts- und schichtspezifisch. Dies gilt auch für die Körpereinstellung: Wie eine Person ihren eigenen Körper bewertet, ob sie mit ihm eher zufrieden oder eher unzufrieden ist, ob sie sich selbst als schön oder hässlich empfindet, ist unmittelbar mit gesellschaftlichen Setzungen und Konventionen verbunden.

4.1.2.3.2 Körperkonzept, Geschlecht und Behinderung

Eine erste Studie, die Hinweise zum Zusammenhang von Körperbild, Geschlecht und Behinderung gibt, wurde 1984 von Mrazek vorgelegt. In ihr untersuchte Mrazek die Bedeutung körperbezogener Vorstellungen und Einstellungen für die Entwicklung des Körperkonzeptes.[189] Ein Ergebnis aus Mrazeks Studie ist die geschlechtsspezifische Bedeutung der körperlichen Erscheinung: Während das männliche Körperbewusstsein sich neben dem Aussehen vor allem auch auf Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit bezieht, definieren sich Frauen sehr viel stärker über ihr Aussehen. Der Körper gehöre bei ihnen gewissermaßen zu den Fundamenten ihrer Identität. Mrazek führt diese stärkere Bedeu-

186 Juhan 1997:127, 116.
187 Krens 1999:28–29.
188 Vgl. Krens 1999:22 und Anders-Hoepgen o. J.
189 Mrazek führte die Studie in Zusammenarbeit mit der Fachzeitschrift „Psychologie heute" als schriftliche Befragung mit 3.312 Leser/-innen durch. Vgl. Mrazek 1984.

tung des Körperbildes für das Selbstbild bei Frauen auf die Internalisierung gesellschaftlicher Normen zurück, nach denen körperliche Attraktivität für Frauen wichtiger sei als für Männer.

Betrachtet man Mrazeks Ergebnisse, so drängt sich die Frage auf, welchen Effekt eine (sichtbare) Behinderung für das Körperbild hat. Zwar nahmen an der Studie 3,2% Frauen und 5,2% Männer teil, die eine Körperbehinderung angaben. Eventuelle Ergebnisse bezüglich dieses Merkmals werden jedoch nicht benannt. An dieser Stelle geben zwei andere Studien Aufschluss. So hat Kampmeier eine vergleichende Untersuchung mit Menschen mit und ohne körperliche Behinderung durchgeführt, um Aufschluss über eventuelle Auswirkungen der Behinderung auf das eigene Körperbild beziehungsweise Selbstbild zu erhalten.[190] Sie stellt dabei einen signifikanten Unterschied zwischen den Personen mit Behinderung und den Personen ohne Behinderungen fest. So sei die Qualität der Selbstbilder der Personen mit Behinderung im Vergleich mit den Personen ohne Behinderung deutlich negativer. Innerhalb der Gruppe mit Behinderungen sei die Einstellung der Personen mit angeborenen Behinderungen gegenüber den Personen mit später erworbenen Behinderungen negativer. Am ungünstigsten falle das Körperbild der Personen mit schweren Körperbehinderungen aus.[191]

Im Sinne eines bio-psycho-sozialen Modells von Behinderung weist Klein in diesem Zusammenhang darauf hin, dass nicht die Behinderung selbst, sondern die Reaktionen des sozialen Umfelds von besonderer Bedeutung für das Körperbild seien:

„So sind also die Auswirkungen einer körperlichen Schädigung auf das Selbstkonzept eines Menschen davon abhängig, inwieweit sich die betroffene Person durch die Reaktionen ihrer Umwelt stigmatisiert fühlt und dadurch ein negativ besetztes Körperkonzept entwickelt.“[192]

In einer Gesellschaft, die physische Attraktivität hoch bewerte, sei die Entwicklung eines positiven Körperbildes **trotz** sichtbarer Behinderung entsprechend schwer.[193] Gestalte sich die Entwicklung eines positiven Körperbildes für Menschen mit einer im Erwachsenenalter erworbenen Behinderung bereits schwer genug, so könne sie für Menschen mit einer angeborenen Behinderung ein ungleich größeres Problem darstellen, weil sie auf positive Einstellungen ihrer bedeutsamen Bezugspersonen in der Kindheit fundamental angewiesen seien.[194] Diese Vermutung legt auch ein Ergebnis aus Mrazeks Untersuchung nahe, wenn sie feststellt, dass dem Aussehen innerhalb der körperbezogenen Einstellungen und der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit eine entscheidende Rolle zukomme: „Wer als Kind wegen seines Aussehens verspottet oder abgelehnt wurde, ist noch als Erwachsener mit sich selbst und seinem Körper durchweg weniger zufrieden. Ob es sich um das Aussehen, die Gesundheit oder die Leistungsfähigkeit handelt, die Betroffenen fühlen sich ihrem Körper auch besonders entfremdet und haben ein niedriges Selbstwertgefühl.“[195]

190 Kampmeier befragte eine Gruppe von Personen mit angeborenen oder erworbenen Körperbehinderungen unterschiedlicher Art und Schwere und eine studentische Vergleichsgruppe ohne Behinderungen. Den insgesamt 88 Testpersonen wurden dabei Teile der Frankfurter Körperkonzeptskalen nach Deusinger vorgelegt. Vgl. Kampmeier 1997.

191 Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch eine amerikanische Studie mit Kindern mit Körperbehinderungen. Gleichzeitig wird hier darauf verwiesen, dass das soziale Umfeld für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes hier von großer Bedeutung ist. Vgl. Kirk/Gallagher 1993.

192 Klein 2003:60.

193 Für einen Überblick über die empirische Erforschung von Eigenschaftszuschreibung bezüglich physischer Attraktivität vgl. Fischer/Wiswede 2002:400–406.

194 Lanzoni nennt als negative Faktoren für die Körper-Selbst-Integration eine Ablehnung durch die Eltern und die Angewiesenheit auf Pflege (1993:148–9). Auch die Live-Studie belegt, dass die elterliche Einstellung gegenüber behinderten Töchtern von großer Bedeutung für das Selbstbild ist und stellen fest, dass die jüngeren Befragten mit ihrer kindlichen Sozialisation eher positive Werte wie „Selbstständigkeit, Autonomie, Wehrhaftigkeit, Abgrenzung und Mut/Ausprobieren“ verbinden, während ältere Befragte eher negative Werte wie „fehlendes Selbstwertgefühl“ und „verweigerte Anerkennung“ angeben. Eiermann 2000:218–9. Vgl. auch Leyendecker 1985:4.

195 Mrazek 1984:57. Dies bestätigen ebenfalls die Ergebnisse der Live-Studie. (Eiermann 2000:221–224)

Die Studien von Mrazek und Kampmeier belegen die hohe Bedeutung von Geschlecht einerseits und Behinderung andererseits für das Körperkonzept. Die jeweils getrennten Aussagen beider Studien zur Bedeutung von Geschlecht und Behinderung für das Körperbild werden durch nachfolgende Forschungsergebnisse bestätigt.

So hat Lanzoni in seiner bereits erwähnten Studie von 2003 die Bedeutung einer schweren angeborenen Behinderung auf das Körper- beziehungsweise Selbstkonzept erforscht. Er stellt dabei deutliche Geschlechtsunterschiede fest. So haben die befragten Männer in der Tendenz günstigere Einstellungen zu ihren Körper- und Selbstkonzepten als die weiblichen Testpersonen.[196] Signifikant seien diese Unterschiede in der vermuteten Fremdwahrnehmung des eigenen Körpers:

„In Bezug auf das Geschlecht ist festzustellen, dass die männlichen Probanden günstigere Einstellungen als die weiblichen Probanden zu dem Selbstkonzept bezüglich der vermuteten Wertschätzung durch andere Personen äußern.“[197]

Lanzoni konstatiert auch einen Geschlechtsunterschied im Hinblick auf die Bereitschaft der Befragten, sich zu ihrem Körperkonzept hinsichtlich Sexualität zu äußern. Zeigten die Probanden insgesamt eine hohe Motivation, eine Stellungnahme zu allen Aussagen über Körper- und Selbstkonzeptskalen abzugeben, so verweigerten hier mit einem Drittel der Befragten insgesamt auffällig viele eine Stellungnahme. Neben den älteren Probanden waren hier die jüngeren Frauen überdurchschnittlich vertreten.[198]

Lanzoni sieht in seinen Ergebnissen Deusingers Annahme bestätigt, wonach Männer und Jungen über ein „positiveres, mit mehr sozial erwünschten Merkmalen gekennzeichnetes ‚Selbstkonzept‘“ als Mädchen und Frauen haben.[199] Dieser, für das Selbstkonzept von Mädchen und Frauen nachteilige Zusammenhang werde durch eine hinzukommende, sichtbare Behinderung deutlich verstärkt.[200] So verweisen Jochmus u. a. auf eine Untersuchung zum Einfluss von Geschlecht und Sichtbarkeit der Behinderung auf das Selbstkonzept, in der Meissner u. a. 382 Jugendliche mit Körperbehinderungen (davon 193 Mädchen und 189 Jungen) befragten. Sie kommen dabei zu dem Ergebnis, dass Jungen, die ihre Körperbehinderung als problematisch erleben, zu positiven Selbstäußerungen tendieren, während Mädchen, die ihre Körperbehinderung als problematisch erleben, zu negativen Selbstbewertungen neigen und zwar umso negativer, je deutlicher sichtbar ihre Behinderung ist.[201]

Diesen deutlichen Befund belegen auch Studien zum geschlechtsspezifischen Körperbild von Menschen mit erworbener Behinderung. Ebert-Hampel beispielsweise kommt in ihrer Studie zum Körperbild von Brustkrebspatientinnen zu dem Ergebnis, dass der Körper als Mittel sozialer Anerkennung für Frauen wesentlich bedeutsamer sei als für Männer, denen leichter andere Möglichkeiten der Anerkennung, wie zum Beispiel Leistung, zur Verfügung stehen.[202] Ein Ergebnis, das in anderen Studien bestätigt wurde.[203]

196 Lanzoni 2003:332.
197 Lanzoni 2003:272.
198 Lanzoni 2003:334,341.
199 Deusinger 1998 zitiert nach Lanzoni 2003:269.
200 Vgl. hierzu Eiermann 2000:196–199.
201 Meissner/Throeson/Buttler 1967 in Jochmus 1979.
202 Ebert-Hampel 1990:52.
203 Vgl. u. a. Splett 1993 und Arbeiten im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Selbstkonzept und Coping-Prozesse bei Patienten nach einer Amputation“ an der Universität Dortmund.

Wenn Leyendecker den Körper als „sehr wesentliches Konstitutivum des Selbstkonzeptes“ annimmt und feststellt, dass Menschen mit sichtbaren Behinderungen „einen hohen Zusammenhang zwischen der Akzeptierung des eigenen (beschädigten) Körpers und dem Ausmaß selbstbewusster sozialer Durchsetzungsfähigkeit“ zeigen, dann verweist er zusammen mit den anderen oben referierten Forschungsergebnissen auf die zentrale Bedeutung, die dem Körperkonzept für das Selbstbewusstsein von Mädchen und Frauen mit Behinderungen zukommt.[204] Angesichts dieser Ergebnisse erscheint die Auseinandersetzung mit den Einstellungen zum eigenen Körper, die auf den Erhalt oder die Entwicklung eines positiven Körperbildes abzielt, ein wichtiger Übungsinhalt für die angesprochene Zielgruppe.[205]

4.1.3 Ansätze zur Stärkung des Selbstbewusstseins

In 4.1.1 und 4.1.2 wurden der Forschungsstand zum Thema Selbstbewusstsein und dessen zielgruppenspezifische Bedingungen referiert. Dabei standen vor allem die Schwierigkeiten und Risikofaktoren im Vordergrund, mit denen Mädchen und Frauen mit Behinderungen bei der Entwicklung und dem Erhalt ihres Selbstbewusstseins konfrontiert sind. In diesem zweiten Abschnitt soll nun die Theoriebildung darauf hin befragt werden, welche Faktoren die Stärkung des Selbstbewusstseins im Sinne eines positiven Selbstwertgefühls fördern können.

Sieht man sich in der Forschungslandschaft nach Theorien um, die bei der Beantwortung dieser Fragestellung weiterhelfen, so stößt man schnell auf zwei Konzepte: Das aus der Selbsthilfe- und Bürgerrechtsbewegung kommende und von der sozialen Arbeit aufgegriffene Konzept des Empowerment (4.1.3.1) und die aus der salutogenetischen Umorientierung hervorgegangene Resilienzforschung (4.1.3.2), auf die im Folgenden ausführlicher eingegangen wird. Während das Empowerment-Konzept vor allem allgemeine konzeptionelle Voraussetzungen für Selbstbestimmung definiert, jedoch wenig Hinweise für eine konkrete Umsetzung gibt, liegt der Erklärungswert des Resilienzansatzes darin, konkrete psychosoziale Bedingungen zu identifizieren, die die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln begünstigen. Der Resilienzansatz stellt in diesem Sinne ein Referenzmodell des Empowerment-Ansatzes dar. In ihren Annahmen von persönlichen und sozialen Ressourcen, die einer Person helfen, mit Lebenskrisen und schwierigen Situationen umzugehen, stützt sich die Resilienzforschung wesentlich auf ältere Forschungsansätze, namentlich die Stressbewältigungsforschung. In ihr wurden sogenannte Coping-Strategien klassifiziert, die individuell verschiedene Lösungswege beschreiben, mit schwierigen Situationen umzugehen. Aufgrund ihrer Bedeutung für die Übungen werden sie hier ausführlich dargestellt (4.1.3.3) und auf ihre Bedeutung für Mädchen und Frauen mit Behinderungen hin befragt (4.1.3.4).

4.1.3.1 Empowerment

Wörtlich übersetzt bedeutet Empowerment Selbstbemächtigung, Selbstbefähigung, Stärkung der Eigenkräfte. Der Begriff wurde maßgeblich von der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung geprägt und ist heute zu einem Standard-Handwerkszeug in der sozialen Arbeit genau wie in der Ökonomie (Organisationsentwicklung, Personalmanagement) geworden.[206] Die Weltgesundheitsorganisation WHO fordert für die zukünftige Gesundheitsförderung die Anwendung von Empowerment-Prinzipien, um die Wende vom defizit-orientierten bio-medizinischen hin zum bio-psycho-sozialen Modell von Krankheit und Behinderung zu vollziehen.[207] Entsprechend der Geschichte des Empower-

204 Leyendecker 1985:4,6.
205 Vgl. auch die nach Abschluss des Forschungsprojekts erschienene Publikation von Kemper/Treu 2007.
206 Zur Geschichte des Empowerment-Ansatzes vgl. u. a. Theunissen u. a. 2002; Herriger 2002.
207 Vgl. hierzu u. a. Niadoo u. a. 2003.

ment als durch die Bürgerrechtsbewegung formulierten Selbstbemächtigungsgedanken, der in der Folge innerhalb der sozialen Arbeit aufgegriffen wurde, stehen heute zwei Empowerment-Ansätze nebeneinander: Ein Verständnis von Empowerment als Selbstbemächtigung aus Sicht problembetroffener Personengruppen und ein Verständnis aus professioneller Sicht als Unterstützung von Autonomie und Selbstgestaltung, der für die Übungen von Bedeutung ist.[208] In der bundesdeutschen Forschungsdiskussion hat der Soziologe Norbert Herriger maßgeblich zur Ausformulierung des Empowerment-Konzeptes beigetragen.[209] Herriger fasst die Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Empowerment-Ansätze folgendermaßen zusammen:

„Gemeinsam ist allen Definitionsangeboten eines: Der Begriff Empowerment steht heute für alle solchen Arbeitsansätze in der psychosozialen Praxis, welche die Menschen zur Entdeckung der eigenen Stärken ermutigen und ihnen Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie vermitteln wollen. Ziel der Empowerment-Praxis ist es, die vorhandenen (wenn auch vielfach verschütteten) Fähigkeiten der Menschen zu kräftigen und Ressourcen freizusetzen, mit deren Hilfe sie die eigenen Lebenswege und Lebensräume selbstbestimmt gestalten können. Empowerment – auf eine kurze Formel gebracht – ist das Anstiften zur (Wieder-)Aneignung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens.“[210]

Herriger unterscheidet vier Handlungsebenen von Empowerment als Methode der professionellen psychosozialen Hilfe: Subjektorientiertes Empowerment (Einzelfallhilfe), Empowerment als Netzwerkarbeit (Gruppenarbeit), Empowerment als Ermöglichung von Partizipation (Organisationsarbeit) und Förderung von Selbstorganisation und Teilhabe (Gemeinwesenarbeit).[211] Versteht man die Übungen als Empowerment im Sinne der Netzwerkarbeit, so weisen die Übungen insofern über sich selbst hinaus, als dass sie die Teilnehmerinnen zum Austausch auch jenseits des Kursgeschehens anregen sollen. Ein Ziel ist dann „das Stiften von Zusammenhängen: die Inszenierung, der Aufbau und die Weiterentwicklung von fördernden Netzwerkstrukturen, die die Selbstorganisation von Menschen unterstützen und kollektive Ressourcen für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung freisetzen.“[212]

Zentrale Voraussetzung für die psychosoziale Gruppenarbeit im Sinne des Empowerment-Ansatzes ist das, was Herriger „Abschied von der Expertenmacht“ nennt:

„Grundlage allen pädagogischen Handelns ist hier die Anerkennung der Gleichberechtigung von beruflichem Helfer und Klient, die Konstruktion einer symmetrischen Arbeitsbeziehung also, die auf die Attribute einer bevormundenden Fürsorglichkeit verzichtet, die Verantwortung für den Arbeitskontakt gleich verteilt und sich auf einen Beziehungsmodus des partnerschaftlichen Aushandelns einlässt.“[213]

Dieser von Herriger postulierte „Abschied von der Expertenmacht“ heißt, konsequent weitergedacht, dass das Angebot darauf ausgerichtet ist, sich selbst überflüssig zu machen, ein Verständnis, das Theunissen als Empowerment im transitiven Sinne bezeichnet: Es geht um Bereitstellung von Informationen oder Ressourcen sowie durch das Arrangement von Situationen, „die es Menschen ermöglichen, sich ihrer ungenutzten, vielleicht auch verschütteten Ressourcen und Kompetenzen (wieder)

208 Für eine ausführliche Darstellung der sich aus den beiden Perspektiven ergebenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten vgl. Röh 2005:25–38.
209 Vgl. u. a. Herriger 1995, 1997, 2001, 2002, 2006.
210 Vgl. Herriger 2006.
211 Vgl. Herriger 2006 und Röh 2005:71–78.
212 Herriger 2006.
213 Herriger 2006.

bewusst zu werden, sie zu erhalten, zu kontrollieren und zu erweitern, um ihr Leben selbst zu bestimmen und ohne ‚expertendefinierte Vorgaben' eigene Lösungen für Probleme oder eine zukünftige Lebensgestaltung zu finden [...]."[214]

Welche konkreten inhaltlichen Zielbestimmungen lassen sich nun aus dem oben dargestellten Verständnis von Empowerment ableiten? In Bezug auf erlernte Hilflosigkeit als einer zentralen Schwierigkeit, die Mädchen und Frauen in ihrem selbstbewussten Handeln begegnet, geben die Zielbestimmungen von Empowerment eine direkte Antwort. Betrachtet man die verschiedenen Ausführungen zu Empowerment, so liest es sich geradezu als Gegenbegriff zur erlernten Hilflosigkeit. Zimmermans fasst Empowerment entsprechend als „theory of learned hopefulness"[215] und Walther definiert Empowerment als Abwesenheit von „realer oder vorgestellter Machtlosigkeit, erlernter Hilflosigkeit, Entfremdung" und dem „Gefühl des Kontrollverlusts in Bezug auf das eigene Leben".[216] Auch Röh weist auf diese Zielbestimmung psychologischen Empowerment hin und nennt in diesem Zusammenhang „die einer ‚erlernten Hilflosigkeit' entgegenwirkende Einnahme einer ‚strength perspective'", die innerhalb des Empowerment-Ansatzes maßgeblich von Weik geprägt wurde.[217] In Anlehnung an Antonovsky sieht er die Entwicklung und Bestärkung eines Kohärenzgefühls als einen „zentralen Bestimmungsfaktor" von Empowerment, „[...] in dem ein positives Bild der eigenen Handlungsfähigkeit, das sichere Wissen um die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens und die Gewissheit der Person, Biographie, Alltagsverhältnisse und soziale Umwelt aktiv und damit auch in einer besonderen Weise in eigener Regie gestalten zu können, zusammenfließen."[218]

Idealerweise führe Empowerment in diesem Verständnis dazu, „dass Menschen (1) fordernden Situationen mit einem Vorschuss an Optimismus begegnen und sie nicht als Belastung und potentielle Gefährdung von Wohlbefinden einschätzen; dass sie sich (2) ihrer Umwelt weniger ausgesetzt fühlen und kumulierenden Belastungen mit einem geringeren Maß an Ängstlichkeit und diffuser Emotionalität gegenüber treten; und dass sie (3) in der Lage sind, ein problemangemessen-zugeschnittenes Set von Widerstandsressourcen zu mobilisieren und die für die Situation angemessenen Bewältigungsstrategien zu wählen."[219]

4.1.3.2 Resilienz

Wenn der Empowerment-Ansatz im psychologischen Sinne den Erwerb einer „spezifischen seelischen Widerstandsfähigkeit" empfiehlt, um eine Person zu befähigen, „die ausgetretenen Pfade erlernter Hilflosigkeit" zu „verlassen"[220], so bezieht er sich hier auf das Konzept der Resilienz als Referenzmodell: Resilienz als seelische Widerstandsfähigkeit speist sich aus einem individuell verschiedenen Set an personalen und sozialen Ressourcen, auf die eine Person zurückgreifen kann. Für die Übungen ist die Ressourcenorientierung des Resilienzmodelles von großer Bedeutung.

Mit seinem Modell der Salutogenes hat Antonovsky einen Paradigmenwechsel in der Medizin und angrenzenden Fachgebieten angeregt. Die Hinwendung zur Frage, welche Faktoren für die Gesunderhaltung einer Person bedeutsam sind, hat in den letzten Jahren zu einem neuen Forschungsansatz geführt: der Resilienzforschung. Resilienz wird dabei als psychische Widerstandskraft verstanden, die

214 Theunissen 2002:13.
215 Vgl. Zimmerman 1990.
216 Walther 2000:380.
217 Vgl. Weik u. a. 1989 und Weik 1992.
218 Röh 2005:27–28.
219 Herriger 2006.
220 Herriger 2006.

vor krank machenden biologischen, psychologischen und psychosozialen Risikofaktoren schützt.[221] So definiert beispielsweise Masten Resilienz als den „Prozess, die Fähigkeit oder das Ergebnis erfolgreicher Adaption angesichts herausfordernder oder bedrohender Umstände im Sinne ... [psychischen] Wohlbefindens und/oder effektiver Austauschbeziehungen mit der Umwelt."[222] Eine Person ist laut dieser Definition resilient, wenn sie **trotz** Risikobelastung gesund bleibt, weil sie in der Lage ist, diese Beeinträchtigungen zu kompensieren. Diese Fähigkeit zur Anpassung und Kompensation wird dabei nicht als angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern als eine **erworbene** Kompetenz verstanden. Resilienz kann in diesem Sinne als ein lebenslanger Lernprozess verstanden werden, auf Herausforderungen und negative Einflüsse flexibel und lösungsorientiert zu reagieren. Dabei spielen Kindheit und Jugend einer Person eine besonders wichtige Rolle, da in diesen frühen Entwicklungsphasen entscheidende Weichen gestellt werden, über welche Resilienzfaktoren eine Person verfügt. Die Resilienzforschung aus entwicklungspsychologischer Sicht hat hier wesentliche Beiträge zum Verständnis von Resilienz als Teil der Persönlichkeitsentwicklung geliefert. Frühe Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen im Umgang mit Herausforderungen haben insofern einen prägenden Einfluss auf erwachsene Bewältigungskompetenz. Auch hier ist Resilienz oder fehlende Resilienz jedoch kein statischer, unumkehrbarer Zustand, sondern ein dynamischer, transaktionaler Prozess: Faktoren der Umwelt und Merkmale der Person wirken wechselseitig aufeinander ein, und es können auch im Erwachsenenalter noch verändernde Lernerfahrungen gemacht werden, die zu einem Zugewinn an Resilienzfaktoren führen. Die Bedeutung der Resilienzforschung für eine Rehabilitationsleistung nach § 44 SGB IX liegt darin, auf wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreifen zu können, die Auskunft darüber geben, welche gesundheitsschädlichen Risikoeinflüsse durch welche Bedingungen erfolgreich vermindert oder gar vermieden werden können. Zur Klärung der Begrifflichkeiten und des Forschungsansatzes wird im Folgenden ein kurzer Überblick über den derzeitigen Forschungsstand gegeben.

Die Resilienzforschung geht davon aus, dass die Gesundheit und psychische Stabilität einer Person durch Risikofaktoren auf der einen und Schutzfaktoren auf der anderen Seite bestimmt werden. Dabei werden unter Risikofaktoren Variablen verstanden, die eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für negative Konsequenzen bedingen, diese jedoch nicht notwendig determinieren. Im engeren Sinne werden als Risikofaktoren nur psychosoziale Faktoren, das heißt die aus der Umwelt kommenden Bedingungen und Einflüsse verstanden. Sie werden auch Stressoren genannt. Davon unterschieden werden die auf die psychische und physische Konstitution einer Person bezogenen Merkmale. Diese psychophysischen Dispositionen werden als Vulnerabilitätsfaktoren bezeichnet. Ob Risikofaktoren tatsächlich eine negative Konsequenz für die Person haben, hängt nicht zuletzt davon ab, welches Maß an Vulnerabilität die Person im Moment der Belastungssituation mitbringt.

Zu den Risikofaktoren in der kindlichen Entwicklung werden unter anderem ein niedriger sozioökonomischer Status, ein niedriges Bildungsniveau oder eine psychische Erkrankung der Eltern, genauso wie der Verlust einer Bezugsperson oder Ausgrenzungserfahrungen durch Gleichaltrige gezählt. Dabei wird einerseits zwischen diskreten – zeitlich begrenzten Ereignissen, wie der Verlust einer nahen Person – und kontinuierlichen, den gesamten Entwicklungsverlauf betreffenden Faktoren, wie beispielsweise der Migrationshintergrund einer Person, unterschieden. Andererseits wird von proximalen, sich direkt auf die Person auswirkenden sowie distalen, das heißt indirekten, beispielsweise über die Bezugsperson vermittelten, Faktoren (zum Beispiel inkonsequenter Erziehungsstil) ausgegangen.

221 Vgl. Wustmann 2004:22.
222 Masten u. a. 1990:16. Zitiert nach Wustmann 2004:19.

Unter Schutzfaktoren werden risikomildernde Bedingungen verstanden, die die Wahrscheinlichkeit für psychische Störungen senken beziehungsweise psychische Gesundheit erhöhen.[223] Die Klassifikation eines Schutzfaktors ist dabei direkt abhängig von ihrem Gegenbegriff, dem Risikofaktor. Eine Bedingung kann dann als Schutzfaktor klassifiziert werden, wenn sie die Wirkung eines Risikofaktors mildert oder beseitigt und gleichzeitig ihre Abwesenheit den Risikoeffekt voll zum Tragen bringt. Nach dem von Rutter vertretenen Modell der Interaktion hat der Schutzfaktor nur im Zusammenwirken mit Risikofaktoren eine Bedeutung, die als „Pufferwirkung" bezeichnet werden kann: „Ein Schutzfaktor ist [...] dann wirksam, wenn eine Gefährdung vorliegt; ist keine Risikobelastung gegeben, hat der Faktor keine protektive Bedeutung."[224] Um das Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren adäquat zu beschreiben, hat Rutter das Modell der Kumulation als eine Erweiterung des oben erwähnten Interaktionsmodells vorgeschlagen. Er geht davon aus, dass sich Risiko- und Schutzfaktoren kumulativ verhalten: „Die Belastung ist dann umso größer, je mehr Risikobedingungen und je weniger schützende Bedingungen vorhanden sind; sie verringert sich, je weniger risikoerhöhende Faktoren und je mehr risikomildernde Faktoren vorliegen."[225] Risiko- und Schutzfaktoren seien darüber hinaus nicht zu generalisieren, sondern in ihrer Wirkung kontextabhängig. Im Sinne einer Multifinalität könne ein und derselbe risikoerhöhende Faktor sehr unterschiedliche Effekte haben.[226]

4.1.3.2.1 Ressourcen als Schutzfaktoren

Zentrale Bedeutung innerhalb der Resilienzforschung nimmt die Bestimmung von Schutzfaktoren ein, die auch als Ressourcen bezeichnet werden. Hat sich der vorherige Abschnitt mit den spezifischen Risikofaktoren für Mädchen und Frauen mit Behinderungen beschäftigt, so stehen hier nun die spezifischen Ressourcen im Zentrum. Der Ressourcenbegriff wird im Allgemeinen dreigeteilt verstanden: als strukturelle, personale und soziale Ressourcen. Während strukturelle Ressourcen als Potenziale von Lebensqualität zwar als Grundlage für die Entwicklung und Stärkung personaler Ressourcen gesehen werden, entziehen sie sich gleichzeitig weitgehend der Beeinflussung durch Einzelmaßnahmen wie den Übungen nach § 44 SGB IX, in deren Mittelpunkt nur die Entwicklung und Stärkung der personalen und – in begrenzterem Umfang – der sozialen Ressourcen stehen können.[227]

Unter sozialen Ressourcen werden Bedingungen gefasst, die in der Umwelt der Person begründet liegen, namentlich das soziale Eingebundensein in Verwandtschafts-, Freundschafts-, Bekanntschafts- und Interessennetzwerke. Bei der Bewertung der sozialen Ressourcen wird vor allem die Qualität der Beziehungen innerhalb des Umfeldes und weniger seine Größe an sich betont.

In der Literatur werden folgende Funktionen sozialer Unterstützung unterschieden:

- Emotionale Unterstützung: die Verminderung von Ohnmachts-, Abhängigkeits- und Isolationserfahrungen; die Stärkung der Selbstwerterfahrung durch die Wertschätzung und die Ich-stützende Anerkennung der anderen.
- Instrumentelle Unterstützung: die Bereitstellung von materiellen Hilfen, konkreten Handlungstechniken und handfesten praktischen Alltagshilfen im Umgang mit einem kritischen Lebensereignis; die Vermittlung von entlastenden Hilfen und die Unterstützung des Betroffenen bei der schwierigen Suche nach einer veränderten Lebensorientierung.

223 Vgl. u. a. Rutter 1990.
224 Wustmann 2004:45, 60.
225 Wustmann 2004:61.
226 Wustmann 2004.
227 „Erst auf der verlässlichen Grundlage einer relativen strukturellen Sicherheit sind personales Wachstum und soziale Integration möglich. Dieses Argument ist nur scheinbar selbstverständlich – ein Blick auf die Lebensverhältnisse von Menschen der Dritten Welt, aber auch auf die gegenwärtig in der Bundesrepublik akute Diskussion über Leistungskürzungen in der sozialstaatlichen Basissicherung dokumentieren dies nachdrücklich." Herriger 2006. Strukturelle Ressourcen hängen direkt vom gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen und schichtspezifischen Hintergrund ab, in den eine Person hineingeboren wird. Bourdieu hat diese Potenziale von Lebensqualität als ökonomisches, kulturelles, symbolisches und ökologisches Kapital kategorisiert.

- Kognitive (informationelle) Unterstützung: Aufklärung und Information über Rechtsansprüche und verfügbare Dienstleistungen; Hinweise auf weitere hilfreiche Ressource-Personen; Orientierungshilfe durch Vermittlung von neuen Informationen und durch das Öffnen von Türen zu neuen Informationsquellen.
- Aufrechterhaltung der sozialen Identität: die Stärkung des Selbstwertes und der sozialen Identität durch die Kommunikation von Wertschätzung, Anerkennung und Zuwendung auch und gerade in Zeiten der subjektiven Belastung.
- Vermittlung von neuen sozialen Kontakten: das In-Kontakt-Bringen mit anderen Menschen in vergleichbarer Lebenslage; die Stärkung des Gefühls des sozialen Eingebundenseins.[228]

Insofern die Arbeit in der Gruppe auch die Aufgabe hat, die Selbstorganisation der Teilnehmerinnen anzuregen und den Aufbau von Netzwerken zu fördern, findet hier auch eine Stärkung der sozialen Ressourcen statt. Bei Teilnehmerinnen, die so stark auf Assistenz angewiesen sind, dass sie Kontakt nach außen ausschließlich und nur durch fremde Hilfe aufnehmen können, kann es sinnvoll sein, ihre sozialen Ressourcen insofern aktiv zu stärken, als das begleitend zu den Kursen selbst das Umfeld in Form von Vorgesprächen, Informations- oder auch Fortbildungsveranstaltungen mit einbezogen wird. Ähnliches gilt für das institutionalisierte Hilfesystem, wie zum Beispiel Beratungsstellen, die im weiteren Sinne zu den sozialen Ressourcen gehören: Es muss im Vorfeld der Kurse geklärt sein, ob und wenn ja, wie genau sie für Mädchen und Frauen mit Behinderungen zugänglich sind, bevor verantwortungsvoll auf sie verwiesen werden kann.

Personale Ressourcen werden als Resilienzfaktoren im engeren Sinne klassifiziert, insofern sie sich auf diejenigen individuell erworbenen psychologischen Eigenschaften einer Person beziehen. In seiner Definition personaler Ressourcen bezieht sich Herriger auf eine frühe Arbeit von Kobasa, die folgende vier Dimensionen von Bewältigungsfähigkeit aufführt: „commitment to self“, „sense of control“; „activity“ und „change as challenge“.

Herriger übersetzt und ergänzt sie um emotionale und soziale Intelligenz und Veröffentlichkeitsbereitschaft:

- Beziehungsfähigkeiten („emotionale und soziale Intelligenz“): Empathie und Sensibilität für die inneren Befindlichkeiten, die Motive, Wünsche, Interessen anderer Menschen; Offenheit in der Kommunikation von Gefühlen, Bedürfnissen, Wünschen; die Fähigkeit, freundschaftliche und vertraute Bindungen einzugehen und aufrechtzuerhalten; Respekt gegenüber anderen; Verlässlichkeit; die Fähigkeit, berechtigte Kritik an der eigenen Person akzeptieren zu können, sowie die Fähigkeit zu einer balancierten, nicht disruptiven Problem- und Konfliktlösung.
- Selbstakzeptanz und Selbstwertüberzeugung: eine geringe negative Affektivität, ein ungebrochenes Selbstwertgefühl und der feste Glaube an die Sinnhaftigkeit der eigenen Lebensziele und -werte.
- Internale Kontrollüberzeugung: ein hohes Maß an Bewältigungsoptimismus; der feste Glaube an die Gestaltbarkeit von Umwelt und neuen Lebenssituationen und das Vertrauen in die eigene Gestaltungskompetenz.
- Aktiver Umgang mit Problemen: eine aktive Auseinandersetzung mit Umweltanforderungen und die zielgerichtete Suche nach Problemlösungen.
- Flexible Anpassung an Lebensumbrüche: die Fähigkeit, nicht vorhergesehene Veränderungen des Lebensplanes in einen übergreifenden Lebensentwurf integrieren zu können und
- Veröffentlichungsbereitschaft: die Bereitschaft und die Fähigkeit der Person, in Lebenskrisen Hilfesignale an andere zu versenden und deren soziale Unterstützung in einer den anderen nicht überfordernden Weise einzufordern.[229]

228 Zitiert nach Herriger 2006.
229 Herriger 2006. Vgl. Kobasa 1979.

In seinem Rahmenmodell von Resilienz ordnet Kumpfer diese personalen Merkmale fünf sich überschneidenden Bereichen zu: 1) kognitiven Fähigkeiten, 2) emotionale Stabilität, 3) soziale Kompetenz, 4) körperliche Gesundheitsressourcen und 5) Glaube/Motivation. Das Vorhandensein beziehungsweise das Fehlen von sozialen Ressourcen wird laut Kumpfer von mehreren Variablen bestimmt, zu denen unter anderem Alter, Geschlecht, soziokultureller Kontext, geografischer und zeitgeschichtlicher Kontext gehören.[230]

Psychologisches Empowerment bestehe nach Herriger nun gerade darin, diese „lebensgeschichtlich gewachsenen, persönlichkeitsgebundenen Selbstwahrnehmungen, werthaften Überzeugungen, emotionalen Bewältigungsstile und Handlungskompetenzen“ zu fördern. Als „Elefantenhaut für die Seele” und als „bedeutsame präventive Kraftquellen der Gesunderhaltung und der Identitätssicherung“ tragen sie dazu bei, die alltäglichen Herausforderungen, aber auch krisenhafte Lebensereignisse bewältigen zu können.[231]

Auch Willutzki verweist auf die Bedeutung von Ressourcen, die „für die Bewältigung alltäglicher Anforderungen beziehungsweise Lebensaufgaben von zentraler Bedeutung sind und somit letztlich unsere psychische und physische Gesundheit sowie unser Wohlbefinden von ihrer Verfügbarkeit und ihrem Einsatz abhängig sind.“[232]

Eine Meinung, die auch Lenz vertritt, der gleichzeitig in diesem Zusammenhang das Zusammenwirken personaler und sozialer Ressourcen betont:

„Es kann davon ausgegangen werden, dass beide Ressourcenformen simultan bei der Bewältigung von Krankheit, Belastungen und Krisen eingesetzt werden. Sie bilden gemeinsam das Potential der Lebensbewältigung, über das eine Person verfügt. Erst in ihrer Wechselwirkung erleichtern sie die Adaption an eine chronische Krankheit, verändern den Problemstatus, regulieren Emotionen und den Selbstwert, fördern die Funktionsfähigkeit im Alltag und erhöhen die Bereitschaft zu gesundheitsförderlichem und präventivem Verhalten.“[233]

4.1.3.3 Coping-Strategien

Zur Beleuchtung, was als schwierige oder belastende Situation verstanden werden kann und welche effektiven Maßnahmen abgeleitet werden können, um mit solchen Situationen umzugehen, bietet sich die von Lazarus entwickelte Theorie über Stress und Strategien zur Stressbewältigung, sogenannte Coping-Strategien an, da sie das derzeit umfassendste Modell für die Bewältigung von schwierigen Situationen, Konflikten und belastenden Ereignissen, darstellen. In ihrer Identifizierung von sozialen und personalen Ressourcen stützt sich die Resilienzforschung wesentlich auf die von Lazarus u. a. entwickelten Coping-Strategien.

Lazarus u. a. definieren Stress transaktional, das heißt als Wechselbeziehung einer Person mit ihrer Umwelt:

„Psychologischer Stress bezieht sich auf eine Beziehung mit der Umwelt, die vom Individuum im Hinblick auf sein Wohlergehen als bedeutsam bewertet wird, aber zugleich Anforderungen an das Individuum stellt, die dessen Bewältigungsmöglichkeiten beanspruchen oder überfordern.“[234]

230 Vgl. hierzu auch Wustmann 2004:62 f.
231 Herriger 2006.
232 Willutzki 2003.
233 Lenz 2002:27.
234 Lazarus u. a. 1984 zitiert nach Hampel/Petermann 1995:2.

Eine Person reagiert auf Stress als eine schwierige oder belastende Situation mit „verhaltensorientierten und intrapsychischen Anstrengungen“, die darauf abzielen, mit den daraus resultierenden „umweltbedingten und internen Anforderungen fertig zu werden, das heißt, sie zu meistern, zu tolerieren, zu reduzieren oder zu minimieren.“[235] Die Summe dieser Anstrengungen bezeichnen Lazarus u. a. als Coping. Sie bilden ein komplexes Gefüge aus kognitiven, emotionalen und handlungsorientierten Reaktionen.

In Lazarus‘ Definition von Stress und Stressbewältigung wird bereits deutlich, dass Stress nicht als feste, objektiv messbare Größe verstanden wird. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass das, was von einer Person als Stress empfunden wird, seine Bedeutung erst im Zusammenhang mit der subjektiven Bewertung der Person erhält. Ausschlaggebend ist hierbei ein individueller Bewertungsprozess, der wesentlich auf den Vorerfahrungen der Person mit belastenden und schwierigen Situationen beruht.

Der Bewertungsprozess, was als belastende und schwierige Situation empfunden wird und ob und welche Bewältigungsmöglichkeiten für die jeweilige Situation gesehen werden, vollzieht sich auf drei Ebenen, die ineinandergreifen und einander bedingen. In einer primären Bewertung wird die Bedeutung der Situation für das eigene Wohlbefinden eingeschätzt (Ereigniseinschätzung). Wird die Situation als stressreich eingeschätzt, so kann sie entweder als Herausforderung oder Bedrohung beziehungsweise Schädigung (bei bereits eingetretenen Ereignissen) der eigenen Person aufgefasst werden. Es setzt jetzt der Coping-Prozess ein, indem die Person in einer sekundären Einschätzung für sich klärt, welche der Situation angemessenen Handlungs- und Kontrollmöglichkeiten sie sieht (Ressourceneinschätzung) und daraus eine adäquate Bewältigungsform wählt. Sowohl primäre als auch sekundäre Einschätzung hängen von den situativen Gegebenheiten, dem Ausmaß an persönlichen und sozialen Ressourcen und in besonders hohem Maße von den Einschätzungen und den Überzeugungen ab, die eine Person über sich selbst hat. Es besteht eine Wechselbeziehung zwischen Ressourceneinschätzung und Ereigniseinschätzung, insofern eine bedrohliche Situation als weniger bedrohlich empfunden wird, wenn in der Vergangenheit bereits probate Methoden zur Bewältigung der Situation gefunden wurden. In diesem Sinne definieren Lazarus u. a. als dritte Ebene die Neueinschätzung als Rückkopplungsmechanismus, in dem die primäre und sekundäre Einschätzung ständiger Revision unterzogen wird. Den Einschätzungen liegen damit zwar objektive Bedingungen zugrunde, ausschlaggebend bleibt dabei aber die subjektive Perspektive: „[...] nicht die tatsächlichen Gefahren der Umwelt und nicht die tatsächlichen Eigenschaften einer Person machen Stresserfahrung aus, sondern die vielleicht verzerrte persönliche Sichtweise.“[236] So verfügt eine Person, die davon überzeugt ist, eine Situation meistern zu können, über eine erhöhte Bereitschaft zur Bewältigung und wird entsprechend die Situation eher als herausfordernd und weniger als bedrohlich einschätzen. Umgekehrt erzeugt die Erwartung des Scheiterns Angst und macht die Situation potenziell zur Bedrohung.[237] Auf diesen Zusammenhang von negativen Vorerfahrungen und den daraus resultierenden negativen Effekten für die Selbsteinschätzung wurde bereits im Zusammenhang mit erlernter Hilflosigkeit ausführlich eingegangen. Die große Bedeutung des Stressmodells nach Lazarus für das Curriculum liegt deshalb einerseits darin, den Schwerpunkt auf die **subjektiv** als schwierig erlebten Situationen legen zu können und damit Aufschluss über die hemmenden persönlichen Selbsteinschätzungen und Sichtweisen einer Person, die ihren Bewältigungsstil prägen, zu bekommen und andererseits ein Arbeitsmodell zu haben, dass eine Veränderung dieser Selbsteinschätzung und dieses Bewältigungsstils erlaubt.

235 Lazarus u. a. 1984:244.
236 Schwarzer 2000:15.
237 Vgl. Petermann 1995.

4.1.3.3.1 Klassifikationen von Coping-Strategien

Als Coping-Formen hat Lazarus folgende fünf Bewältigungsmuster identifiziert:

1. Informationssuche
2. direkte Aktion
3. intrapsychische Bewältigungsformen
4. Suche nach sozialer Unterstützung
5. Aktionshemmung

Die Informationssuche kann als Grundlage für die anderen vier Coping-Formen dienen, insofern sie gleichermaßen der Ereignis- wie der Ressourceneinschätzung dient und damit die Auswahl der Coping-Strategien beeinflusst. Sie vollzieht sich auf einer rein kognitiven Ebene und ist immer dann von besonderer Bedeutung, wenn es sich um eine völlig neue und unbekannte Situation handelt.

Die direkte Aktion umfasst nicht-kognitive Tätigkeiten, die auf eine direkte Veränderung der stressauslösenden Situation zielen. Die Tätigkeiten können dabei sowohl effektiv als auch dysfunktional sein. Zu ihr gehören problemorientierte Verhaltensweisen, die die Situation selbst verändern und kontrollieren (zum Beispiel durch kommunikatives Handeln wie Verhandeln oder Konfliktlösungsgespräch), aber auch selbstschädigendes Verhalten wie Drogenkonsum oder Suizid.

Die Suche nach sozialer Unterstützung kann als Sonderform beziehungsweise Erweiterung der direkten Aktion verstanden werden, insofern die Ereignis- beziehungsweise Ressourceneinschätzung dazu geführt hat, dass die personalen Ressourcen zur Bewältigung nicht ausreichen und entsprechend Hilfe im sozialen Umfeld oder professionelle Hilfe aktiv aufgesucht und Unterstützung in Anspruch genommen wird.

Die intrapsychischen Bewältigungsformen umfassen alle Kognitionen, durch die Emotionen reguliert und kontrolliert werden. Ihre Funktion ist nicht die direkte Veränderung der belastenden Situation, sondern sie dienen der intrapsychischen beziehungsweise intrapsychosomatischen Regulation der Stresseffekte. Zu ihnen gehören unter anderem Rationalisierung, Erholung, Entspannung und Ablenkung oder auch Gefühlsausdruck (sich abreagieren, weinen) und Abwehrmechanismen Verleugnung und Distanzierung.

Aktionshemmung schließlich kann als Filter verstanden werden, der bestimmte, für die Lösung des Problems als ungünstig eingeschätzte Verhaltensweisen zugunsten effektiverer Strategien unterdrückt und damit die zur Verfügung stehenden Bewältigungsmuster entsprechend ihren Erfolgsaussichten hierarchisiert.

Während Lazarus u. a. mit der oben beschriebenen Klassifizierung versuchen, grundlegende Bewältigungsformen von Coping zu beschreiben, werden in der Forschung zusätzliche Klassifikationsraster benutzt, die sich auf die Effektivität beziehungsweise auf die Funktion der Strategie beziehen.

So wird bezüglich der Funktion zwischen problem- und emotionsorientierten Verhaltensweisen unterschieden.[238] Während die problemorientierten Verhaltensweisen auf eine Veränderung der stressauslösenden Situation abzielen, zielen emotionsorientierte Verhaltensweisen nicht auf die Situation selbst ab, sondern dienen der intrapsychischen Regulation der durch den Stress ausgelösten Emotionen.

238 Vgl. zum Beispiel Klein-Heßling/Lohaus 2000.

In der Bewertung der Effizienz von Bewältigungsstrategien werden im Wesentlichen zwei Schemata benutzt, die die Verhaltensweisen entweder als effektiv/dysfunktional oder als aktiv/passiv klassifizieren.

Angesichts der Komplexität und Kontextabhängigkeit von Bewältigungsmechanismen sehen nicht nur Lazarus u. a. in der Bewertung der Effizienz ein schwieriges theoretisches Problem, da diese nur schwer empirisch messbar ist.[239] Gleichzeitig besteht eine hohe Übereinstimmung bei den unterschiedlichsten theoretischen Ansätzen darüber, dass „das realitätsbezogene, situationsflexible Herangehen an Probleme mit einer der Probleminangriffnahme dienlichen Emotionskontrolle" als effektiv bewertet wird. „Passiv-resignatives, der Realität entfliehendes, evasives oder defensives und emotionsbetontes Verhalten" wird hingegen als dysfunktional eingeschätzt.[240]

Lazarus u. a. zählen zu den dysfunktionalen Strategien alle diejenigen Bewältigungsversuche, die zwar kontextbezogen und kurzfristig eine stressmindernde Wirkung haben können, langfristig gesehen jedoch zur Verschlimmerung der Stressbelastung beitragen, weil sie selbst neue Stressoren erzeugen. Hierzu gehören Bewältigungsstrategien wie zum Beispiel das Vermeiden oder Verleugnen einer belastenden Situation und Gewalttätigkeit oder autoaggressives Verhalten.

4.1.3.4 Resilienz von Mädchen und Frauen mit Behinderungen

Bislang liegen keine empirischen Forschungsergebnisse zu spezifischen Resilienzbedingungen für Mädchen und Frauen mit Behinderungen vor.[241] Dies liegt sicherlich an der weiter oben bereits beschriebenen Komplexität der beiden Kategorien Geschlecht und Behinderung. Darüber hinaus stellt die Resilienzforschung einen noch vergleichsweise jungen Forschungszweig dar, in dem bislang vorrangig noch Grundlagenforschung betrieben wird.[242] Aufgrund fehlender empirischer Untersuchungen zum derzeitigen Zeitpunkt lassen sich weder gesicherte noch umfassende Aussagen über die spezifischen Faktoren machen, die Mädchen und Frauen mit Behinderungen resilient machen. Wie bereits erwähnt ist jedoch davon auszugehen, dass das Maß der Risikobelastung durch den Grad der Abhängigkeit der Person von ihrer Umwelt beeinflusst wird. Wie oben ausgeführt, ist auch davon auszugehen, dass der Zeitpunkt, zu dem die Behinderung erworben wurde, von Bedeutung ist. Es ist zu vermuten, dass je früher und schwerer die Behinderung ist, dies einen erhöhten Risikofaktor für die Persönlichkeitsentwicklung darstellt beziehungsweise zu einem kumulativen Effekt mehrerer Risikofaktoren führen kann: So gehen beispielsweise Mehrfachbehinderungen im Kindesalter einher mit außerfamiliärer Unterbringung im Heim, die ihrerseits die Gefahr der Isolation beziehungsweise gesellschaftlichen Ausgrenzung und Abwertung und die Gefahr der sexualisierten Traumatisierung birgt.

Bei Erwerb der Behinderung im Erwachsenenalter verfügt eine Person bereits über mögliche Schutzfaktoren, die sie bis dato erworben hat und die sie jetzt einsetzen kann. Hier kommt es auf die Bewältigungsfähigkeit der Person an, die durch Unfall oder Krankheit als Erwachsene eine Behinderung erwirbt und dadurch unter Umständen gravierende Veränderungen ihres Alltags und gesamten Lebenskonzeptes integrieren muss. Behinderungen, die bereits in der Kindheit erworben wurden,

239 Lazarus 1984.
240 Weber 1994:51–52 zitiert nach Klein 2003:98–99.
241 In der deutschen Forschung zum Thema findet Behinderung bislang nur als Ausschlusskriterium (zum Beispiel Mannheimer Risikokinderstudie) oder sogar als Risikofaktor Erwähnung. So nennt Wustmann als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung ein Geschwisterkind mit Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung, macht aber keine Aussage darüber, welchen Risikobelastungen dieses Kind aufgrund seiner Behinderung selbst ausgesetzt ist (Wustmann 2004:39).
242 Die einzig bekannten Arbeiten zu geschlechts- und behinderungsspezifischer Resilienz liegen – jeweils bezogen auf eine der Kategorien – in der angloamerikanischen Forschung vor. So untersucht McGinty geschlechtsspezifische Resilienz-Faktoren im Zusammenhang mit Schulleistungen (McGinty 1999), Brown u. a. verstehen Resilienz als eine spezifische Fähigkeit von Menschen, die durch den Erwerb einer Behinderung im Erwachsenenalter Bewältigungsstrategien entwickelt haben. (Brown u. a. 2003).

bieten hier umgekehrt die Chance, in Auseinandersetzung mit Herausforderungen Fähigkeiten zu entwickeln, die später hilfreich sind und in der Alltagsbewältigung sowie dem Umgang mit schwierigen Lebenssituationen genutzt werden können.[243]

Die Geschlechtsspezifik von Coping-Strategien soll hier beispielhaft anhand von autoaggressivem, vermeidendem beziehungsweise verleugnendem Verhalten als Bewältigungsstrategien angerissen werden, zu denen Frauen häufiger als Männer neigen.

Während Männer und Jungen in viel stärkerem Maße zu feindseligen Reaktionen als Bewältigungsreaktion auf bedrohliche und belastende Situationen neigen, sprechen die jüngst erhobenen repräsentativen Daten über die gesundheitlichen Folgen von erlebter Gewalt bei Frauen hier eine deutlich andere Sprache. In der bereits oben erwähnten Studie „Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland“ stellen die Autorinnen fest, dass bei erlebter sexueller Gewalt Ärger und Rachegefühle seltener als Folge genannt wurden als bei anderen Gewaltformen. Vielmehr überwiegen die Schuld- und Schamgefühle. Dieser Befund verweise darauf, „[...] wie sehr Frauen infolge von sexueller Gewalt Schuld- und Schamgefühle aufbauen und – entsprechend den kulturellen und gesellschaftlichen Vorstellungen – innerpsychisch eine eigene Mitschuld konstruieren, die im Zusammenspiel mit der hier oft tiefer gehenden Verletzung der persönlichen und körperlichen Integrität eine Verarbeitung dieser Gewalterfahrungen erschweren kann.“[244]

Sexuelle Gewalt wurde von den Autorinnen als Vergewaltigung, versuchte Vergewaltigung oder sexuelle Nötigung definiert. Trotz der Schwere dieser Übergriffe bewerteten nur 76 % der Frauen mit solchen extremen Gewalterfahrungen die erlebte Situation als Gewalt und nur 49 % als Verbrechen. Gleichzeitig aber schrieb sich ein Viertel der Frauen eine Mitschuld daran zu.[245]

Auf den ersten Blick kann die Vermeidungsstrategie vieler Frauen, bei Dunkelheit nicht allein nach draußen zu gehen, effektiven Charakter haben, insofern entlasten, als die Angstgefühle und Anspannung in der konkreten Situation vermieden und die Gefahr eines tatsächlichen körperlichen Angriffs umgangen werden. Das vermeidende Verhalten erzeugt seinerseits allerdings neue Stressoren, die auf lange Sicht die Problemlage eher vergrößern als verringern: Der Bewegungsradius einer so vermeidenden Person schränkt sich ein. Im Sinne eines Generalisierungseffektes kann das Vermeidungsverhalten auf andere, bis dahin nicht als bedrohlich eingeschätzte Situationen ausgedehnt werden; die Wohnung im schlimmsten Falle gar nicht mehr angstfrei verlassen werden oder gar unrealistische Täterbilder und Angstszenarien bis hin zu Phobien entwickelt werden. Nicht zuletzt steigt das Risiko der sozialen Isolation und – wie oben gezeigt – mit dieser das Risiko, Opfer von (sexualisierter) Gewalt zu werden. Der in sich effektive, weil im Sinne der Angstvermeidung emotionsregulierende Bewältigungsversuch wird – wenn langfristig und ausschließlich angewandt – dysfunktional: Er blockiert handlungsorientierte Bewältigungsalternativen.

Ähnliches gilt für die ebenfalls häufig von Mädchen und Frauen gewählte Coping-Strategie des Verleugnens von belastenden Situationen. So ist beispielsweise denkbar, dass eine Frau auf männliche Belästigungen mit Ignorieren reagiert, um den Belästiger damit zu demotivieren. Untersuchungen zeigen jedoch, dass das Ignorieren von Übergriffen die Gefahr, Opfer von Gewalt zu werden, sogar

243 Für eine differenzierte Betrachtung von Bewältigungsstrategien von Frauen mit Behinderungen vgl. Eiermann 2000:155–196.
244 www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=20530.html Hauptstudie S. 144.
245 www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=20530.html Hauptstudie S. 144.

deutlich erhöht.[246] Die eigene Wahrnehmung und realistische Einschätzung von Übergriffen werden durch das Verleugnen stark behindert, was sich wiederum ungünstig auf effektive Bewältigungsversuche, wie zum Beispiel schnelles Reagieren durch Flucht oder Gegenwehr, auswirkt.

4.1.4 Abschließende Bewertung

Wie in der Diskussion der theoretischen Grundlagen oben deutlich wird, liefert der derzeitige Stand der wissenschaftlichen Fachdiskussion keine erschöpfenden Antworten auf die Frage, wie eine Stärkung des Selbstbewusstseins von Mädchen und Frauen mit Behinderungen sinnvollerweise aussehen könnte. So herrscht in der Psychologie zwar eine große Einigkeit in der Auffassung des Selbstkonzepts als komplexes, veränderbares System. Es liegt derzeit jedoch weder ein allgemein anerkanntes Selbstkonzeptmodell vor, das ausreichend empirisch belegt wäre, noch wurden die spezifischen Bedingungen, die das Selbstkonzept von Mädchen und Frauen mit Behinderungen prägen, bislang umfassend berücksichtigt. Die Ergebnisse der Selbstkonzept- und Resilienzforschung liefern deshalb zwar wertvolle Anhaltspunkte für die Entstehungsbedingungen von Selbstbewusstsein und den Möglichkeiten, dieses zielgruppenspezifisch zu stärken, für die Ausgestaltung und Absicherung des zu entwerfenden Curriculums erscheint es jedoch sinnvoll, diese Forschungsaussagen durch Praxiswissen abzusichern und zu konkretisieren.

4.2 Bestandsaufnahme: Angebote zur Stärkung des Selbstbewusstseins

4.2.1 Literatur

4.2.1.1 Methodisches Vorgehen

Sucht man nach Literatur zum Thema Selbstbehauptung für Mädchen und Frauen mit Behinderungen, so stellt man schnell zweierlei fest: Zu SB/SV für Mädchen und Frauen gibt es allgemein wenig Literatur. Verengt man den Suchfokus noch einmal auf die Zielgruppe der Mädchen und Frauen mit Behinderungen, so sucht man weitgehend vergeblich.

Wegen dieser schlechten Quellenlage verfolgt die hier vorliegende Literaturbestandsaufnahme drei Wege: Sie stützt sich erstens auf überwiegend unveröffentlichte Materialien, die vor allem Trainerinnen aus ihrer Praxis heraus als Broschüren und Konzeptpapiere produziert haben. Sie bezieht zweitens Veröffentlichungen mit ein, die sich auf SB/SV für Mädchen und Frauen allgemein beziehen und überprüft sie auf ihre Übertragbarkeit auf die Zielgruppe behinderter Mädchen und Frauen. Ein in der bifos-Schriftenreihe erschienener Sammelband zur Theorie und Praxis der feministischen Arbeit mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen liefert hier drittens wertvolle Hinweise und wird deshalb mit einbezogen.[247]

246 Frühes Wahrnehmen von Übergriffen ermöglicht ein frühzeitiges Reagieren und erhöht damit die Chancen einer effektiven Gegenwehr. Eine Polizeistudie von 2004, die den Einfluss von Gegenwehr auf sexualisierte Übergriffe (sexuelle Nötigung und Vergewaltigung) untersucht, stellt hierzu fest: „Am erfolgreichsten waren verschiedene Kombinationen von Gegenwehr und der frühe Zeitpunkt ihrer Anwendung. 49 % führten zum Abbruch, wenn schon zu Beginn der Tat Gegenwehr geleistet wurde. Bei fremden Tätern waren sogar 77 % Tatabbrüche zu verzeichnen, bei bekannten Tätern 37 % nach frühzeitig geleisteter Gegenwehr.“ (www.regionet-owl.de/home/popup.icom?id=78&selid=7084&type=VAL_MEMO (2. 11. 2004).

247 Vgl. Kuhne/Mayer 1998.

Um Forschungsliteratur zum Thema zu finden, wurde in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen sowie fachwissenschaftlichen Datenbanken der Psychologie nach relevanten Schlagworten gesucht.[248] Es wurde dabei keine direkt das Thema betreffende Literatur in nennenswertem Umfang gefunden. Die wenigen gefundenen Monografien waren dem Projekt weitgehend bekannt, bei den zahlreicher gefundenen Artikeln handelte es sich meist um Kurzdarstellungen von SB/SV-Kursen in Fachzeitschriften, die jedoch keine tiefer gehenden inhaltlichen Informationen enthielten.[249]

Der Großteil der hier vorliegenden Literatur, so auch die drei unten vorgestellten Vorstudien, ist in wissenschaftlichen Datenbanken nicht erfasst und wurde über das Vorwissen und die internen Kontakte zu SB/SV und der Behindertenbewegung zusammengetragen, über die die Projektbeteiligten verfügen. Das BMFSFJ, das Bildungs- und Forschungsinstitut zum selbstbestimmten Leben Behinderter (bifos) ebenso wie die beiden großen SB/SV-Fachverbände, der Bundesfachverband Feministische Selbstbehauptung und Selbstverteidigung e. V. (BV FeSt) sowie das bundesweite Netzwerk der Wen-Do-Trainerinnen waren hier wichtige und kooperative Anlaufstellen, die Hinweise zu (internen) Veröffentlichungen geben konnten.

Die Suche nach veröffentlichten, nicht wissenschaftlichen Darstellungen von SB/SV wurde über die Schlagwortsuche in den Datenbanken des Buchhandels geführt.

Unveröffentlichte Materialien wurden einerseits über persönliche Kontakte zu den oben genannten Fachverbänden und Einrichtungen und über eine Internetrecherche zu einzelnen Veröffentlichungen regionaler Trainerinnengruppen sowie die Schlagwortverzeichnisse feministischer Archive zusammengetragen. Die Suche nach dieser „grauen“, keinem breiten Publikum zugänglichen Literatur, gestaltete sich entsprechend schwierig und kann trotz vergleichsweise guter Erfassung durch feministische Archive keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Dies gilt in verstärktem Maße für Ausbildungs- und Kurskonzepte von Trainerinnen und Verbänden, die dieses geistige Eigentum nur in wenigen Fällen freundlicherweise zur Verfügung gestellt haben.

4.2.1.2 Bewertung der Literatur

4.2.1.2.1 Forschungsliteratur

Die Pädagogik, Medizin, Psychologie und die Sozial-, Kultur- und Sportwissenschaften setzen sich in den letzten Jahren zwar verstärkt mit Themen wie geschlechtsspezifischem Körperbild, sexualisierter Gewalt und Bewegungsverhalten von Mädchen und Frauen auseinander,[250] veröffentlichte Forschungsliteratur in deutscher Sprache zum Thema SB/SV für Mädchen und Frauen im Allgemeinen beziehungsweise behinderten Mädchen und Frauen im Besonderen steht jedoch noch aus.[251]

Die folgende Bestandsaufnahme stützt sich auf drei Vorstudien zur SB/SV für Mädchen und Frauen, die im vergangenen Jahrzehnt erstellt wurden: auf eine europaweite Umfrage unter SB/SV-Trainerinnen von 2003 (Daphne-Studie), auf eine bundesweite Erhebung von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsangeboten für Mädchen und Frauen mit Behinderung von 2001 (bifos-Studie) und auf ein nieder-

248 Neben den Schlagworten Selbstbehauptung und Selbstverteidigung wurde auch nach kontextverwandten Suchwörtern wie Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Selbstwert und Selbstbild gesucht. Berücksichtigt wurden die Datenbanken FIS-Bildung und SOLIS/FORIS sowie PSYNDEX und PSYCHLIT.

249 Zu SB/SV allgemein vgl. Torboli 1998. Zu SB/SV für Mädchen vgl. Anders 2003; Fricke 2000; Rose/Wollbold 1993; Krüger 1992; Adner/Mänz 1986. Zu SB/SV für behinderte Frauen/Mädchen vgl. Bauer 2004; Rossdeutscher 2004; Giertz 2002; Hecker 2002; Scholand 1999; Lohe 1998.

250 Zu Körperbild und Bewegungsverhalten vgl. zum Beispiel Merk-Rudolph 1999; Kugelmann 1995; Palzkill 1994; Bischoff 1993; Kröner/Pfister 1992; Palzkill u. a. 1991; Kröner 1992. Zu sexualisierter Gewalt im Sport vgl. u. a. Engelfried 1997; Rose/Wollbold 1993. Eine der wenigen Veröffentlichungen zum Bewegungsverhalten behinderter Mädchen/junger Frauen ist Leven 1998. Vgl. auch die nach Abschluss des Forschungsprojektes erschienene Publikation von Hartmann-Tews (2007).

251 Dem Projekt liegen drei unveröffentlichte Diplomarbeiten zum Thema vor (Dick 2004, Fischer 1996, Böhm 1989). Zur Forschungslage in Europa vgl. auch Seith/Kelly 2003.

ländisches Projekt von 1993, in dem ein Fortbildungskonzept entwickelt und evaluiert wurde, das SB/SV-Trainerinnen für die Arbeit mit behinderten Mädchen und Frauen schult (Ruijgers-Studie). Alle drei Studien sind durch nationale oder europäische öffentliche Förderung ermöglicht worden. Während die europaweite Studie von der London Metropolitan University durchgeführt wurde und sich damit erstmals eine etablierte Forschungseinrichtung dem Thema SB/SV wissenschaftlich angenommen hat, sind die niederländische und die bundesdeutsche Studie von der Behindertenbewegung initiiert worden. Es zeigt sich hier deutlich, wie groß der Nachholbedarf der Wissenschaft zu diesem Thema immer noch ist. Während die beiden letzteren Studien sich explizit mit der Zielgruppe behinderter Mädchen und Frauen in der SB/SV befassen, erfasst die europaweite Erhebung von 2003 diese Zielgruppe nur am Rande. Aufgrund ihrer Aktualität und ihrer qualitativ wie quantitativ umfassenden Datenerhebung ist sie für die hier vorliegende Bestandsaufnahme aber von zentraler Bedeutung.

I 4.2.1.2.1.1 Die Daphne-Studie

Basierend auf einer aktuellen Literaturrecherche zum Forschungsstand in der SB/SV, einer schriftlichen Befragung von SB/SV-Trainerinnen und zuständigen Ministerien sowie Expertinneninterviews und Länderberichten, haben die Autorinnen der London Metropolitan University in ihrer dreijährigen Studie umfangreiche und verlässliche Daten erhoben. Bei der schriftlichen Befragung, einem extrem umfangreichen Fragebogen mit 165 offenen und geschlossenen Fragen, wurden insgesamt 567 SB/SV-Trainerinnen aus zwölf europäischen Ländern beschickt. Nahezu die Hälfte der Fragebögen ging an deutsche Trainerinnen, deren Rücklauf mit 56 % deutlich über der Gesamtquote von 27 % lag. Die Ergebnisse können deshalb als aussagekräftig für die bundesdeutsche SB/SV gewertet werden. Insbesondere die Ergebnisse, die die Erhebung zu allgemeinen Zielen und Inhalten von SB/SV-Kursen für Mädchen und Frauen erhalten hat, werden hier als Folie dienen, die auf ihre Übertragbarkeit auf behinderte Mädchen und Frauen hin überprüft wird.[252]

I 4.2.1.2.1.2 Die bifos-Studie

Ebenfalls wichtige Daten liefert die bundesweite Erhebung von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsangeboten für Mädchen und Frauen mit Behinderung von 2001. Die vom BMFSFJ geförderte und von Gisela Hermes von bifos durchgeführte explorative Studie sammelte erstmals bundesweit Daten zur Angebotsstruktur von SB/SV speziell für behinderte Mädchen und Frauen. In einer versuchten Vollerhebung wurden Behindertenorganisationen beziehungsweise SB/SV-Trainer/-innen schriftlich befragt, ob sie SB/SV-Kurse für diese Zielgruppe anbieten und wie diese Kurse organisiert, durchgeführt, finanziert und nachgefragt seien. Trotz methodischer Mängel in der Datenerhebung und -auswertung bildet die bifos-Studie eine wertvolle Grundlage für die hier vorliegende Bestandsaufnahme, insofern sie die Daphne-Studie um nationale und zielgruppenspezifische Daten ergänzt.[253]

I 4.2.1.2.1.3 Die Ruijgers-Studie

Das niederländische Projekt von 1993 schließlich ist für diese Bestandsaufnahme insofern von Interesse, als dass es sich teilweise mit der Aufgabe des Forschungsprojektes SELBST deckt. Hier wurde eine Multiplikatorinnenfortbildung sowie ein Trainingshandbuch für SB/SV-Kurse für Mädchen und Frauen mit Behinderungen entwickelt. Das Handbuch entstand auf Initiative des niederländischen Behindertenrats und eines Behinderten-Bildungszentrums, die sich seit Mitte der 1980er-Jahre mit dem Thema sexualisierte Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit Behinderungen auseinandergesetzt hatten und 1991 eine Projektförderung vom Ministerium für Gemeinwohl, Gesundheit und Kultur zum Thema Selbstbehauptung erhielten. Lieke Ruijgers, Anne-Ruth Wertheim und Lydia Zijdel entwickel-

252 Vgl. Seith/Kelly 2003.
253 Vgl. Hermes 2001.

ten das Handbuch und ein Multiplikatorinnen-Training für Trainerinnen, die in der Arbeit mit Menschen mit körperlicher Behinderung erfahren sind. Ihr Kurskonzept testeten sie in drei Probetrainings. Leider liegen keine Informationen über die Evaluationsziele und -instrumente und das daraus entwickelte Multiplikatorinnencurriculum vor. In ihrer expliziten Ausrichtung auf Mädchen und Frauen mit Behinderungen und ihrer genauen Darstellung einzelner Inhalte, Methoden und Rahmenbedingungen sowie geschlechts- und behindertenspezifischer Didaktiküberlegungen ist die Ruijgers-Studie im Folgenden eine der wichtigsten Quellen.[254]

I 4.2.1.2.2 Literatur aus der SB/SV-Praxis

Auf welche Literatur kann diese Recherche nun neben den drei oben genannten Studien zurückgreifen und welcher Stellenwert ist den einzelnen Quellen zuzuordnen?

Die Bedeutung der einzelnen Quellen für dieses Projekt bemisst sich zuallererst an der Expertise, die die Autorinnen zum Thema mitbringen und die im Folgenden kurz eingeschätzt wird. Außerdem muss die Quellenart und ihr Rezeptionskontext bestimmt werden, um einordnen zu können, welche Informationen das jeweilige Material für die vorliegenden Fragestellungen liefern beziehungsweise nicht liefern kann.

I 4.2.1.2.2.1 Ausbildungs- und Kurskonzepte

Neben dem bereits erwähnten Ruijgers-Handbuch stehen an erster Stelle die Materialien, die die Mitautorin des Ruijgers-Handbuches, Lydia Zijdel, in den folgenden Jahren erarbeitet hat, unter anderem ein Leitfaden für Trainer/-innen von SB/SV-Kursen für Menschen mit Behinderungen, den Zijdel aus dem Ruijgers-Handbuch weiterentwickelt hat.[255] In der Entwicklung und Verbreitung von SB/SV für Mädchen und Frauen in Europa ist die niederländische SB/SV-Trainerin Zijdel die zentrale Figur. Im Laufe ihrer gut zwei Jahrzehnte SB/SV-Praxis hat sie spezielle Methoden und Techniken für Menschen mit Behinderungen entwickelt, die als eigene Stilrichtung unter den SB/SV-Angeboten gelten können.

Zijdel gibt seit mehreren Jahren Fortbildungen zur SB/SV-Arbeit mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen, in denen sie auch viele bundesdeutsche Trainerinnen ausgebildet hat (vgl. auch 4.2.2.2). Zu diesen Fortbildungen liegt ein unveröffentlichtes Kurzkonzept vor, das neben Aufgabenstellungen zur Selbsterfahrung und Auseinandersetzung der Trainerinnen mit ihrem Behindertenbild ein Merkblatt zu Verhaltensregeln im Kurs sowie einen modellhaften Zeitplan für einen 2 1/2-tägigen Kurs für Frauen mit Behinderungen enthält.[256] In einer fünfzehnseitigen Broschüre hat der Frauen- und Mädchen-Selbstverteidigungs-Sportverein Münster eine solche von Zijdel durchgeführte Trainerinnenfortbildung dokumentiert: Die Broschüre enthält neben einer schriftlichen und fotografischen Kurzdarstellung der Trainingsinhalte vor allem wertvolle Informationen zur Organisation von (in die Fortbildung integrierten) SB/SV-Kursen für Teilnehmerinnen mit Behinderungen.[257]

Ein zweites Fortbildungskonzept für SB/SV-Trainerinnen für Mädchen und Frauen mit Behinderungen liegt vom Behinderten-Sportverband Nordrhein-Westfalen e. V. (BSNW) vor. Es wurde von der Sozialpädagogin und Supervisorin Christa Stienen und der Kampfsporttrainerin Marlies Gebbing entwickelt, die in der SB/SV-Arbeit mit nicht behinderten Frauen erfahren waren und von einer Medizinerin und Referentin des BSNW beraten wurden. Neben dem Kurzkonzept, in dem Lernziele und Inhalte für die Trainerinnen-

254 Vgl. Ruijgers u. a. 1993.
255 Zijdel 1999.
256 Zijdel 1990.
257 Pieck 2000.

Fortbildung einerseits und für nachfolgend durchgeführte SB/SV-Kurse andererseits formuliert sind, enthält es einen kurzen Leitfaden für Trainerinnen mit Hinweisen zu Rahmenbedingungen von SB/SV-Kursen.[258]

In einem seit 2000 laufenden Modellprojekt der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum hat Prof. Dr. Theresia Degener zusammen mit den SB/SV-Trainerinnen Iris Lask und Dr. Rosa Schneider, der Autorin dieser Bestandsaufnahme, ein Fortbildungskonzept entworfen, das Studentinnen als Assistentinnen für SB/SV-Kurse schult. Degener, die Initiatorin und Leiterin des Projektes SELBST, verfügt aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung als behinderte SB/SV-Trainerin und als Rechtswissenschaftlerin über eine ähnlich breite Expertise wie die oben erwähnte Lydia Zijdel. Das Konzeptmaterial der Assistentinnenschulung sowie die Konzepte der durchgeführten SB/SV-Kurse liefern hier ebenfalls wichtige Informationen vor allem zu Inhalten, Methoden und Rahmenbedingungen.[259]

Ausführlichere konkrete Informationen zu SB/SV-Kursen speziell für Mädchen und Frauen mit Behinderungen liefert ansonsten nur noch die Dokumentation eines SB-Kursprojektes in einer Marburger Behinderteneinrichtung. In Zusammenarbeit mit einer Kollegin hat die Sozialpädagogin Anja Fischer ein Kurskonzept für Mädchen und Frauen mit schwerer geistiger Behinderung entwickelt und durchgeführt und im Rahmen ihrer hier vorliegenden Diplomarbeit dokumentiert. Für die Bestandsaufnahme interessant sind Fischers methodische Überlegungen, die sie aufgrund ihrer Berufserfahrung mit dieser Zielgruppe entwickelt hat. Jedoch deckt das Kurskonzept aufgrund des fehlenden Ausbildungshintergrundes der Autorin in körperlichen Selbstverteidigungstechniken nur verbale Selbstbehauptungstechniken ab.

I 4.2.1.2.2.2 Veröffentlichungen von Qualitätskriterien

Die Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien hat in den letzten Jahren auch in die SB/SV Einzug gehalten. Auf zwei Fachtagungen, 1999 in Lübeck und 2002 in Berlin, kamen SB/SV-Trainerinnen zusammen, um Qualitätskriterien für Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse für Mädchen und Frauen insbesondere mit Behinderungen zu diskutieren. Die Ergebnisse der landesweiten Fachtagung für Trainerinnen und Organisatorinnen und Organisatoren von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen in Lübeck wurden im folgenden Jahr als Broschüre veröffentlicht. Sie enthält einen Teil, der sich speziell mit Anforderungen für Kurse für Mädchen und Frauen mit Behinderungen beschäftigt und gibt wichtige Informationen zu Zielsetzungen, Inhalten und Rahmenbedingungen von SB/SV-Kursen sowie zu Qualitätskriterien von Trainerinnenfortbildungen.[260] Die Ergebnisse des bundesweiten Koordinationstreffens von SB/SV-Trainerinnen für Mädchen und Frauen mit Behinderungen in Berlin sind leider nicht der Öffentlichkeit zugänglich dokumentiert worden.

Speziell für die Durchführung von Kursen für Mädchen mit Behinderung an Schulen hat die Deutsche Beamtenbund-Jugend Leitlinien und Empfehlungen herausgegeben, die sie in Zusammenarbeit mit den Kölner SB/SV-Expertinnen Sabine Müller und Maria Spahn entwickelt hat.[261]

Der Bundesfachverband Feministischer SB/SV-Trainerinnen (BV FeSt) erklärt als eines seiner Ziele die Förderung der Verbreitung von Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins im Sinne des § 44 SGB IX

258 BSNW 2001.
259 Degener/Lask 2000; Degener 2001; Degener/Schneider 2004.
260 Aranat 2000.
261 Vgl. Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003.

und hat ebenfalls Qualitätsstandards formuliert, die hier mit einbezogen werden, sich jedoch nicht im Speziellen auf die Zielgruppe behinderter Mädchen und Frauen beziehen.[262]

I 4.2.1.2.2.3 Informationsbroschüren

Kurzinformationen über Zielsetzungen, Inhalte und Rahmenbedingungen sind schließlich den verschiedenen Broschüren zu entnehmen, die vor allem von regionalen WenDo-Trainerinnen-Verbänden entwickelt wurden, um interessierte Institutionen, Projekte und Initiativen über ihr SB/SV-Angebot zu informieren.[263] Hier ist besonders die Broschüre der Lübecker SB/SV-Trainerin und die auf behinderte Mädchen und Frauen spezialisierte Ausbilderin Barbara Scholand zu nennen, die sich speziell mit den Bedingungen für SB/SV-Kurse für Mädchen mit Behinderungen beschäftigt hat.[264]

I 4.2.1.2.2.4 Ratgeber

Schließlich werden hier noch veröffentlichte SB/SV-Ratgeber mit einbezogen, die sich an eine breite Leserinnenschaft richten. Leider gibt es bislang keine SB/SV-Ratgeber, die sich speziell an Mädchen und Frauen mit Behinderungen richten, sodass die einbezogenen Ratgeber auf ihre Übertragbarkeit für diese Zielgruppe hin überprüft werden. Gleichzeitig sind in den letzten Jahren verschiedenste Veröffentlichungen in sehr unterschiedlicher Qualität auf den Markt gekommen. Es werden hier deshalb nur einige ausgewählte Ratgeber aufgenommen, die entweder aufgrund ihrer ausführlichen Darstellung von Übungen und Techniken oder aber aufgrund der langjährigen und fundierten Praxiserfahrung ihrer Autorin von Bedeutung sind.

4.2.2 Bestehende SB/SV-Stilrichtungen

Während die bifos-Studie ergab, dass bei Weitem noch nicht von einem national flächendeckenden Kursangebot ausgegangen werden kann, schneidet das bundesdeutsche Kursangebot für Mädchen und Frauen mit Behinderungen laut der Daphne-Studie europaweit mit Abstand am besten ab. Die Autorinnen führen hierfür als Gründe das besondere Engagement des BMFSFJ zu diesem Thema sowie die Tatsache an, dass auch im Allgemeinen das SB/SV-Angebot Deutschlands qualitativ wie quantitativ eine herausragende Spitzenposition einnimmt.[265]

Betrachtet man die einzelnen Methoden, so fällt auf, dass sie sich trotz der relativ unterschiedlichen Entwicklungsgeschichten zuallererst durch einen hohen Grad an Gemeinsamkeit auszeichnen.[266] Alle Methoden gehen auf einen ganzheitlichen Ansatz zurück, der gleichermaßen kognitive und physische, psychologische, soziale und politische Dimensionen mit einbezieht und damit etwas gänzlich anderes als Kampfsporttechnik ist.

Alle heutigen SB/SV-Konzepte haben sich aus der feministischen Selbstverteidigung entwickelt, die sich zunächst vor allem auf die körperliche Gegenwehr gegen schwere Formen von (sexualisierter) Gewalt wie Vergewaltigung durch Fremdtäter konzentrierten. Die Erkenntnis, dass Gewalt ein Kontinuum darstellt, führte Trainerinnen zunehmend dazu, auch subtile Formen von Übergriffen zu thematisieren und der Wahrnehmung und Beendigung von Grenzverletzungen zu einem möglichst frühen Zeitpunkt besondere Beachtung zu schenken sowie der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Gewalt am häufigsten von Personen aus dem Nahbereich der betroffenen Mädchen und Frauen ver-

262 Vgl. www.bvfest.de.
263 Vgl. zum Beispiel WenDo Marburg 2004; WenDo-Trainerinnen Rheinland 2003; Frau Schmitzz 2002; Frauen Offensiv 1999.
264 Aranat 1999.
265 Vgl. Seith/Kelly 2003: 21,44,71.
266 Vgl. hierzu auch Seith/Kelly 2003: 27 ff.

übt wird. Dieser aus der Praxis erwachsene Erkenntnisprozess, so stellen Kelly/Seith fest, ging einher mit einer theoretischen Auseinandersetzung in der Frauenbewegung, aus der die heutige Frauen- und Geschlechterforschung hervorgegangen ist.

Die Praxis von Selbstverteidigung nimmt Erkenntnisse aus der (feministischen) Gewaltforschung auf, integriert sie und setzt sie um. Gerade hinsichtlich der Abstützung auf theoretische und empirische Erkenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung unterscheiden sich diese SV-Ansätze besonders von den kampfkunst- oder sport-/fitnessorientierten Angeboten. „SV für Mädchen und Frauen ist ein komplexer Ansatz [...], der darauf abzielt, die Selbstsicherheit- und die Selbstbehauptungsfähigkeiten von Mädchen und Frauen zu stärken und sie zu befähigen, latente und direkte Strategien von Geschlechtergewalt in verschiedensten Kontexten zu thematisieren, zu konfrontieren und zu stoppen.“[267]

Umgekehrt hat die Selbstverteidigungspraxis der Wissenschaft wertvolle Anstöße geliefert, indem sie geschlechtsspezifische Körperkonzepte und Handlungsfähigkeit als soziale Konstruktionen begriff, lange bevor die feministische Theorie diesen Begriff (mit-)prägte.[268]

In Deutschland werden SB/SV-Kurse für behinderte Mädchen und Frauen nach verschiedenen Methoden angeboten. Allen Methoden gemeinsam ist, dass keine allgemein gültigen Verteidigungstechniken eingeübt, sondern individuelle Lösungen erarbeitet werden, um sich gegen Übergriffe zu wehren. Entscheidend sind die Persönlichkeit, die Behinderung und die verwendeten Hilfsmittel der jeweiligen Frau oder des jeweiligen Mädchens. Bei allen Methoden stehen nicht die Defizite, sondern die Ressourcen der behinderten Mädchen und Frauen im Vordergrund.

Im Folgenden werden alle uns derzeit bekannten Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsmethoden vorgestellt, die Ausbildungen anbieten, in denen Mädchen und Frauen mit Behinderungen als Teilnehmerinnenzielgruppe berücksichtigt werden.

4.2.2.1 WenDo

Die am weitesten in Deutschland verbreitete Methode ist WenDo, eine SB/SV-Methode speziell für Mädchen und Frauen. WenDo-Trainerinnen sind in einem bundesweiten Netzwerk organisiert, dem derzeit ca. 170 Trainerinnen angehören. WenDo wurde Anfang der 1970er-Jahre in Kanada als eine Sammlung von Techniken aus verschiedenen Kampfkunstarten entwickelt. Die Techniken wurden so zusammengestellt, dass sie schnell erlernbar sind und auch mit wenig körperlicher Kraft effektiv angewendet werden können. Sie sollten Frauen ermöglichen, sich ohne langes Training gegen gefährliche körperliche Angriffe verteidigen zu können. 1979 kam WenDo mit der Frauenbewegung nach Europa und wurde hier zunächst in Frankreich, Österreich und Deutschland, später dann auch in Italien, der Schweiz, den Beneluxländern und seit kurzem auch in mehreren osteuropäischen Ländern von Trainerinnen weiterentwickelt. Die Schwerpunkte des Trainings wurden im Laufe der Jahre von der reinen Vermittlung von körperlichen Selbstverteidigungstechniken hin zu Selbstbehauptungstechniken und Wahrnehmungsschulung verschoben.[269] Dies ist eine Tendenz, die Kelly/Seith als allgemeine Entwicklung für alle Stilrichtungen der feministischen SB/SV feststellen.[270]

267 Seith/Kelly 2003: 25.
268 Vgl. hierzu u. a. McCaughey 1997.
269 Vgl. Frau Schmitzz 2002: Frauen 8–9, Seith/Kelly 2003: 43.
270 Seith/Kelly 2003: 31.

Von dem Grundprinzip von WenDo ausgehend, dass sich jede Frau und jedes Mädchen entsprechend ihrer Möglichkeiten wehren kann, ist WenDo einem integrativen Ansatz verpflichtet, und die Kurse stehen Teilnehmerinnen mit Behinderungen grundsätzlich offen.[271] Besondere Beachtung finden im WenDo die unterschiedlichen Lebensrealitäten der Mädchen und Frauen, die zum Beispiel aufgrund ihrer Herkunft, sexuellen Orientierung oder Behinderung über geschlechtsspezifische Gewalt hinaus auch rassistischer, alten-, lesben- oder behindertenfeindlicher Gewalt ausgesetzt sind. Mehrere WenDo-Trainerinnen, derzeit ca. 25, bieten seit mehreren Jahren spezielle Kurse für Mädchen und Frauen mit Behinderungen an. Seit Mitte der 1980er-Jahre werden neben Einzelausbildungen einzelner Trainerinnen vom WenDo-Netzwerk zwei- bis dreijährige berufsbegleitende Gruppenausbildungen angeboten. Behinderung als mögliches Teilnehmerinnenprofil wird hier thematisiert, wenn auch nicht vertiefend behandelt. Trainerinnen, die mit Mädchen und Frauen mit Behinderung als Zielgruppe arbeiten wollen, bilden sich über Hospitationen, netzwerkinterne und -externe Fortbildungen zum Thema fort. Die dreijährige berufsbegleitende Ausbildung umfasste 46 Unterrichtstage und gliederte sich in vier Ausbildungsschwerpunkte: 1) Selbsterfahrung und Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Gewalt, 2) Kommunikation und Gruppenprozesse sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Leiterin, 3) Konzeptionierung von Trainingseinheiten und 4) Selbstorganisation sowie Erprobung und Auswertung des Trainings.

4.2.2.2 Lydia Zijdel

Eine Bestandsaufnahme der bundesdeutschen SB/SV-Angebote für Mädchen und Frauen mit Behinderungen wäre ohne das Einbeziehen der niederländischen SB/SV-Expertinnen für Mädchen und Frauen mit Behinderungen nicht vollständig, da von ihnen wichtige Impulse für Deutschland ausgingen.[272] Zuallererst ist hier die bereits erwähnte Amsterdamer SB/SV-Trainerin Lydia Zijdel zu nennen, die seit einem Unfall selbst einen Rollstuhl benutzt und aus verschiedenen Kampfkünsten eine SB/SV-Technik für körperbehinderte Mädchen und Frauen entwickelt hat.[273]

Zijdel gibt seit mehreren Jahren Fortbildungen für Trainerinnen in Deutschland.[274] Zahlreiche deutsche SB/SV-Trainerinnen arbeiten heute nach Zijdels Methode.

Während Zijdels Konzept zunächst auf die Bedürfnisse körperbehinderter Teilnehmerinnen ausgerichtet war, hat die ebenfalls in Amsterdam lebende deutsch-niederländische Trainerin Malousch Köhler ein auf Teilnehmerinnen mit Sinnesbehinderungen zugeschnittenes Training entwickelt. Köhler arbeitet seit 1990 mit gehörlosen und schwerhörigen Teilnehmerinnen und gibt zahlreiche Kurse in den Niederlanden und Deutschland. Sie spricht fließend die deutsche und niederländische Gebärdensprache und gehört damit zu den ganz wenigen Trainerinnen,[275] die ohne Dolmetscherin mit gehörlosen und schwerhörigen Teilnehmerinnen kommunizieren können. Wie auch Zijdels Konzept, hat ihre Methode indirekt und direkt Aufnahme in die bundesdeutschen Trainings gefunden.

4.2.2.3 Sunny Graff/Regina Speulta

Neben den niederländischen (Zijdel/Köhler) und den kanadischen (WenDo) Einflüssen haben schließlich noch wesentlich amerikanische Impulse der feministischen SB/SV zur Entwicklung der bundes-

271 Inwieweit die Barrierefreiheit der Kursräume die Teilnahme von Mädchen und Frauen mit Behinderung tatsächlich immer zulässt, konnte hier nicht untersucht werden.
272 Kelly/Kelly 2003:21.
273 Vgl. auch Zijdel 1997, Zijdel 2004.
274 In die praktisch und theoretisch angelegten Fortbildungen sind drei Wochenendkurse für Frauen oder Mädchen mit Behinderungen integriert, an denen die Trainerinnen als Assistentinnen teilnehmen. Theorievermittlung findet begleitend an weiteren zweieinhalb Tagen statt. Vgl. Zijdel 2000:1.
275 In Deutschland gibt es unseres Wissens nur zwei weitere gebärdensprachkompetente Trainerinnen in Bremen.

deutschen Trainingsangebote beigetragen. Die gebürtige Amerikanerin Sunny Graff gründete 1985 das Kampf- und Bewegungskunstzentrum „Frauen in Bewegung“ in Frankfurt am Main.[276] Die Rechtsanwältin und Psychologin blickt auf eine über dreißigjährige Kampfkunsterfahrung in Taekwondo, Son Hapkido und Arnis (Stockkampf) zurück und hat eine eigene Methode „Jede Frau und jedes Mädchen kann sich wehren“ entwickelt. Graffs Ansatz ist, ähnlich wie WenDo, integrativ angelegt und richtet den Blick über geschlechtsspezifische Gewalt hinaus ebenfalls auf rassistische, lesben- und behindertenfeindliche sowie andere Gewaltformen. Seit 1984 hat Graff etwa 150 Trainerinnen in Deutschland und Europa ausgebildet.[277] 1998 hat Regina Speulta mit ihrer Kampfkunstschule „In Nae“ in Karlsruhe die Ausbildung von Sunny Graff übernommen.[278] Die angebotenen Gruppenausbildungen sind berufsbegleitend, dauern drei Jahre und beinhalten neben theoretischen und praktischen Ausbildungsteilen Hospitationen sowie eine Abschlussprüfung. Die Ausbildung enthält unter anderem den Themenblock „sinnes- und körperbehinderte Teilnehmerinnen“, den Malousch Köhler unterrichtet (vgl. 4.2.2.2).

4.2.2.4 Behinderten-Sportverband Nordrhein-Westfalen e. V.

Im Rahmen des Projektes „weiblich. sportlich. OFFENSIV!“ entwickelte der BSNW zwischen 1999 und 2001 eine Ausbildung für Leiterinnen von SB/SV-Kursen für Mädchen und Frauen mit Behinderung und hat seitdem in drei Ausbildungsgängen 30 Übungsleiterinnen ausgebildet. Als Grundlage wurden die besondere Lebenssituation von behinderten Mädchen und Frauen analysiert und Ausbildungsziele formuliert, aus denen ein Lehrplan für die Ausbildung der Multiplikatorinnen entwickelt wurde. An der Entwicklung der Ausbildung beteiligte sich eine Medizinerin aus dem Lehrteam des BSNW, eine BSNW-Referentin mit Erfahrung in der Frauenarbeit sowie die Sozialpädagogin mit therapeutischer Zusatzqualifikation Christa Stienen und die Kampfsporttrainerin Marlies Gebbing, beide mit Erfahrung in SB/SV für nicht behinderte Frauen. Letztere fungierten anschließend als Ausbilderinnen. Die Ausbildung wurde ausschließlich für Frauen und insbesondere für Fachübungsleiterinnen „Rehabilitationssport“ des BSNW konzipiert, um auf bestehende Kompetenzen im Bereich Behindertensport aufzubauen. Die Ausbildung der Multiplikatorinnen beinhaltete unter anderem Selbsterfahrung und -reflexion, die Auseinandersetzung mit eigenen Gewalterfahrungen, die Vermittlung von Wissen über sexualisierte Gewalt und Geschlechterrollen sowie rechtliche und medizinische Aspekte.[279] Teil der Ausbildung war die praktische Erprobung der Inhalte in Form von Workshops in Behindertensportvereinen. Im Vergleich zu den zwei- bis dreijährigen Ausbildungen der feministischen SB/SV-Trainerinnen ist die BSNW-Ausbildung mit nur fünf Ausbildungswochenenden relativ kurz.[280] Der BSNW sammelt und dokumentiert derzeit Rückmeldungen von Kursteilnehmerinnen und Schwierigkeiten im Zusammenhang mit durchgeführten Kursen. Diese Daten können zusammen mit der schriftlichen Befragung eventuell Aufschluss darüber geben, welche Anforderungen und Bedingungen über ein reines Sportangebot hinaus an die Übungsleiterinnen und die veranstalteten SB/SV-Kurse notwendig sind.

4.2.3 Lernziele

4.2.3.1 Allgemein

Auf die Frage nach Zielen von SV für Frauen beziehungsweise Mädchen antworteten in der Daphne-Studie 144 der Trainerinnen. Als wichtigste Lernziele für erwachsene Teilnehmerinnen sprach sich

276 Vgl. www.fib-ev.com.
277 Graff 1995:257, Graff 1997, Seith/Kelly 2003:43.
278 Speulta 1997.
279 Vgl. BSNW 2002:63–64.
280 Dröse/Libuda-Köster 2002:64.

jeweils ein Drittel der Trainerinnen für eine Verbesserung des Selbstvertrauens und eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit aus. Knapp die Hälfte der Befragten bewertete das Wissen über Geschlechtergewalt und die Fähigkeit, diese Gewalt situativ einschätzen zu können, als wichtig. Jeweils ein Viertel der Trainerinnen maß der Bewusstwerdung der eigenen Stärken und Ängste sowie der Gruppenerfahrung, mit erlebter oder befürchteter Gewalt nicht allein zu sein, Bedeutung zu. Die Einschätzungen der Lernziele für Mädchen fielen ähnlich aus. Der Hauptunterschied besteht in der stärkeren Förderung des Bewusstseins für die eigenen Rechte, allen voran dem Recht „Nein" zu sagen und dem Recht auf sexuelle Selbstbestimmung. Der Akzent liegt damit vor allem auf dem Erlernen mentaler und verbaler – und erst in zweiter Linie körperlicher – Techniken zum Schutz gegen Grenzverletzungen.[281]

Die Ergebnisse der Daphne-Studie decken sich in weiten Teilen mit den Zielen, die erstmals auf der Fachtagung zu SB/SV-Qualitätsmerkmalen 1999 in Lübeck formuliert wurden und vom Bundesfachverband feministischer SB/SV-Trainerinnen weitgehend übernommen wurden. Auch sie nennen die Stärkung des Selbstvertrauens und der Handlungssicherheit an erster Stelle. Es folgen die Sensibilisierung der Wahrnehmung von Gewaltsituationen und das Erlernen verbaler, mentaler und körperlicher Strategien zu deren Abwehr sowie das Wissen über Formen der Geschlechtergewalt und deren Folgen. Neben dem ebenfalls genannten Erleben der eigenen körperlichen Kraft und mentalen Stärke, werden hier Solidarität und Spaß als weitere Elemente der Gruppenerfahrung betont. Eine Ich-Stärkung durch das Vorbild der Trainerinnen und die Wissensvermittlung über Hilfeangebote sind im Weiteren Aspekte, die über die Ergebnisse der Daphne-Studie hinausgehen.

4.2.3.2 Übertragbarkeit auf Mädchen und Frauen mit Behinderungen

Leider wurden von den Arbeitsgruppen zu Teilnehmerinnen mit Behinderungen auf der Fachtagung in Lübeck und auf dem bundesweiten Koordinationstreffen der mit dieser Zielgruppe arbeitenden SB/SV-Trainerinnen 2003 in Berlin zwar zielgruppenspezifische Inhalte, nicht jedoch Zielsetzungen für die Arbeit mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen formuliert.[282] Ob und inwieweit die Expertinnen Schwerpunktverschiebungen oder gar Erweiterungen in den Zielformulierungen sehen, ließe sich allenfalls aus den Inhalten rückschließen und bliebe zumindest teilweise spekulativ. Auch die von der Deutschen Beamtenbund-Jugend formulierten Zielsetzungen sind sehr allgemein und knapp formuliert. Die Bestandsaufnahme konzentriert sich hier deshalb auf die Lernziele, die die Ruijgers-Studie und die BSNW-Ausbilderinnen in ihrem Konzept formuliert haben. Die Übertragbarkeit der hier ermittelten allgemeinen Lernziele auf die Zielgruppe der Mädchen und Frauen mit Behinderung sowie der Schwerpunkte, die die beiden Konzepte setzen, wird im empirischen Teil dieser Bestandsaufnahme, der schriftlichen Befragung, zu überprüfen sein.

Auch die Ruijgers-Studie und die BSNW-Ausbilderinnen nennen die „Stärkung des Selbstbewusstseins und der inneren Selbstbehauptungsfähigkeit" und die Fähigkeit, sich „mit Hilfe von physischen und mentalen Übungen besser wehren zu können" als wichtige Lernziele.[283] Die Autorinnen betonen ebenfalls den „Erwerb von Kenntnissen" über „Unterdrückungs- und Gewaltmechanismen und sexuelle Gewalt", die sich den Teilnehmerinnen jedoch nicht allein als geschlechter- sondern auch als behindertenfeindliche Gewalt darstelle. Das Wissen um „die eigene Position als behinderte Frau" sei deshalb ein zusätzliches und qualitativ anderes Lernziel.[284]

281 Seith/Kelly 2003:26–27.
282 Bergmann 2000.
283 Ruijgers u. a. 1993:13,10; BSNW 2001:5.
284 Ruijgers u. a. 1993:13; BSNW 2001:6.

Die Sensibilisierung der Wahrnehmung von Gewaltsituationen und das Erlernen verbaler, mentaler und körperlicher Strategien zu deren Abwehr differenzieren die Autorinnen aus: Es gelte zunächst, die eigenen Gefühle wahrzunehmen, um dann „auf dieser Grundlage" eigene „Grenzen abzustecken" beziehungsweise „erst einmal" zu „entdecken, was überhaupt Gewalt ist."[285] Als nächsten Schritt müssen die Teilnehmerinnen Sicherheit in der Selbsteinschätzung gewinnen, „was sie mit ihrer Haltung" und Körpersprache „ausstrahlen", um dann schließlich „Grenzen" ziehen zu können, indem sie „mit ihrem Körper" ihren „ablehnenden oder gemischten Gefühlen in belästigenden Situationen entschlossen auftretend und beispielsweise laut schreiend Ausdruck verleihen".[286]

Mit ihrer Betonung des Körpers lenken die Autorinnen hier das Augenmerk einerseits auf den Körper als Hauptkommunikationsmedium für Teilnehmerinnen, die über keine verbalen Ausdrucksmittel verfügen und andererseits auf die besondere Bedeutung, die dem Körper im Kontext von Behinderung zukomme.

Mädchen und Frauen mit Behinderungen haben im Laufe ihres Lebens ihren Körper als eine Art Gegenstand erleben müssen, den Professionelle regelmäßig behandeln, untersuchen und bewerten. Personen aus dem Nahbereich wie auch Fremde betrachten ihren Körper als „öffentliches Gut", das sie in unaufgeforderten Hilfeleistungen oder Mitleidsbekundungen ungefragt berühren. Es sei für Mädchen und Frauen mit Behinderungen deshalb um ein vielfaches schwieriger, ihren Körper als liebens- und schützenswert zu verstehen, und sich gegen unerwünschte Berührungen zur Wehr zu setzen. Ihre Sozialisation als „defizitäre Wesen" mache es ihnen schwer, „ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass sie das Recht haben, sich gegen Einschränkungen und Grenzüberschreitungen wehren zu dürfen". Der Kraftaufwand „eigene Werte und Normen zu entwickeln" ist dementsprechend hoch, der Lernprozess, „selbstverständlich das Recht in Anspruch zu nehmen, Interessen und Bedürfnisse zu haben und diese äußern zu dürfen", lang.[287]

Für die Übertragbarkeit der SB/SV-Inhalte heißt dies, dass grundsätzlich von häufigeren und qualitativ anderen Gewalterfahrungen ausgegangen werden muss. Degener nennt als Formen von Gewalt, denen Mädchen und Frauen in erhöhtem Maß ausgesetzt sind, beispielsweise Misshandlung und sexualisierte Gewalt auf einer körperlichen und/oder verbalen Ebene sowie pflegerische oder medizinische Vernachlässigung und finanzielle Ausbeutung.[288]

Der „Erwerb eines positiven Selbstbildes" sei aufgrund der gesellschaftlichen Definitionen und Erfahrungen von Menschen und speziell Mädchen und Frauen mit Behinderung deshalb von zentraler Bedeutung und könne nach Einschätzung der Ruijgers-Autorinnen als Grundstein zur Stärkung des Selbstbewusstseins gelten.[289] Dementsprechend wichtig sei es, zuallererst den Blick der Teilnehmerinnen „für ihre eigenen, ganz spezifischen Qualitäten und die der anderen Teilnehmerinnen zu schärfen."[290] Der „Aufbau von sozialen Kontakten" innerhalb der Gruppe oder des Vereins soll dabei häufige Isolation abbauen und die „Teilnahme am gesellschaftlichen Leben" fördern helfen, betonen die BSNW-Ausbilderinnen und weisen damit auf die Bedeutung der Gruppenerfahrung als eigenständiges Lernziel hin.[291]

285 Ruijgers u. a. 1993:11; BSNW 2001:6.
286 Ruijgers u. a. 1993:12; BSNW 2001:7,8.
287 Mickler 2000:17–19.
288 Degener/Lask 2000.
289 Ruijgers u. a. 1993:13.
290 Ruijgers u. a. 1993:11,13.
291 BSNW 2001:8.

Insofern bei vielen Mädchen und Frauen mit Behinderungen von einem negativen Selbstbild ausgegangen werden muss, formulieren die Autorinnen die Lernziele zur Selbstbehauptung vorsichtiger und differenzierter: Es wird eine „Erweiterung des Denk- und Handlungsrepertoires“ angestrebt,[292] das die Teilnehmerinnen befähigen soll, „Fragen stellen“ zu können und dies auch zu „wagen“ und so „selbst Informationen“ einholen und „Entscheidungen bewusst(er)“ treffen zu können,[293] was zu einer „Übernahme von größerer Verantwortung für das eigene Leben“ und dem stärkeren „Eintreten für eigene gerechtfertigte Bedürfnisse“[294] hinführen könne. Wenn die Autorinnen schließlich als Ziel von „ersten Schritten“ ausgehen, die die Teilnehmerinnen unternehmen, „um sich in Situationen, in denen es nötig ist, sich wirksam selbst verteidigen zu können“[295], so verweisen sie auf die – nicht zuletzt zeitlichen – Grenzen, die einem Kurs realistischerweise gesetzt sind, der die auf langjährigen Erfahrungen beruhenden Verhaltensmuster und inneren Einstellungen nicht ad hoc revolutionieren kann. Darauf weisen auch die BSNW-Ausbilderinnen hin, wenn sie als selbstredend voraussetzen, dass der Lernprozess „nicht innerhalb weniger Trainingsstunden abgeschlossen werden kann“.[296]

4.2.4 Allgemeine konzeptionelle Überlegungen

4.2.4.1 Ressourcenorientiertheit

Das Ansetzen an den Stärken der Teilnehmerinnen ist – wie bereits in 3. angedeutet – eine Grundlage aller feministischen SB/SV-Stilrichtungen. Auf der Lübecker Fachtagung zur Qualitätsentwicklung haben die Trainerinnen diese Arbeitsweise als „ressourcenorientiertes Empowerment“ beschrieben, das in besonderem Maße für Kurse für Teilnehmerinnen mit Behinderung wichtig sei.[297] Mädchen und Frauen ohne Behinderung erleben sich aufgrund ihres Geschlechtes in unserer Gesellschaft in vielfacher Weise als defizitär. Für Mädchen und Frauen mit Behinderung potenziert sich diese Erfahrung: Ihre Behinderung werde „als Defizit angesehen, das so weit wie möglich durch medizinische/therapeutische Maßnahmen beseitigt werden muss“. Art und Umfang dieser Maßnahmen werde dabei von „nicht behinderten Expertinnen“ bestimmt, die „scheinbar besser als die Betroffenen selbst wissen, was für diese gut ist“. Folgt man der Logik von Pränataldiagnostik und Genforschung, so werde Behinderung langfristig zu einem medizinisch „vermeidbaren Übel“.[298] Diese implizite Infragestellung der Existenzberechtigung von Menschen mit Behinderungen macht deutlich, dass Mädchen und Frauen mit Behinderung einer zusätzlichen und qualitativ anderen gesellschaftlichen Abwertung ausgesetzt sind als Mädchen und Frauen ohne Behinderung. Die Orientierung an den Ressourcen der Teilnehmerinnen ist deshalb von großer Wichtigkeit. Statt „Patentrezepte“ zu vermitteln, gehe es darum, die Teilnehmerinnen zur „Entwicklung eigener Wege der SB/SV“ zu ermutigen. Eine Maxime, für die WenDo-Trainerinnen den Satz „Jedes Mädchen hat ihre eigene Art, NEIN zu sagen“ geprägt haben[299] und Sunny Graff den Titel „Jede Frau und jedes Mädchen kann sich wehren“ gewählt hat. Um einen Raum für diese Eigenkompetenz zu schaffen, dürfen Trainerinnen gerade nicht als Expertinnen auftreten, „die besser als Mädchen und Frauen mit Behinderung wissen, was diese brauchen“, sondern sollten den Teilnehmerinnen (die oft neue Erfahrung) vermitteln, dass jede die „Expertin für ihr eigenes Leben“ sei.[300]

---

292 Ruijgers u. a. 1993:13.
293 Ruijgers u. a. 1993:11, 26.
294 Ruijgers u. a. 1993:13.
295 Ruijgers u. a. 1993:12.
296 BSNW 2001:6.
297 Bergmann 2000:27.
298 Mickler 2000:18–19
299 Zartbitter Köln 1999.
300 Vgl. auch WenDo-Trainerinnen Rheinland 2003:13; Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:7, 10; Aranat 1999:10; Lichthardt 1995:25; Bergmann 2000:26–27.

4.2.4.2 Orientierung an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen

Eng verknüpft mit der oben beschriebenen ressourcenorientierten Arbeitsweise ist die Orientierung an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen. So müsse die Trainerin „neben ihrem Fachwissen den Teilnehmerinnen Raum und Zeit für den Austausch von deren Erfahrungen und Erkenntnissen anbieten", damit diese ihre eigenen Kompetenzen entdecken und erproben können.[301] Die Trainerinnen müssen „offen" für die „Erfahrungen der einzelnen Teilnehmerinnen" sein, „klare Themen vorgeben" und gleichzeitig ihr Trainingskonzept „äußerst flexibel auf Wünsche, Bedürfnisse und Fragen" abstimmen können.[302] Die „Partizipation der Mädchen/Frauen als Mitgestaltung des Gruppenprozesses und des Kursablaufes" werde gefördert, indem im Kursverlauf „Raum für Rückmeldungen" gegeben werde.[303] Die Übungen zur Selbstbehauptung müssen entsprechend an den „Alltagsrealitäten" und „alltäglichen Grenzverletzungen" ansetzen, genauso wie Übungen zur Selbstverteidigung auf die körperlichen Fähigkeiten der Teilnehmerinnen zugeschnitten werden müssen.[304]

4.2.4.3 Ganzheitlichkeit

Der inhaltlichen Ausrichtung des Kurses an den Alltagserfahrungen der Teilnehmerinnen entspricht eine Arbeitsweise im Kurs, die Ruijgers als „erfahrungsorientiert" beschreibt: Aus vorher gemachten Erfahrungen werden „Einsichten gewonnen und Begriffe gebildet"[305], die in Kursen dann praktisch umgesetzt werden und ihrerseits wieder Anlass zur Formulierung neuer Fragen aufgrund des Erfahrenen geben sollen.[306] Der Kurs bewege sich damit gleichzeitig auf zwei Ebenen, die miteinander verknüpft seien und ständig wechseln: einer „gefühlsmäßigen/körperlichen" und einer „verstandesmäßigen" Ebene.[307] Auch die BSNW-Trainerinnen betonen die Verbindung der Ebenen. Sie erweitern die „psychisch/kognitive" und die „körperliche" Ebene um eine dritte „soziale" Ebene, zu der sie unter anderem Gruppenerfahrungen wie „die Verbundenheit mit Gleichbetroffenen" zählen.[308] Diese Verschränkung von kognitivem und erfahrungsorientiertem Lernen wird von verschiedenen Trainerinnen als ganzheitliches Konzept bezeichnet, das theoretisches Wissen durch Informationsvermittlung und Reflexion genauso einbeziehe wie praktische Körper- und Bewegungserfahrungen in den jeweiligen Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsübungen.[309]

4.2.4.4 Vertraulichkeit

Anders als zum Beispiel Therapeutinnen unterliegen SB/SV-Trainerinnen keiner gesetzlichen Schweigepflicht. Dennoch verpflichten sich die meisten Trainerinnen zu einer freiwilligen Schweigepflicht, die den Teilnehmerinnen garantieren soll, dass persönliche Informationen nur nach vorheriger Absprache weitergegeben werden. Diese Vertraulichkeitsvereinbarung sei eine zentrale Voraussetzung, um den Teilnehmerinnen einen Austausch über persönliche Erfahrungen, ganz besonders Gewalterfahrungen, zu ermöglichen. Sie gelte besonders für Kurse, die innerhalb von Institutionen wie Schulen oder Wohnheimen veranstaltet werden. So werde eine Teilnehmerin erlebte Gewalt durch Mitarbeiter/-innen oder Kolleginnen und Kollegen – wenn überhaupt – nur dann thematisieren, wenn sie sicher sein könne, dass ihr Bericht vertraulich behandelt werde. Neben der Selbstverpflichtung der Trainerinnen zur Vertraulichkeit vereinbaren die meisten Trainerinnen mit den Teilnehmerinnen auch untereinander vertraulich mit mitgeteilten persönlichen Erfahrungen umzugehen. Besonders für Kurse im institutionellen Rahmen, in denen sich die Teilnehmerinnen unterein-

301 Bergmann 2000:27.
302 Bergmann 2000:27; Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:9.
303 Aranat 2000:35.
304 Vgl. u. a. WenDo-Trainerinnen Rheinland 2003:7; Lichthardt 1995:25; Laloba 1998:67; Aranat 2000:35; Bergmann 2000:28.
305 Ruijgers u. a. 1993:14.
306 Ruijgers u. a. 1993:52.
307 Ruijgers u. a. 1993:52.
308 BSNW 2001:8.
309 Vgl. auch Aranat 1999:4; Frau Schmitzz 2002:Frauen 6; WenDo-Trainerinnen Rheinland 2003:13; Lichthardt 1995:25–26.

ander kennen, sei diese Regelung sinnvoll.[310] Bei der Bitte der Teilnehmerinnen um Vertraulichkeit sei es jedoch speziell in Mädchenkursen wichtig, den Unterschied zwischen Vertraulichkeit, bezogen auf persönliche Informationen Dritter, und einem Schweigegebot, wie es Missbraucher unter anderem durch Androhung von Gewalt von Mädchen und Frauen erzwingen, deutlich zu machen.[311]

4.2.4.5 Parteilichkeit

Während Vertraulichkeitsabsprachen den Teilnehmerinnen eine formale Sicherheit gewährleisten, um über eigene Erfahrungen zu berichten, könne die Parteilichkeit der Trainerin die Teilnehmerinnen auf einer grundsätzlicheren Ebene zur Meinungs- und Erfahrungsäußerung ermutigen. Das von der feministischen Mädchen- und Frauenarbeit postulierte Prinzip der Parteilichkeit sei leider oft als mangelnde Kritikfähigkeit und einseitige, unhinterfragte Parteieinnahme der Pädagogin/Therapeutin für Mädchen und Frauen missverstanden worden.[312] Barbara Kavemann definiert Parteilichkeit deshalb als den politischen Willen, die Lebensverhältnisse von Mädchen und Frauen auf der Grundlage einer feministischen Gesellschaftsanalyse verändern zu wollen. Sie betont dabei, dass Parteilichkeit kein starres Konzept, sondern ein „dynamischer Prozess“ sei, dessen veränderndes Potenzial sich auf die Mädchen und Frauen, mit denen eine Pädagogin oder Therapeutin arbeitet, genauso beziehe, wie auf diese selbst.[313] In praktischer Umsetzung heiße Parteilichkeit, „nicht den Mädchen einen Lebensentwurf überzustülpen, sondern Rahmenbedingungen für Selbsterfahrung sicherzustellen“[314] und ihre „Bedürfnisse, Interessen, Wünsche, Lebensvorstellungen und Zukunftspläne wahr- und ernst zu nehmen.“[315] Die Entwicklung von feministischer SB/SV innerhalb der Frauenbewegung und die Etablierung von geschlechtsspezifischen Angeboten in der pädagogischen Mädchenarbeit oder Frauenbildungsarbeit sowie die Institutionalisierung einer feministisch-kritischen Forschung seien nicht zuletzt Ergebnis dieser Parteilichkeit.

Für die parteiliche Arbeit mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen sei nun genau die Flexibilität vonnöten, die Kavemann in der Prozesshaftigkeit des Parteilichkeitsprinzips sieht: Der herkömmlich feministisch-kritische Blick erfasse nicht die behindertenfeindlichen Formen von Ungleichheit und Gewalt und müsse durch eine gesellschaftskritische Analyse erweitert werden, in deren Zentrum Behinderung als soziale Kategorie stehe.[316] Insofern es momentan noch sehr wenige SB/SV-Trainerinnen mit Behinderung gebe, seien nicht behinderte Trainerinnen aufgefordert, die theoretische Auseinandersetzung mit Behinderung als Phänomen sozialer Ungleichheit sowie den konkreten Austausch mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen über deren Lebensrealitäten und Perspektiven zu suchen, um eben jenen äußeren und inhaltlichen Rahmen in ihren Kursen zu schaffen, der (auch) Teilnehmerinnen mit Behinderungen Selbsterfahrung und -entfaltung ermögliche.[317] Gleichzeitig sei eine Parteilichkeit innerhalb der Ausbildung von Trainerinnen gefragt, die besonders Frauen, die selbst behindert sind, anspreche und bevorzuge. Das angestrebte flächendeckende Angebot von SB/SV-Kursen für Mädchen und Frauen mit Behinderungen könnte hier ein erster Schritt sein, um – langfristig – mehr behinderte Frauen als Trainerinnen zu gewinnen.[318]

---

310 Zijdel 1999:29; Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:8.
311 Vgl. auch Frau Schmitzz 2002: Frauen 6 Mädchen 5; Lichthardt 1995:33–34.
312 Kuhne 1998:26.
313 Kavemann 1997:224.
314 Bitzan 1993:206.
315 Klees u. a. 1992:35.
316 Im Rahmen einer Fachtagung zur Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen mit Behinderung wurde das Verständnis von Behinderung als sozialer Konstruktion erstmals 1992 für die Praxis fruchtbar gemacht. Vgl. Kontakt- und Informationsstelle/IMMA 1992. Zu Behinderung als sozialer Kategorie vgl. auch Degener/Lask 2000. Während in der angloamerikanischen Forschung der sozialkonstruktiven Sichtweise auf Behinderung seit einigen Jahren durch die Einrichtung von Disabilities Studies-Studiengängen Rechnung getragen wird, ist diese Entwicklung in Deutschland noch ganz neu. Einen ersten Schritt stellt hier die Sommeruniversität „Disability Studies in Deutschland: Behinderung NEU denken!“ dar, die 2003 in Bremen stattfand.
317 Aranat 2000:35; vgl. auch BSNW 2001:9.
318 Zu Parteilichkeit vgl. auch Aranat 1999:4; Frau Schmitzz 2002:Frauen 6; WenDo-Trainerinnen Rheinland 2003:13; Lichthardt 1995:32.

4.2.4.6 Atmosphäre der Wertschätzung

Wenn die Trainerinnen auf der Lübecker Fachtagung kategorisch fordern, dass den Mädchen und Frauen „Wertschätzung entgegengebracht“ werden müsse,[319] so scheint Wertschätzung bereits ein integraler Bestandteil des Parteilichkeitsprinzips, genauso wie die ressourcenorientierte Arbeitsweise eine wertschätzende Grundhaltung der Trainerin gegenüber den Teilnehmerinnen erfordert. Dennoch verdient das Prinzip der Wertschätzung eine eigenständige Betrachtung. Die Ruijgers-Studie übernimmt für die theoretischen Grundlagen ihres Kurskonzeptes das von Yvette den Brok geprägte Konzept des Validismus für die gesellschaftlichen Bewertungen von Menschen aufgrund ihrer körperlichen und/oder geistigen Verfassung. Die Autorinnen führen aus, wie fundamental diese gesellschaftliche Abwertung das Selbstbild von Menschen mit Behinderung als defizitär präge und wie essenziell deshalb eine wertschätzende Kursatmosphäre sei, die einen Gegenentwurf zur Alltagserfahrung bilde.[320] Wertschätzung erstrecke sich in diesem Sinne zuerst auf die „bisherigen Handlungsstrategien“, die die Teilnehmerinnen entwickelt haben, und die nicht etwa durch pauschalisierende Verhaltensanweisungen abgewertet werden dürfen.[321] Eine Atmosphäre der Wertschätzung könne aber nur dann entstehen, wenn auch die gegenseitige Wertschätzung der Teilnehmerinnen gefördert werde. Die gegenseitige Abwertung und Entsolidarisierung unter Mädchen und Frauen habe eine lange patriarchale Tradition und wirke sich auf Mädchen und Frauen mit Behinderungen umso härter aus, als diese auf einem noch schmaleren Grad von gesellschaftlicher Anerkennung balancieren müssen. Es sei deshalb wichtig, durch Gruppenregeln den wertschätzenden Umgang miteinander zu fördern, indem Konkurrenz vermieden werde.[322] So sollen Spiele und Übungen solidarisch und/oder dynamisch angelegt sein, das heißt als Spielergebnis keine siegreiche und unterlegene Gruppe oder Person ermittelt werden. Die Teilnehmerinnen sollten zu Nachfragen und dem Lernen über das Ausprobieren, das notwendigerweise das Fehlermachen mit einschließe, ermutigt werden. Abwertung durch Auslachen oder Kommentieren untereinander solle sanktioniert beziehungsweise auf seine Ursachen in der Gruppe diskutiert werden. In der Reflexion solle grundsätzlich jede Teilnehmerin nur das eigene Verhalten bewerten beziehungsweise die Gruppe das Verhalten einzelner positiv verstärken.[323] Wertschätzung heißt in diesem Sinne die Förderung der Solidarität der Mädchen und Frauen untereinander, ihnen „Spaß am gemeinsamen Erleben in einer Frauen- und Mädchengruppe“ zu ermöglichen und damit langfristig die Wertschätzung für ihre eigene Person zu stärken.[324]

Unmittelbares Lernfeld für die praktische Umsetzung von Wertschätzung für die anderen Mädchen und Frauen und für die eigene Person, sei der achtsame Umgang miteinander.[325] Indem die Teilnehmerin im Selbstverteidigungstraining wie auch in Diskussionen und Körperübungen sowohl ihre eigenen Grenzen als auch die ihrer Übungspartnerinnen wahr- und ernst nehme, schaffe sie eine entscheidende Grundlage für die Selbstbehauptung: sich selbst als liebens- und schützenswert zu begreifen und das positive Selbstbild über die Solidarität mit anderen Mädchen und Frauen zu stärken.

Die Achtsamkeitsaufforderung für den eigenen Körper wirke darüber hinaus der Alltagserfahrung vieler Teilnehmerinnen entgegen, die häufig aufgrund ihrer (körperlichen) Behinderung gezwungen seien, für die selbstständige Bewältigung alltäglicher Verrichtungen über die eigenen (körperlichen) Grenzen hinauszugehen.

---

319 Aranat 2000:35.
320 Ruijgers u. a. 1993:19 ff.
321 Vgl. auch Aranat 2000:35.
322 Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:8.
323 Vgl. auch Zijdel 1999:34; Degener/Schneider 2004.
324 Aranat 2000:35; Laloba 1998:67.
325 Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:10.

Schließlich unterstütze die Aufforderung zum achtsamen Wahrnehmen des eigenen Körpers die Teilnehmerinnen darin, neue Erfahrungen mit ihrem Körper als koordinationsfähig, beweglich und kräftig zu machen und sich gleichzeitig als Expertin für den eigenen Körper zu erleben. Angesichts der Lebenswirklichkeit von Mädchen und Frauen mit Behinderungen, deren Körper von früh auf von Expertinnen und Experten ohne Behinderung (unter anderem Ärztinnen und Ärzte, Therapeutinnen und Therapeuten, Pflegerinnen und Pfleger) behandelt und bewertet werde, könne dies eine grundlegend neue Erfahrung sein.[326]

4.2.4.7 Freiwilligkeit

Aus dem zentralen Lernziel der SB/SV, die eigenen Bedürfnisse und Interessen wahrzunehmen und zu vertreten, ergibt sich notwendigerweise, dass die Teilnahme der Mädchen und Frauen freiwillig erfolgt. Dies gelte in besonderem Maße für Kurse innerhalb von Einrichtungen, in denen sich Zwänge und Anwesenheitspflichten implizit und explizit auf die Teilnahme am und im Kurs auswirken können.[327] Für die Teilnehmerinnen selbst sei es gleichzeitig oft auch eine neue Erfahrung, sodass es ihnen zunächst schwerfallen könne, von der eigenen Entscheidungsfreiheit Gebrauch zu machen. Bei der Formulierung von Übungsanleitungen sei deshalb darauf zu achten, dass die Teilnehmerinnen sie als Einladung und nicht als zu befolgende Anweisung verstehen. Gleichzeitig nutzen viele Trainerinnen die sichtbare Erinnerung an das Recht auf Rückzug innerhalb des Kurses, indem sie eine Rückzugs- oder Ruheecke im Übungsraum einrichten. Es sei wichtig, dass die Teilnehmerinnen ihre Entscheidung zum Rückzug als gleichwertig mit der Entscheidung zur Teilnahme erleben können. Ein Rückzug während des Kurses oder auch das Verlassen des Kurses müsse ohne Begründung gegenüber der Trainerin oder der Gruppe erlaubt sein.[328] Dies sei umso wichtiger, da man grundsätzlich davon ausgehen müsse, dass Mädchen und Frauen mit Gewalterfahrungen am Kurs teilnehmen, für die einzelne Übungen zu nah, schmerzlich oder auf andere Art zu sehr mit negativen Gefühlen belegt seien. SB/SV arbeite in diesem Sinne nicht aufdeckend und sei im Gegensatz zur Therapie nicht darauf ausgelegt, Gewalterfahrungen einzelner umfassend aufzuarbeiten.[329]

Der Lernerfolg der Teilnehmerinnen, so stellt Zijdel augenzwinkernd fest, lasse sich nicht zuletzt daran messen, dass die Teilnehmerinnen sich „auflehnen“, das heißt mehr Eigeninitiative und Autonomie zeigen, das könne von der Trainerin als Kompliment für ihre Arbeit aufgefasst werden.[330]

4.2.4.8 Transparenz

Auch Transparenz scheint eine Notwendigkeit zu sein, die sich direkt vom Lernziel der Selbstbestimmung ableitet. In der Praxis erweise sich die Transparenz jedoch als Ideal, dessen Umsetzung nicht immer selbstverständlich sei. Die notwendige Voraussetzung für Transparenz, sich als Leitung hinterfragen zu lassen und den Teilnehmerinnen Einblick in die eigene Arbeitsweise, die Regeln der Zusammenarbeit und den Kursverlauf zu gewähren („zu erklären, warum sie/er was macht“), erfordere sowohl persönliche Kritikfähigkeit als auch Souveränität in der Leitung. In der Arbeit mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen sei diese Form der Transparenz jedoch von größter Wichtigkeit, da ihr Alltag und ihre Sozialisation häufig durch weitgehende Fremdbestimmung gekennzeichnet sei und diese auch im Kurs allzu leicht von den Teilnehmerinnen fraglos hingenommen werde.[331]

326 Aranat 1999:6.
327 Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:7.
328 Aranat 2000:35; Bergmann 2000:27.
329 Vgl. Ruijgers u. a. 1993:61; Lichthardt 1995:25; Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:7.
330 Zijdel 1999:18 und Ruijgers u. a. 1993:60–61. Vgl. auch Aranat 1999:6; Schmitzz 2002:Frauen 5; Lichthardt 1995:33; Kuhne/Mayer 1998.
331 Aranat 2000:35; Bergmann 2000:26.

4.2.5 Inhalte

Die Daphne-Studie nennt vier Grundelemente der SB/SV, die sich in allen hier betrachteten Stilrichtungen wiederfinden: Zwei zentrale Inhalte bilden die Vermittlung von Informationen über Formen von Gewalt einerseits und den Austausch der Teilnehmerinnen andererseits, die über die erhaltenen Informationen und die im Kurs und im Alltag gemachten Erfahrungen reflektieren. Neben Information und Reflexion bilden Selbstbehauptungsübungen und das Erlernen einfacher körperlicher Selbstverteidigungstechniken zwei weitere Grundelemente.[332]

4.2.5.1 Körperliche Selbstverteidigungstechniken

Allgemein

Den größten Anteil der Kurszeit (zwischen 20–50 %) nehmen laut der Daphne-Studie die körperlichen Selbstverteidigungstechniken ein. Begleitend zur konkreten Einübung körperlicher Techniken gehöre die Reflexion über sozialisierte Körpervorstellungen, die unter anderem den eigenen weiblichen Körper mit Schwäche und Handlungsunfähigkeit assoziieren, während sie dem männlichen Körper Unverletzbarkeit und Omnipotenz zuschreiben.[333] Um diesen bipolaren Bildern weiblicher und männlicher Körper entgegenzuwirken, konzentriere sich die Technikvermittlung einerseits auf die Vermittlung eines systematischen Wissens über körperliche Schwachstellen des Gegners sowie auf das Einüben einfach erlernbarer, auch mit geringem Kraftaufwand wirksamer Techniken.[334] Nase, Augen, Schläfen, Ohren, Kehlkopf/Hals im Kopfbereich, Hoden und Wirbelsäule im Rumpfbereich sowie Knie und Fußspann werden am häufigsten als Schwachstellen des Gegners genannt.[335] Diese Ziele seien besonders geeignet, da sie einerseits äußerlich gut erkennbar und also keiner fundierten anatomischen Kenntnisse bedürfen und andererseits eine zum Teil hohe Verletzlichkeit beziehungsweise Schmerzempfindlichkeit aufweisen. Die Techniken werden als Schläge, Tritte oder Stöße mit den Fingern, der Hand (meist als Faust), dem Ellbogen, dem Knie oder dem Fuß ausgeführt. Die Techniken variieren dabei je nach Distanz zur angreifenden Person sowie dessen und der eigenen Position: Angriffe von vorn oder hinten, Gegenwehr im Stehen, Liegen oder Sitzen.[336] Neben verletzenden Tritt-, Schlag- und Stoßtechniken werden Befreiungstechniken vermittelt, die es der Angegriffenen ermöglichen, sich aus Handgelenks- oder Rumpfumklammerungen beziehungsweise Würgegriffen von vorn oder hinten oder am Boden zu befreien. Auch die Verteidigung gegen Waffen (zum Beispiel Messer oder Schusswaffen) und der eigene Einsatz von Hilfsmitteln (zum Beispiel Pfefferspray oder CS-Gas, Elektroschocker, aber auch Alltagsgegenstände wie Regenschirme, Taschen etc.) ist ein Lerninhalt der meisten Kurse.[337] Neben diesen aus den Kampfkünsten adaptierten Defensiv- und Offensivtechniken wird aber auch auf Techniken wie Kneifen, Beißen, An-den-Haaren-Ziehen oder Kratzen hingewiesen, und als eine der wichtigsten Defensivtechniken wird das Weglaufen und sich in Sicherheit bringen eingeübt. Die Auswahl möglicher Angriffssituationen beruhe dabei wesentlich auf Erfahrungswerten über die häufigsten Arten von körperlichen Angriffen auf Mädchen und Frauen, die in der feministischen Selbstverteidigung, aber auch in Polizeistatistiken gesammelt wurden sowie den konkreten Erfahrungen der Teilnehmerinnen. Alle Methoden konzentrieren sich darauf, die konkrete Handlungsfähigkeit in der Extremsituation eines körperlichen Angriffs einzuüben, das heißt die Schrecksekunde zu überwinden beziehungsweise Panik zu vermeiden und die angreifende Person mit der eigenen Reaktion zu überraschen.[338] Dabei kommt Schreiübungen eine zentrale Bedeutung zu. Wie

332 Seith/Kelly 2003:27 ff.
333 Graff 1995:49–57, 144–147.
334 Frau Schmitzz 2002:Frauen 4.
335 Graff/Rieger 2001:51; Degener/Lask 2000; Graff 1995:149–153.
336 Graff/Rieger 2001:54–59; Degener/Lask 2000.
337 Graff/Rieger 2001:60–64; Graff 1995:160–172.
338 Frau Schmitzz 2002:Frauen 4, Graff 1995:84–87, 141–144,.

Untersuchungen und Statistiken belegt haben, gelang es 60% der angegriffenen Mädchen und Frauen, allein durch lautes Schreien einen Angriff zu beenden.[339] Das Schreien übernehme in der körperlichen Selbstverteidigung mehrere Funktionen: Es verhindere durch sein intensives Atmen das schockhafte Erstarren im Moment des Angriffs. Es könne, ähnlich wie Tritte oder Schläge, als Überraschungsmoment eingesetzt werden, das den Angreifer kurzfristig ablenke und potenziell günstigere Bedingungen für Gegenangriff, Befreiung oder Flucht schaffe. Es vergrößere die Kraft der Schreienden, indem sie akustisch mehr Raum einnehme beziehungsweise ihre Kraftausübung mit der Atmung lenke und verstärke. Schließlich erhöhe Schreien einerseits das Risiko des Angreifers entdeckt zu werden und andererseits die Chance der Angegriffenen, potenziell Hilfeleistende auf sich aufmerksam zu machen.[340]

Anhand des Schreiens wird hier bereits deutlich, dass die Übergänge zur Selbstbehauptung, in denen der Einsatz der eigenen Stimme ebenfalls zentral ist, fließend sind.

Eine weitere Übung ist, ein Brett zu durchschlagen/-treten oder -fahren. Methodisch ist diese Übung zwar der körperlichen Selbstverteidigung zuzuordnen – insofern die Teilnehmerinnen dafür eine bestimmte Schlag-, Tritt- oder Rollstuhlfahrtechnik einsetzen. Im Sinne der Lernziele geht diese Übung aber klar über die Vermittlung des Wissens hinaus, dass jede Teilnehmerin die Kraft habe, in einer gefährlichen Situation dem Angreifer eine ernsthafte Verletzung (Knochenbruch) zuzufügen. Die Selbsterfahrung beim Brettdurchschlagen/-treten/-fahren liege zuallererst im Erleben der eigenen Entschlossenheit. Hier werde der häufig benutzte Satz „Selbstverteidigung fängt im Kopf an“ besonders deutlich: Erst wenn zur korrekt ausgeführten Technik die Entschlossenheit hinzukomme, die eigene Kraft durch das Brett bis zu einem Ziel hinter dem Brett zu lenken, gelinge die Übung und ein vorzeitiges Abbremsen der Bewegung werde verhindert. Die eigenen Kräfte auf ein Ziel hin zu konzentrieren und dieses durch einen Widerstand hindurch erreichen zu können, lasse sich auf alltägliche Situationen übertragen. Zur Stärkung der Entschlossenheit der Teilnehmerinnen könne auf diese Grunderfahrung insofern in Selbstbehauptungsübungen immer wieder Bezug genommen werden. Damit die Übung jedoch positive Effekte haben könne, bedürfe es gründlicher Abwägung auf einer methodischen Ebene (vgl. 4.4).

Übertragbarkeit auf Mädchen und Frauen mit Behinderungen

An den körperlichen Selbstverteidigungstechniken wird unmittelbar deutlich, dass die Inhalte nicht unproblematisch auf Teilnehmerinnen mit Behinderungen übertragbar sind, sondern es einer differenzierten Analyse der körperlichen Fähigkeiten jeder einzelnen Teilnehmerin bedarf. So haben Ruijgers u. a. auf den fundamentalen Unterschied zwischen einer Teilnehmerin ohne Behinderung und einer Teilnehmerin mit einer motorischen Behinderung (oder einer anderen Behinderungsart, die ihr schnelles Laufen unmöglich macht oder erschwert): Letztere können nur eingeschränkt auf die Technik der Flucht zurückgreifen und müssen also bei einem Angriff kämpfen bis sie den Angreifer kampf- und verfolgungsunfähig gemacht oder erfolgreich Hilfe herbeigerufen haben.[341] Angesichts dieser sehr viel ungünstigeren körperlichen Ausgangsbedingungen erscheine vielen Mädchen und Frauen mit Behinderungen ihre Erfolgsaussicht gering. Verstärkt wird diese Einschätzung noch durch gesellschaftliche Vorstellungen über Menschen mit Behinderung, die das ohnehin schon geschlechtsbedingte Körperbild von Schwachheit und Hilflosigkeit potenzieren. Entsprechend ist die

339 Vgl. Bart/O'Brian 1985. Für eine aktuelle bundesdeutsche Untersuchung vgl. eine 2004 veröffentlichte Polizeistudie des Regierungsbezirks Detmold.
340 Vgl. u. a. Graff/Rieger 2001:47–50, Lichthardt 1995:67–68, Degener/Lask 2000, Frau Schmitzz 2002:Frauen 9.
341 Ruijgers u. a. 1993:10–11.

Vermittlung von körperlich angemessenen und effektiven Techniken für Mädchen und Frauen mit Behinderungen umso wichtiger und gleichzeitig schwieriger.

Zijdel und Köhler haben dazu die grundlegendsten Erfahrungen gesammelt, die hier zusammenfassend dargestellt werden. Bei ihrer Entwicklung von speziellen Techniken für Mädchen und Frauen mit Behinderung hat sich Zijdel von zwei Grundprinzipien der Kampfkunst leiten lassen: Es ginge zum einen um die Konzentration auf die verbleibenden oder situationsbedingt neu gewonnenen Verteidigungsmöglichkeiten (und nicht etwa auf den Teil des Körpers, der gerade vom Angreifer festgehalten oder blockiert wird) und zum anderen um das Umlenken der Angriffsenergie gegen den Angreifer. So konzentriere sich die Technikvermittlung nicht etwa auf die behinderungsbedingten Einschränkungen, sondern auf die vorhandenen körperlichen Fähigkeiten beziehungsweise die durch die Behinderung hinzugewonnenen Möglichkeiten. Dazu gehöre das genaue Beobachten von Bewegungsabläufen wie zum Beispiel Spasmen, die anschließend effektiv für Kampftechniken genutzt werden oder auch der gezielte Einsatz von Hilfsmitteln für Defensiv- und Offensivtechniken. Befreiungstechniken durch schnelle Drehungen mit dem Rollstuhl, Angriffstechniken mit der Fußstütze oder das Auf-jemanden-Zufahren ebenso wie der Einsatz von Gehhilfen für Schläge oder Schlagabwehr seien einige dieser Techniken. Techniken mit geringem Kraftaufwand sowie das effektive Nutzen der Angriffsenergie haben beispielsweise bei Elektrorollstuhlfahrerinnen besonders große Bedeutung. Für Teilnehmerinnen mit Gleichgewichtsschwierigkeiten (zum Beispiel Benutzerinnen von Gehhilfen oder gehörlose Frauen/Mädchen), weist Köhler hin, sei es darüber hinaus wichtig, den sicheren Stand als Ausgangsbasis für jede Art von Technikeinsatz zu trainieren. Das Hinfallen sei für diese Teilnehmerinnen, ähnlich wie das Aus-dem-Rollstuhl-Fallen für Rollstuhlfahrerinnen, besonders angstbesetzt und werde deshalb zusammen mit den dann möglichen Techniken geübt. Für Frauen im Rollstuhl beziehungsweise gehörlose Teilnehmerinnen sind Angriffe von hinten noch bedrohlicher als für Teilnehmerinnen mit anderen oder keinen Behinderungen, da sie den Angriff später bemerken beziehungsweise nur verzögert darauf reagieren können. Auch hier empfehle sich eine intensive Auseinandersetzung mit diesen spezifischen Angriffssituationen.[342]

4.2.5.2 Selbstbehauptungstraining/Konfrontationstraining

Allgemein

In der Daphne-Erhebung setzen Trainerinnen durchschnittlich ein Fünftel der Kurszeit für Selbstbehauptungsübungen ein. In Abgrenzung zu den Selbstverteidigungstechniken als Handlungsmöglichkeiten gegen offene körperliche Gewalt in Extremsituationen entwickeln die Teilnehmerinnen hier ein Handlungsrepertoire für (zunächst) weniger massive Übergriffssituationen, denen sie in ihrem alltäglichen Leben ausgesetzt sind: Die hier thematisierten Übergriffe bewegen sich auf einer verbalen und/oder nonverbalen Kommunikationsebene und können von subtiler Gewalt (zum Beispiel Blicke, vermeintlich zufällige Berührungen) bis hin zu offenen Angriffen, wie zum Beispiel Belästigung und Beleidigung, reichen. Sunny Graff hat für diesen thematischen Block in ihrer Methode den Begriff des Konfrontationstrainings geprägt, den sie folgendermaßen definiert:

Es sollten verbale und körperliche Verhaltensweisen vermittelt werden, die gegen die alltägliche „Anmache“ und Belästigung jeder Art eingesetzt werden können. Durch Körperspracheübungen und Rollenspiele entwickeln Mädchen und Frauen eine starke, selbstsichere Ausstrahlung und lernen, sich in allen möglichen Situationen wirksam zu wehren, bedrohliche Situationen so früh wie möglich zu erkennen, sofort zu handeln und die Situation erfolgreich zu beenden.[343]

342 Vgl. Ruijgers u. a. 1993:115–120, 136–138, Pieck 2000:9.
343 Graff 1997:246. Vgl. auch Degener/Lask 2000.

Ausgehend von den Erfahrungen der Teilnehmerinnen werden hier Übergriffssituationen hinsichtlich ihrer Kommunikations- und Machtmuster analysiert sowie verschiedene Handlungsalternativen entwickelt und auf ihre Wirksamkeit hin erprobt.[344] Die Handlungsmöglichkeiten hängen unter anderem davon ab, wo der Übergriff stattfinde,[345] ob andere Personen in der Nähe seien,[346] ob die Situation einmalig oder bereits wiederholt stattfinde, ob es sich bei dem Angreifer um eine oder mehrere Personen handele,[347] ob die angreifende Person fremd oder bekannt sei[348] und ob zu ihr ein Abhängigkeitsverhältnis[349] bestehe.[350]

Eine Grundmaxime in der Selbstbehauptungsvermittlung, die alle Trainerinnen betonen, bestehe darin, Übergriffe zu einem möglichst frühen Zeitpunkt zu erkennen und durch aktives Handeln zu beenden. In diesem Sinne komme der Wahrnehmungsschulung besondere Bedeutung zu. Durch genaue Analysen von kommunikativen und strategischen Mustern, derer sich Angreifer bedienen, erhalten die Teilnehmerinnen zunächst Gelegenheit, ihre Aufmerksamkeit in potenziellen Übergriffssituationen zu schärfen und ihrer Wahrnehmung zu trauen beziehungsweise sie ernst zu nehmen und – darauf aufbauend – der Situation und ihren eigenen Fähigkeiten angemessene Interventionsstrategien zu entwickeln.[351] Neben den verbalen und nonverbalen Selbstbehauptungstechniken, zu denen verschiedene Aspekte des Stimmeinsatzes (unter anderem Lautstärke, Intonation) und verschiedene Kommunikationsstrategien (unter anderem unerwünschte Verhaltensweisen genau zu benennen, klare Handlungsaufforderungen zu formulieren, Diskussionen zu vermeiden) sowie das Einüben von unterstützender Körpersprache (unter anderem den Blick zu halten, abgrenzende Mimik, Gestik und Körperhaltung einzusetzen) gehören,[352] bilde die Arbeit an der inneren Einstellung der Angegriffenen zu ihrem Recht auf physische und psychische Integrität ein zentrales Moment der Selbstbehauptung.[353] Wenn die Teilnehmerin ihre eigene Person, ihren Körper und ihre Interessen für schützenswert halte, werde sie Übergriffe als Übergriffe wahrnehmen und mit Gegenwehr darauf reagieren.[354] Umgekehrt weist Graff darauf hin, dass das Wissen um Interventionsmöglichkeiten Teilnehmerinnen in die Lage versetze, Grenzverletzungen nicht länger aus Selbstschutz zu ignorieren oder zu verleugnen, sondern bewusst als Gewalt wahrzunehmen, gegen die mit einem erweiterten Handlungsrepertoire offensiver vorgegangen werden könne.[355] Dem frühzeitigen Wahr- und Ernstnehmen von Übergriffen komme dabei besondere Wichtigkeit in Bezug auf wiederholte und über einen längeren Zeitraum stattfindende sexualisierte Gewalt von Personen aus dem Nahbereich zu, die ihr potenzielles Opfer zunächst auf dessen Widerstandspotenzial hin testen beziehungsweise dessen spätere Gegenwehr durch Einschmeicheln, Einschüchtern, Bedrohen oder Erpressen zu unterbinden suchen.[356] Hier zeige sich erneut der fließende Übergang zur Selbstverteidigung: Massive körperliche Gewalt wie Vergewaltigung und Tötung bilden das äußerste Ende eines Kontinuums von Gewalt im Geschlechterverhältnis.[357] Wie Untersuchungen zeigen, kündigen sich selbst einmalige Übergriffe durch Fremdtäter in den meisten Fällen vorher an und können unter Umständen durch frühzeitiges Handeln abgewehrt werden, bevor es zu tätlicher Gewalt komme. Der unbekannte Täter, der im dunklen Park hinterm Busch hervorspringt, sei zuallererst eine mediengestützte Fiktion, die es im Selbstbehauptungstraining zu hinterfragen und durch realisti-

344 Graff/Rieger 2001:31–42, Graff 1995.
345 Graff/Rieger 2001:95–110, Graff 1995:205–235.
346 Graff 1995:181–186, Graff/Rieger 2001:111–115.
347 Graff/Rieger 2001:72, 86–92, Graff 1995:173–180.
348 Graff/Rieger 2001:71–72, 75–85, 88–89, Graff 1995:111–130, 187–204, Bergmann 2000:28.
349 Graff/Rieger 2001:73–74, 93.
350 Graff/Rieger 2001:73–74, 93.
351 Graff 1995:40–48, 70–81, Lichthardt 1995:70–78, Bergmann 2000:27.
352 Graff 1995:87–110, Degener/Lask 2000.
353 Frau Schmitzz 2002:Frauen 4, Graff/Rieger 2001:31–47, Bergmann 2000:27.
354 Lichthardt 1995:79–92.
355 Graff 1995, Lichthardt 1995:43.
356 Graff/Rieger 2001:21–30, Degener/Lask 2000.
357 Kelly 1987.

schere Täterprofile und -strategien zu ersetzen gelte. Gleichzeitig müsse das internalisierte Eigenbild als Opfer durch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Stärken ersetzt werden. Graff hat hierfür die Technik der geistigen Übungen entwickelt, in denen die Teilnehmerinnen Angriffssituationen gedanklich durchspielen und sich dabei selbst als stark, aktiv und handlungsfähig imaginieren.[358]

Übertragbarkeit auf Mädchen und Frauen mit Behinderungen

An den Daten der Daphne-Studie, die sich auf die Gegenwehr gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis konzentriert, wird deutlich, dass ihr Verständnis von Gewalt für den Lebenshintergrund von Mädchen und Frauen mit Behinderungen zu kurz greift: Über sexistische Gewalt hinaus sind sie auch und gerade mit behindertenfeindlicher (möglicherweise auch rassistischer, lesben- oder altenfeindlicher) Gewalt konfrontiert.[359] Geschlechtergewalt und behindertenfeindliche Formen von Gewalt stehen in keinem rein additiven Verhältnis zueinander und lassen sich nicht einfach aufeinander übertragen. Vielmehr bedingen und verändern sie sich gegenseitig.

So bestehe beispielsweise eine Form von Diskriminierung gegen Mädchen und Frauen mit Behinderungen darin, dass sie aufgrund ihrer Behinderung nicht als („vollwertige") Frauen/Mädchen wahrgenommen werden. Diese spezifische Form von Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit Behinderungen liege in der gesellschaftlichen Definition von Weiblichkeit über Körperlichkeit im Sinne von Schönheit und Reproduktionsfähigkeit und betrifft Männer und Jungen mit Behinderung in einem viel geringeren Maße.[360] Paradoxerweise liege damit beispielsweise in dem Ausbleiben von sexualisierten Kommentaren und Anmache gegenüber Mädchen und Frauen mit sichtbaren Behinderungen ebenfalls eine strukturelle Gewalterfahrung, selbst wenn sie die Anmache – sollte sie doch erfolgen und je nach Situation – ebenfalls als unerwünscht empfinden würden.[361]

Wie bereits in den Lernzielen angedeutet, seien die meisten Mädchen und Frauen mit Behinderungen auf mehr Assistenz und Hilfe in ihrem Alltag angewiesen. Sie befinden sich damit in quantitativ und qualitativ größeren Abhängigkeitsverhältnissen zu professionellen und nicht professionellen Personen in ihrem Nahbereich, die dieses Machtgefälle potenziell ausnutzen können. Assistenz nehmende Mädchen und Frauen befinden sich damit auch für die Selbstbehauptung in einer ungünstigeren Ausgangssituation, da sie einen Belästiger im ungünstigsten Falle nicht nur zur Unterlassung eines Übergriffs, sondern auch noch zur Hilfeleistung bringen müssen.[362]

Beim Einüben von Interventionsstrategien sei also die besondere Abhängigkeit zur übergriffigen Person zu beachten. Da Mädchen und Frauen mit Behinderungen überdurchschnittlich häufig (sexualisierte) Gewalt im Nahbereich und über einen längeren Zeitraum erleben, also genau die Form von Gewalt, die es den Betroffenen besonders schwer mache, sich direkt und dauerhaft zu wehren, müsse das Einschalten Dritter als zentrale Handlungsalternative thematisiert werden.[363] Für Mädchen und Frauen, die in Institutionen leben, gelte es, das Eingebundensein in institutionelle Zwänge in die Selbstbehauptung mit einzubeziehen: Wie können Mädchen/Frauen mit Sanktionen als Reaktion auf von ihnen gestellte Forderungen oder Weigerungen umgehen? Wie können sie mit institutionellen Zwängen umgehen, die sie nicht grundsätzlich ändern können?[364]

358 Vgl. Degener/Lask 2000.
359 Zu rassistischer Gewalt vgl. u. a. Graff 1995:131–140 und Scholand 2000. Gewalt gegen Lesben: Ohms 2000.
360 Vgl. Ruijgers u. a. 1993:34–38 und Zijdel 1999:16–17.
361 „Nichtbehinderte Frauen wollen vom Objekt zur Person werden, und wir Krüppelfrauen wollen vom Nicht-Objekt zur Person werden. Die besondere Art unserer Diskriminierung besteht darin, dass wir es noch nicht einmal wert sind, so mies und herablassend diskriminiert zu werden wie nichtbehinderte Frauen." (Ewinkel/Hermes 1985:60) Zum Wunsch nach Anpassung vgl. auch Ruijgers u. a. 1993:36–37.
362 Vgl. Degener/Schneider 2004.
363 Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:9.
364 Bergmann 2000:28, Degener/Schneider 2004.

Besonders für Mädchen und Frauen mit Lernschwierigkeiten oder Hörbehinderungen sei die Kommunikation mit Menschen ohne Lernschwierigkeiten beziehungsweise Hörenden erschwert, sodass die Kontaktaufnahme zu Beratungsstellen oder Vertrauenspersonen aus dem Nahbereich so konkret wie möglich thematisiert werden sollte.

Ein weiteres Thema, von dem Mädchen und Frauen mit Behinderungen betroffen seien, sei die Abwehr ungebetener oder vorgetäuschter Hilfeleistung. So berge körperliche Assistenz, insbesondere Intimpflege, potenziell die Gefahr der sexualisierten Gewalt. Die Übergänge zwischen notwendiger Hilfe und (sexualisiertem) Machtmissbrauch seien hier schleichend.[365] Aufgrund des gesellschaftlichen Bildes von Behinderten als hilfebedürftig, werde Mädchen und Frauen mit Behinderung häufig Hilfe ungefragt aufgedrängt. Sie werden dabei nicht als eigenständige Personen wahrgenommen, was sich besonders am Umgang mit erwachsenen Frauen mit Behinderungen zeige: Mit großer Selbstverständlichkeit werden Frauen mit Behinderung geduzt und es werde nicht mit ihnen, sondern über sie gesprochen. Treten behinderte Frauen in der Öffentlichkeit in Begleitung auf, werde häufig angenommen, dass es sich um Assistentinnen bzw. Assistenten oder Pfleger/-innen und nicht etwa um Partner/-innen, Freundinnen bzw. Freunde oder Kolleginnen bzw. Kollegen handele. Es besteht außerdem die gesellschaftliche Erwartungshaltung, dass Menschen mit Behinderung für Assistenz und Hilfeleistungen zu Dankbarkeit verpflichtet seien, was die Fähigkeit, „eigene Forderungen und Handlungsanweisungen an andere denken und formulieren zu können“ erschwere.[366]

Gehörlose Frauen haben bei verbalen Übergriffen durch Hörende häufig die Schwierigkeit, die Art des Angriffes aufgrund fehlender inhaltlicher Informationen schwerer einschätzen zu können. Gleichzeitig reagieren Hörende häufig ärgerlich auf Gehörlose, weil sie nicht realisieren, dass die Angesprochene sie nicht hört und deren Nichtreagieren für Ignoranz halten. Oft werden Gehörlose und Schwerhörige aufgrund ihrer besonderen Artikulation auch für Menschen mit einer Lernbehinderung gehalten und nicht ernst genommen oder mit neugierigen Blicken bedacht, wenn sie in der Öffentlichkeit gebärden. Bei älteren Gehörlosen führe das dazu, dass sie es vermeiden, öffentlich zu gebärden oder aber reduzierte Gebärden benutzen, um nicht aufzufallen.

Ein großes Konfliktpotenzial innerhalb der Gehörlosengemeinschaft seien Gerüchte. Die Verbreitung von Gerüchten unter Gehörlosen werde sowohl durch die Überschaubarkeit der Gehörlosenszene begünstigt, in der jede jeden kenne, als auch durch den oft fehlenden oder erschwerten Zugang zu objektiven Informationsquellen, der die Weitergabe ungeprüfter Informationen aus zweiter und dritter Hand begünstige. Nicht zuletzt begünstige die visuelle Kommunikationsform der Gebärdensprache die Verbreitung von Gerüchten, da interne Gespräche auch über weite Distanzen „belauscht“ werden können.[367]

4.2.5.3 Informationsvermittlung

Allgemein

Die Inhalte Information und Reflexion fallen in der Daphne-Erhebung mit jeweils durchschnittlich 16 % der Gesamttrainingszeit geringer aus als die Vermittlung von Selbstverteidigungs- und Selbstbehauptungstechniken. Die Vermittlung von Information konzentriere sich auf drei Bereiche: Den größten Bereich bilden Informationen über Geschlechterbilder und deren (gewaltförmige) Auswirkungen innerhalb des Geschlechterverhältnisses. Rechtliche Informationen und Hinweise zu Hilfesystemen

365 Ruijgers u. a. 1993:26, Mickler 2000:1.
366 Mickler 2000:17, Bergmann 2000:27, Ruijgers u. a. 1993:26.
367 Degener/Schneider 2004.

seien die beiden anderen Bausteine der Informationsvermittlung.[368] Während die Informationen zum Geschlechterverhältnis und den daraus resultierenden Gewaltstrukturen einen den gesamten Kurs durchziehenden theoretischen Hintergrund darstellen, auf den innerhalb der Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungstechnikvermittlung immer wieder vertiefend Bezug genommen werde, bilden die Hinweise auf Hilfesysteme und Gesetzeslage klarer umgrenzte Informationsblöcke mit der praktischen Zielsetzung, die Teilnehmerinnen bei erlebter Gewalt zur Inanspruchnahme professioneller Hilfe zu befähigen.[369] Die rechtlichen Informationen umfassen dabei Strafrechtsparagrafen zu sexualisierter Gewalt (unter anderem Belästigung, Nötigung, Missbrauch, Vergewaltigung) und der gesetzlich garantierten Straffreiheit bei Notwehr sowie Informationen zu Verfahrensfragen.[370] Die Informationen zu Hilfesystemen umfassen Hinweise auf örtliche Beratungsstellen (unter anderem Frauen- und Mädchenberatungsstellen und Jugendämter) und deren Hilfeangebote, Zuständigkeiten und Arbeitsweisen (unter anderem Schweigepflicht) sowie Informationen darüber, wie konkret Kontakt zu ihnen aufgenommen werden kann (zum Beispiel durch Verteilen von schriftlichem Informationsmaterial).[371]

Die Informationsvermittlung über Geschlechterverhältnisse und die daraus resultierenden Gewaltstrukturen stützt sich auf Erkenntnisse der feministischen Forschung, deren praktische Relevanz für das Selbstverständnis und die Selbstbehauptungsfähigkeit der Teilnehmerinnen von entscheidender Bedeutung ist. Wie bereits oben angesprochen, erzeugen unter anderem die Medien und das soziale Umfeld geschlechtsspezifische Körpervorstellungen und Verhaltensmuster, die es Mädchen und Frauen schwer machen, ihren Körper als stark und wirksam und ihr Recht auf physische und psychische Integrität als selbstverständlich zu erleben. Die verinnerlichten gesellschaftlichen Vorstellungen über Weiblichkeit und Männlichkeit und die Geschlechterverhältnisse erschweren es Mädchen und Frauen darüber hinaus, daraus resultierende Formen von Gewalt als Gewalt (und nicht etwa als hinzunehmende Normalität) zu erkennen. Die Vermittlung konzentriere sich insofern besonders auf die verschiedenen Formen von Gewalt, die Strategien, die von Täterseite dabei angewendet werden (unter anderem Einschmeicheln, Erpressen, Drohen, Schuldzuweisung) sowie den Interventionsmöglichkeiten, die dann – hier sind die Übergänge zur SB/SV erneut fließend – praktisch erprobt werden.[372]

Übertragbarkeit auf Mädchen und Frauen mit Behinderungen

Wie bereits in 4.1.2 ausgeführt, unterscheiden sich Körperbilder und Handlungsmuster, die Mädchen und Frauen mit Behinderungen im Laufe ihres Lebens internalisieren, stark von denen von Mädchen und Frauen ohne Behinderung. Die Trainerin müsse deshalb über ein detailliertes Wissen bezüglich des Lebenshintergrundes von Mädchen und Frauen mit Behinderungen verfügen – insofern sie ihn nicht aufgrund von eigenen Erfahrungen als Frau mit einer Behinderung mitbringe – und verstehbar machen können, welche gewaltförmigen Auswirkungen das Geschlechterverhältnis in Kombination mit dem Verhältnis einer Gesellschaftsmehrheit von Menschen ohne Behinderung zu einer Minderheit von Menschen mit Behinderung habe.

Aufgrund des qualitativen wie quantitativen Mehr an erlebter Gewalt müsse der Informationsvermittlung über Formen von Gewalt in Kursen für Mädchen und Frauen mit Behinderung ein größerer Stellenwert zukommen, der sich in der Priorisierung von Inhalten und veranschlagter Kurszeit niederschlagen solle.[373]

368 WenDo-Trainerinnen Rheinland 2003:7, Graff/Rieger 2001:11–15, 65–69, Graff 1995:13–21, Aranat 2000:35.
369 Lichthardt 1995:42, 91–92.
370 Frau Schmitzz 2002:Frauen 4, Graff/Rieger 2001:120–125, Graff 1995:157–159.
371 Frau Schmitzz 2002:Frauen 9, Graff/Rieger 2001:118–116-119, Aranat 2000:35.
372 Degener/Schneider 2004.
373 Ruijgers u. a. 1993:14–24.

Der Unterscheidung von erwünschter Intimität und Formen sexualisierter Gewalt komme hier besondere Bedeutung zu, da Missbraucher das Bedürfnis von Mädchen und Frauen mit Behinderungen nach Nähe und Zuwendung häufig ausnutzen und ihnen gleichzeitig zu suggerieren versuchen, dass die zugefügte sexualisierte Gewalt „eine Form der Zuneigung beziehungsweise Bestätigung als Frau" sei. Diese Täterstrategie stütze sich auf die gesellschaftliche Annahme, dass Mädchen und Frauen mit Behinderungen unattraktive Partnerinnen seien, was fatalerweise umgekehrt dazu führe, dass sexualisierte Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit Behinderung nicht für möglich gehalten werde und Hilfesignale deshalb übersehen oder nicht ernst genommen werden.[374]

Es sei gleichzeitig zu beachten, dass der Zugang zu Informationen für Mädchen und Frauen mit Behinderung ungleich schwerer sei als für Mädchen und Frauen ohne Behinderung. Dies liege zum einen an der immer noch starken Isolation von Mädchen und Frauen mit Behinderungen, deren Leben sich überwiegend in nach außen weitgehend abgeschlossenen Institutionen abspiele oder auf ein enges familiäres Umfeld beschränkt werde, das sie von der Teilnahme an der Diskussion gesellschaftlicher Themen in informellen Zusammenhängen wie zum Beispiel Freundeskreisen oder Vereinen weitgehend ausschließe. Gleichzeitig seien die Medien als alternative Informationsquellen überwiegend nicht barrierefrei. Mädchen und Frauen mit Sinnesbehinderung und Lernschwierigkeiten werde durch das Fehlen von Übersetzungen in leichte Sprache oder Brailleschrift der Zugang zu selbstbestimmter Informationsbeschaffung erschwert. Generell erfahren Mädchen und Frauen in ihrer Sozialisation wenig Unterstützung, eigenständig Fragen zu stellen und Antworten einzufordern.[375]

Der Zugang zu Informationen sei für Mädchen und Frauen mit Behinderungen zum anderen jedoch auch deshalb besonders schwierig, weil Sexualität von Menschen mit Behinderungen in der Behindertenhilfe und gesamtgesellschaftlich immer noch ein tabuisiertes Thema darstelle. Mädchen und Frauen mit Behinderungen werde vielfach eine Partnerschaft mit gelebter Sexualität abgesprochen oder gar verboten beziehungsweise über ihre Reproduktionsfähigkeit bestimmt. Es werden ihnen Informationen zu Formen von Sexualität, Verhütung und Safer Sex vorenthalten. Gleichzeitig wirke nach, dass Selbstbestimmung und Hilfe zur Selbsthilfe in den Ausbildungen von professionell mit Menschen mit Behinderungen Arbeitenden erst relativ neue Leitbilder seien. Zusammen mit der Tabuisierung von Sexualität habe dies dazu geführt, dass sexualisierte Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit Behinderungen zu einem Tabu im Tabu geworden sei, das erst allmählich aufgebrochen werde.[376]

4.2.5.4 Reflexion

Allgemein

Ähnlich wie oben für die Informationsvermittlung beschrieben, durchziehe auch die Reflexion als viertes Hauptelement den gesamten Kurs. Die Reflexion bestehe dabei aus zwei Hauptsträngen. Zum einen werden hier die erhaltenen (theoretischen) Informationen zum Geschlechterverhältnis und den daraus resultierenden Gewaltstrukturen auf die konkreten Übungen bezogen und die aus den Kursen abgeleiteten Erkenntnisse ihrerseits wieder in den gesellschaftlichen Zusammenhang eingeordnet. Zum anderen erhalten die Teilnehmerinnen Gelegenheit, sich über ihre Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen von erlebter Gewalt untereinander auszutauschen und dadurch zu erkennen, dass ihre Gewalterfahrungen nicht rein individueller Natur sind, sondern in eine gesellschaftliche Struktur eingebunden sind und von anderen Teilnehmerinnen geteilt werden.

374 Mickler 2000:18–19.
375 Ruijgers u. a. 1993:26–27, Mickler 2000.
376 Mickler 2000:17, Ruijgers u. a. 1993:39–41.

Sowohl die Reflexion der Geschlechterverhältnisse als auch der Erfahrungsaustausch der Teilnehmerinnen untereinander bilden zwei wichtige Grundvoraussetzungen für einen Bewusstseinsprozess, der die Teilnehmerinnen im Verlauf des Trainings zunehmend für erlebte Gewalt einerseits und eigene Handlungspotenziale andererseits sensibilisiere.[377]

Übertragbarkeit auf Mädchen und Frauen mit Behinderungen

Die Wichtigkeit der Reflexion der Geschlechtertheorie und des Erfahrungsaustausches für die Bewusstseinsbildung, die Mädchen und Frauen mit Behinderungen innerhalb des Kurses durchlaufen, unterscheide sich nicht von derjenigen, die sie für Mädchen und Frauen ohne Behinderungen hat. Kurse, die sich ausschließlich an Mädchen und Frauen mit Behinderungen richten, können für den Erfahrungsaustausch der Teilnehmerinnen untereinander dabei sowohl Vor- als auch Nachteile haben. Klarer Vorteil bei nicht integrativen Kursen sei, dass die Teilnehmerinnen keinen behindertenfeindlichen Einstellungen von Kursteilnehmerinnen ohne Behinderung ausgesetzt seien (abgesehen von ihren eigenen, internalisierten)[378] und damit eine „Auszeit" vom alltäglichen Leben nehmen können. Dieser Vorteil treffe besonders auf Mädchen und Frauen zu, die nicht in einer Institution leben, sondern mit Familienmitgliedern ohne Behinderung. Für in Institutionen lebende Teilnehmerinnen hingegen könne das nicht integrative Kurskonzept bedeuten, dass sie in ihrer Isolation aus einem Umfeld von anderen Menschen mit Behinderungen verbleiben. Der Austausch zumindest mit Mädchen und Frauen aus anderen Institutionen sei hier wünschenswert.[379]

4.2.5.5 Beginn und Abschluss

Allgemein

Zwei Kursinhalte, die die Daphne-Studie nicht erwähnt, sind Beginn- und Abschluss- sowie Entspannungseinheiten. Sie werden hier als eigenständige Inhaltseinheiten aufgenommen, insofern sie von Trainerinnen als zentrale Kursinhalte beschrieben werden.

Dass ein Kurs einen gestalteten Beginn und Abschluss haben soll, erscheint so selbstverständlich, dass dieser Kursinhalt in der Daphne-Studie nicht als Kursinhalt erfasst wurde. Gerade der Beginn und das Ende eines Kurses stellen jedoch wichtige Einheiten dar. Welchen Stellenwert das anfängliche Kennenlernen der Teilnehmerinnen untereinander und eine abschließende Kursauswertung einnimmt, wird an dem Ruijgers-Kurskonzept deutlich. Sie misst der Vorstellung der Trainerin und dem Kennenlernen der Teilnehmerinnen untereinander zu Kursbeginn große Bedeutung zu, insofern hier der Grundstein für das den Kurs bestimmende Vertrauensverhältnis gelegt werde und verwendet die gesamte erste Trainingseinheit (ein Zwölftel der Gesamtzeit) auf das Kennenlernen.[380]

Auch mit Blick auf die konzeptionellen Grundüberlegungen erscheint es geboten, dem Anfang und Ende des Kurses besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Transparenz des vorgestellten Kursgeschehens und der Arbeitsmethoden ermögliche den Teilnehmerinnen Mitbestimmung.[381] Eine Atmosphäre von Achtsamkeit, Vertrauen und Solidarität in der Gruppe kann in dem Maße wachsen, in dem sich die Gruppe gegenseitig kennen- und schätzen lernt. Gleichzeitig besteht die Chance, besonders bei fortlaufenden Gruppen, dass Gruppenkonflikte offen gemacht und als Übungsfeld zur Formulierung der eigenen Interessen und Grenzen genutzt werden können. Eine ausführliche Auswertung am

377 Seith/Kelly 2003:30.
378 Ruijgers u. a. beschreiben beispielsweise die Hierarchiebildungen innerhalb der Behindertengemeinschaft aufgrund der Behinderungsart (1993:29–30).
379 Kuhne 1998:34–35;Datz/Sieglreitmair 1998, Laloba 1998.
380 Ruijgers u. a. 1993:63–70.
381 Zijdel 1999:34–35, Aranat 2000.

Kursende und der einzelnen Übungen im Kursverlauf unterstützt die Teilnehmerinnen darin, sich mit Entscheidungen zum Kursverlauf und eigenen Erfahrungen aktiv in den Kurs einzubringen sowie Leitungsstil, Inhalte und Methoden kritisch zu prüfen, das heißt auch transparenter machen zu können.

Übertragbarkeit auf Mädchen und Frauen mit Behinderungen
Ein gestalteter Beginn und Abschluss ist für Kurse für Mädchen und Frauen mit Behinderungen ebenso wichtig wie für Teilnehmerinnen ohne Behinderung.

Mit Blick auf die Isolierung, in der viele Mädchen und Frauen mit Behinderung gezwungen sind zu leben, weil sie entweder die einzige Frau mit Behinderung in ihrem nahen Umfeld sind oder aber ausschließlich mit anderen Menschen mit Behinderung in einer Einrichtung zusammenleben, haben Kurse als Möglichkeit der Kontaktaufnahme zu anderen Mädchen und Frauen mit Behinderungen eine wichtige Funktion, die in ihrer emanzipatorischen Bedeutung für die Teilnehmerinnen mehr als ein Nebeneffekt sein kann und der – unter anderem im anfänglichen Kennenlernen – deshalb entsprechend Raum gegeben werden sollte.

4.2.5.6 Entspannungsübungen

Allgemein
In ihrem Film „NEIN heißt nein!“ formulieren die WenDo-Trainerinnen Conny Dinges und Anke Thomasky „Eine Massage anzunehmen heißt, sich selbst etwas wert zu sein!“[382] Sie verweisen damit auf eine zentrale Funktion von Entspannungsübungen in Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen. Mit ihrer Hilfe lasse sich an einem positiven Körper- und Selbstbild arbeiten, das als Grundlage für alle weiteren Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsübungen diene. In Entspannungsübungen wie Atemmeditationen, Fantasiereisen, Imaginationsübungen und Massagen könne die Teilnehmerin die Erfahrung machen, sich selbst etwas Gutes zu tun oder eine angenehme Berührung von einer anderen zu empfangen und so den eigenen Körper und die eigene Person als zunehmend liebens- und schützenswert zu erleben. Insofern räumen die meisten Trainerinnen Entspannungsübungen einen festen Platz im Kursverlauf ein.[383]

Übertragbarkeit auf Mädchen und Frauen mit Behinderungen
Gerade für Mädchen und Frauen mit Behinderungen, die auf Assistenz angewiesen sind, sind angenehme und achtsame Berührungen des eigenen Körpers in Zeiten der minutengetakteten Pflegeleistungen alles andere als selbstverständlich. Selbst-, Paar- oder Gruppenmassagen können ihnen hier neue Erfahrungsräume eröffnen. Massagen bieten darüber hinaus die Möglichkeit, positiv besetzte Berührungserfahrungen jenseits von sexueller Intimität zu machen. Die Sensibilisierung für die eigenen Körpergrenzen wiederum bildet die Grundlage, unerwünschte Berührungen als solche wahrnehmen zu können und sich im nächsten Schritt beispielsweise gegen grobe, unachtsame Assistenz, sexualisierte Gewalt oder abwertende Distanzlosigkeit wie dem Über-den-Kopf-Streicheln zu wehren.[384]

4.2.6 Methoden

Gemessen an Kursen für Teilnehmerinnen ohne Behinderung, müsse für Kurse für Mädchen und Frauen mit Behinderungen grundsätzlich mehr Zeit eingeplant werden. Dies gelte sowohl für den Kurs als Ganzes als auch für die einzelnen Übungszeiten, die Zeiten zwischen den Übungen und die Pausen. Es

382 Dinges/Thomasky 1998.
383 Vgl. zum Beispiel Aranat 1999:5; Lichthardt 1995:82, 93–94; Behinderten-Sportverband NRW 2001:10.
384 Zur Schwierigkeit der Abgrenzung des eigenen Körpers anderen gegenüber vgl. auch Ruijgers u. a. 1993:30–34.

sollte grundsätzlich von einer geringen körperlichen Fitness und schnellen Erschöpfung bei Teilnehmerinnen mit körperlichen Behinderungen und einer kurzen Aufmerksamkeitsspanne bei Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten ausgegangen werden und deshalb sollten kürzere Übungseinheiten sowie längere und häufigere Pausen vorgesehen sein. Die Pausenzeiten sollten so lang bemessen sein, dass den Teilnehmerinnen sowohl (zeitlich oft sehr viel aufwendigere) Toilettengänge als auch Trink- und Mahlzeiten oder Medikamenteneinnahmen möglich seien. Teilnehmerinnen mit motorischen Behinderungen und Rollstuhlfahrerinnen brauchen mehr Zeit, um sich innerhalb des Raumes zu bewegen, was bei der Planung des Kursablaufs zum Beispiel für einen häufigen Wechsel zwischen Großgruppen und Kleingruppenübungen bedacht werden sollte. Dies gilt insbesondere auch für Übungen, die ein Verlassen des Rollstuhls erfordern (zum Beispiel Massagen im Liegen, Fallübungen). Um auf die unterschiedlichen Bewegungsabläufe und -möglichkeiten der Teilnehmerinnen eingehen zu können, müssen Übungszeiten für Teilnehmerinnen mit Körperbehinderungen ausreichend bemessen sein. Für Frauen mit Hörbehinderungen und ganz besonders für taubblinde Frauen sind Übersetzungszeiten einzuplanen. Die Gesamtkurszeit sollte deshalb ausreichend lang veranschlagt sein.[385]

4.2.6.1 Körperliche Selbstverteidigungstechniken

Beim Üben von Selbstverteidigungstechniken komme der Achtsamkeit mit dem eigenen Körper und dem der Übungspartnerin besondere Bedeutung zu. Die Trainerin solle deshalb direkt zu Beginn des Kurses sowie bei der Anleitung von Aufwärm- und Technikübungen darauf hinweisen, dass jede Teilnehmerin verantwortlich mit ihrem eigenen Körper und dem ihrer Übungspartnerin umgehen soll, indem sie sowohl ihre eigenen Grenzen als auch die ihrer Übungspartnerin/-nen wahr- und ernst nehme. Jeder Teilnehmerin solle dabei Gelegenheit gegeben werden, die Gruppe über bestehende Verletzungen oder Schwachstellen (vor allem nicht sichtbare) zu informieren, die eine besondere Vorsicht im Umgang miteinander erfordern. Es sei dabei Aufgabe der Trainerin, gleichzeitig nicht das Eigen- und Fremdbild von Frauen mit Behinderung als defizitär, bewegungsunfähig und schwach zu verstärken.

Ein aus den Kampfkünsten übernommenes und abgewandeltes Eröffnungsritual wie das Voreinander-Verbeugen zum Zeichen der gegenseitigen Wertschätzung oder eine andere ritualisierte Geste könne hier zur Verankerung der Achtsamkeitsaufforderung genutzt werden, indem sie die abstrakte Aufforderung körperlich spürbar mache.[386]

Eine Trainingseinheit zur körperlichen Selbstverteidigung beginne mit körpergerechtem, gesundheitsförderndem Aufwärmtraining. Das Aufwärmtraining schaffe die körperliche Voraussetzung (Anwärmung und Dehnung der Muskulatur) zum Ausführen von körperlichen Techniken, die Verletzungsgefahr (zum Beispiel Muskelzerrungen) werde gemindert. Die Teilnehmerinnen werden gleichzeitig eingestimmt, sich und ihren Körper zu bewegen. Schließlich biete das Aufwärmtraining der Trainerin die Möglichkeit, die Bewegungsfähigkeit der einzelnen Teilnehmerinnen einzuschätzen und die sich anschließenden Technikübungen daraufhin abzustimmen. Spielerische Übungen oder das Einsetzen von Musik können die Freude an der Bewegung unterstützen und unerwünschte Assoziationen an Sportunterricht oder physiotherapeutische Behandlungen vermeiden helfen. Beim Einsatz von Spiel- und Übungsmaterialien sei darauf zu achten, dass sie von allen Teilnehmerinnen im Rahmen ihrer körperlichen Möglichkeiten benutzt werden können, das heißt, dass zum Beispiel Kissen statt Bälle zum Werfen eingesetzt werden, weil sie leichter zu greifen sind.[387]

385 Vgl. Ruijgers u. a. 1993; Zijdel 1999; Degener/Schneider 2004.
386 Vgl. Ruijgers u. a. 1993; Zijdel 1999; Degener/Schneider 2004.
387 Vgl. Aranat 1999:5, Lichthardt 1995:65–66, Ruijgers u. a. 1993:117.

Beim Trainieren der körperlichen Techniken sei darauf zu achten, dass alle Teilnehmerinnen eine Technikalternative angeboten bekommen, das heißt, dass zum Beispiel Rollstuhlfahrerinnen statt Fußtechniken den Einsatz des Rollstuhl-Trittbrettes üben können oder armlose Frauen statt der Schlagtechniken Tritttechniken trainieren. Das Arbeiten im Trainerinnenteam hat hier den großen Vorteil, dass parallel in getrennten Gruppen unterschiedliche, den Teilnehmerinnen angepasste Techniken geübt werden können. Die Techniken werden den Teilnehmerinnen nicht als starr und unumstößlich vorgestellt, sondern als Angebote, die ausprobiert, den eigenen Fähigkeiten angepasst und gemeinsam weiterentwickelt werden können.[388]

Für die Vermittlung der Techniken können Großgruppen- und Paararbeit miteinander kombiniert werden. In der Großgruppe können die Techniken von der Trainerin und einer Assistentin (zum Beispiel Co-Trainerin) den im (Halb-)Kreis stehenden/sitzenden Teilnehmerinnen vorgeführt werden. Diese können nachfragen und den Technik-Bewegungsablauf nachmachen. Die Trainerin bekomme einen Überblick über Korrektur- und Hilfebedarf bei einzelnen Teilnehmerinnen. Anschließend können die Teilnehmerinnen die Technik in Paarübung vertiefen, indem sie in einem ersten Schritt in Zeitlupe die Technik gegen die Schwachstelle ihrer Übungspartnerin als vorgestellter Gegnerin ausführen. Die Trainerin müsse dabei vorher sichergestellt haben, dass alle Teilnehmerinnen sich über den Übungscharakter im Klaren sind und über das nötige Koordinationsvermögen verfügen, die Technik nur anzudeuten. In einem zweiten Schritt können die Übungspartnerinnen die Technik unter Kraftausübung trainieren, indem sie üben, in Schlag- oder Tretkissen zu schlagen oder zu treten. Das richtige Halten der Kissen durch die Übungspartnerin werde vorher genau erklärt. Wenn Teilnehmerinnen nicht in der Lage seien, sich gegenseitig Schlag- und Tretkissen zu halten, können Assistentinnen ohne Behinderung die Funktion der Übungspartnerinnen übernehmen oder es wird auf die Paararbeit verzichtet (was jedoch einen höheren Zeitaufwand oder geringere individuelle Übungsmöglichkeiten bedinge).[389]

Bei gehörlosen Teilnehmerinnen müssen Übungsanleitungen so präzise wie möglich gegeben werden, da die Teilnehmerinnen nicht gleichzeitig kommunizieren (schauen/gebärden) und die Übung ausführen können. Damit alle gleichzeitig sehen und gesehen werden können, biete sich eine Anordnung im (Halb-)Kreis auch für Paarübungen an. Durch die höhere visuelle Kompetenz Gehörloser lassen sich Techniken eher über Vor- und Nachmachen als über ausführliche Erklärungen vermitteln.[390]

Auf einer methodischen Ebene berge die Brettübung neben dem erhöhten Verletzungsrisiko die Gefahr, dass Teilnehmerinnen, die es nicht schaffen, das Brett durchzuschlagen/-treten/-fahren oder sich dafür entscheiden, die Übung nicht mitzumachen, statt mit einem außergewöhnlichen Erfolgserlebnis mit einem besonders starken Gefühl des persönlichen Scheiterns aus der Übung gehen.

Es sei deshalb sehr wichtig, vor der Entscheidung für die Übung im Kursverlauf sicherzustellen, dass alle Teilnehmerinnen tatsächlich über die körperliche Kraft und Koordinationsfähigkeit verfügen, eine der Techniken ausführen zu können. Besonders Mädchen und Frauen im E-Rollstuhl müssen in der Lage sein, ihren Rollstuhl präzise einsetzen zu können. Für Mädchen und Frauen, die aufgrund ihrer Behinderung muskulär nicht in der Lage sind, kraftvoll und schnell zu schlagen oder zu treten und keinen E-Rollstuhl benutzen, sei die Übung grundsätzlich ungeeignet.

388 Ruijgers u. a. 1993:115–120, 136–138.
389 Zijdel 1999:34; Degener/Schneider 2004.
390 Degener/Schneider 2004.

Bei der Durchführung der Übung sei eine gute Vorbereitung essenziell, in der die Technik zunächst in ihrem Bewegungsablauf eingeübt und anschließend mit Kraftaufwand durch ein Hindernis ohne erhöhte Verletzungsgefahr (beispielsweise ein Schlagkissen) simuliert werden solle. Es sei unbedingt zu vermeiden, dass die Übung einen (Abschluss-)Prüfungscharakter bekomme. Wenn Teilnehmerinnen sich trotz der potenziellen Fähigkeit gegen die Übung entscheiden, sei es wichtig, diese Entscheidung (vor allem auch gegenüber der restlichen Gruppe) zu würdigen: Die Entscheidung gegen das Brett sei ebenfalls praktizierte Selbstbehauptung, indem das innere Nein wahr- und ernst genommen werde.

Eine Abwandlung der Brettübung, die ebenfalls die Entschlossenheit der Teilnehmerinnen fördere, jedoch nicht ein so großes Unfall- und Frustrationsrisiko berge, ist das Durchfahren oder -laufen einer Papierwand oder das Durchstoßen einer straff gespannten Zeitungsseite mit der Adlerkralle. Diese alternativen Übungen eignen sich besonders für Teilnehmerinnen mit Schwerst- und Mehrfachbehinderungen.[391]

4.2.6.2 Selbstbehauptungstraining/Konfrontationstraining

Als methodisches Kernstück der Selbstbehauptungstrainings kann das Rollenspiel betrachtet werden, in dem eine entweder tatsächlich erlebte oder fiktive Übergriffssituation nachgestellt wird und die Teilnehmerinnen Handlungsalternativen entwickeln. Die Auswahl der gespielten Situationen richte sich dabei nach den Erfahrungen, die die Teilnehmerinnen in den Kurs einbringen. In WenDo-Kursen für Frauen wird häufig mit einer Rollenspielmethode gearbeitet, die die angestrebte Verhaltensänderung der Spielerin mit einer vorausgehenden Wahrnehmungsschulung kombiniert. In einem ersten Schritt versetze sich die Teilnehmerin noch einmal in eine konkret erlebte Übergriffssituation und ihre damalige Reaktion. Sie habe dabei die Aufgabe, das Spiel genau in dem Moment zu unterbrechen, in dem sie das Handeln ihres Gegenübers erstmalig als übergriffig wahrnehme. Die Spielerin verlasse dann kurz ihre Rolle, um unter Anleitung der Trainerin den Übergriff von außen zu analysieren und die eigene Reaktion auf den Übergriff zu bestimmen. In einem zweiten Schritt werde die Situation noch einmal durchgespielt, diesmal ohne Unterbrechung und mit der erarbeiteten neuen Reaktion der Teilnehmerin. Abschließend bewerte die Spielerin den Erfolg ihrer erprobten Reaktion. Ist sie mit dem Ergebnis nicht zufrieden, könne sie in einer erneuten Reflexion und Entwicklung einer neuen Reaktionsweise die Situation so lange durchspielen, bis sie eine zufriedenstellende Lösung gefunden habe.[392]

Der Vorteil dieser Rollenspielmethode ist, dass die Spielende in der intensiven Auseinandersetzung mit ihren Ängsten und inneren Einstellungen, die ihre Gegenwehr in der erlebten Situation behinderten, eine grundlegende Verhaltens- und Einstellungsänderung entwickeln kann. Dies ist jedoch auch zugleich die Gefahr dieser Rollenspielmethode, die an die Supervisionskompetenz der Trainerin hohe Anforderungen stellt. Die Trainerin muss der Spielenden genügend Sicherheit geben, dass sie sie durch diesen Prozess begleiten und zu einem Ergebnis führen kann, das die Ängste und Handlungsblockaden nicht reproduziert und damit verschlimmert, sondern neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Ein weiterer Nachteil dieser Methode ist ihr hoher Zeitaufwand, der eine lange Aufmerksamkeitsspanne der Teilnehmerinnen erfordert und gleichzeitig nur Einzelnen die Möglichkeit gibt, eine konkrete Gegenwehrsituation durchzuspielen.

391 Vgl. Degener/Schneider 2004.
392 Degener/Schneider 2004.

In Mädchenkursen werde deshalb häufig eine andere Rollenspielmethode angewendet, in der den Spielenden eine fiktive Situation vorgegeben werde. Viele Trainerinnen haben hier aus den Erfahrungsberichten vorangegangener Kursteilnehmerinnen eine Sammlung von typischen Übergriffssituationen zusammengestellt, aus der sie – den konkreten Bedürfnissen und Erfahrungshintergründen der jeweiligen Teilnehmerinnen entsprechend – Spielsituationen auswählen. Vorbereitend können die Spielsituationen den Teilnehmerinnen entweder mündlich erzählt, als Geschichten vorgelesen oder als Bildergeschichten gezeigt werden. Handlungsalternativen können dann unter Anleitung in der Großgruppe und/oder in einzelnen Kleingruppen entwickelt und nachgespielt werden.[393]

Arbeiten die Trainerinnen im Team, so können die Teilnehmerinnen durch die Methode des interaktiven Theaters vorbereitet werden. Dabei spielen die Trainerinnen eine Übergriffssituation vor und fordern die zusehenden/-hörenden Teilnehmerinnen zu Lösungsvorschlägen auf, die sie im Spiel aufgreifen. Diese Methode hat mehrere Vorteile: Die Trainerinnen können flexibler und genauer auf die jeweiligen Themen der Teilnehmerinnen eingehen, als es bereits vorgefertigte Situationssammlungen oder vorgegebene Bildergeschichten erlauben. Die Teilnehmerinnen können anschaulich erfahren, welche der vorgeschlagenen Handlungsalternativen erfolgreich beziehungsweise nicht erfolgreich sind, ohne selbst in die Situation gehen oder gar einen Misserfolg erleben zu müssen. Im konkreten Vorführen durch die Trainerinnen und anschließenden Nachspielen durch die Teilnehmerinnen kann schließlich eine Art der Körpersprache und des Stimmeinsatzes erfahrbar gemacht werden, die anders schwer zu vermitteln ist.[394] Als eine Variante dieses Rollenspielsettings nennt Zijdel eine, von zwei Teilnehmerinnen nach fest vorgegebenem Drehbuch vorgespielte Situation, bei denen die anderen Teilnehmerinnen ebenfalls als aktives Publikum Handlungsalternativen durchspielen lassen können.[395]

Ein gutes Hilfsmittel für die Rollenspieldurchführung sind Verkleidungsutensilien wie zum Beispiel Kappen und Halstücher. Sie können zur Kennzeichnung bestimmter Rollentypen (zum Beispiel Kappen für Angreifer) genutzt werden und erleichtern der den Angreifer spielenden Teilnehmerin die Rollenentlassung: Symbolisch wird mit der Verkleidung auch wieder die Rolle abgelegt. Umgekehrt dient die verfremdende Verkleidung dazu, die Fantasie und Spielfreude der Teilnehmerinnen anzuregen und gleichzeitig eine Distanz zu realen Situationen zu erzeugen. Eine ähnliche Funktion hat eine gesprochene Formel wie „ich spiele jetzt die und die Rolle“ und „jetzt bin ich wieder ich selbst“.[396]

Auf Selbstbehauptungsrollenspiele bereiten verschiedene Wahrnehmungsübungen sowie Stimm-[397], Körpersprach- und Entschlossenheitsübungen vor. Neben dem in 4.2.5.1 bereits beschriebenen Durchschlagen, -treten oder -fahren eines Brettes[398] oder einer Papierbahn nennt Zijdel drei weitere Entschlossenheitsübungen. Die Imaginationsübung „Paarweise drücken“ verknüpft wie die Brett-Übung physische und psychische Aspekte: Während sich die Hälfte der Teilnehmerinnen vorstellt, zunächst ein Betonblock, dann eine Feder und schließlich ein Baum zu sein, versucht ihre Übungspartnerin, sie mit ihren Händen wegzuschieben. Die Übungspartnerinnen tauschen sich anschließend darüber aus, ob und welche Effekte die unterschiedlichen Vorstellungen für die Kraftentwicklung hatten.[399] Die Übung „Auf ihrem Standpunkt beharren“ bereitet auf komplexere Rollenspiele vor, indem jede Teilnehmerin übt, ein vorher festgelegtes Interesse (zum Beispiel die Bitte, ihr etwas zu leihen) gegenüber

393 Degener/Schneider 2004.
394 Degener/Schneider 2004. Vgl. u. a. auch Voss 1993.
395 Zijdel 1999:47–48.
396 Zijdel 1999:30–31.
397 Degener/Schneider 2004.
398 Vgl. zur Brettübung auch Lichthardt 1995:35.
399 Zijdel 1999:44–46.

einer Übungspartnerin durchzusetzen. Ihre Aufgabe dabei ist, in ihrem Insistieren so lange beharrlich zu bleiben, bis sie ihr Ziel gegenüber der Übungspartnerin durchgesetzt hat.[400] Die Übung „In einen Kreis aufgenommen werden" bereitet ebenfalls Rollenspiele vor, erfordert aber ein noch größeres Durchsetzungsvermögen, da hier das eigene Interesse gegenüber einer ganzen Gruppe durchgesetzt werden muss. Eine Teilnehmerin hat die Aufgabe, ohne Anwendung von körperlichen Techniken in den Kreis der anderen Teilnehmerinnen aufgenommen zu werden, die sich im Schulterschluss und mit zugewandten Rücken miteinander unterhalten.[401] Die von Sunny Graff entwickelten mentalen Übungen, in denen die Teilnehmerinnen sich den Verlauf eines körperlichen Angriffs und ihre erfolgreiche Gegenwehr vorstellen, gehören ebenfalls zu den Entschlossenheitsübungen. Diese Technik kann körperliche Erfahrungen mit Entschlossenheit gut verstärken und wird nach einem fest vorgegebenen Schema oder frei von den Teilnehmerinnen erdacht so lange wiederholt, bis die Teilnehmerinnen sich selbst als Siegerinnen visualisieren können.[402]

Zum Training der Körpersprache schlägt Zijdel die Übung „Standbilder" vor. In Kleingruppen sollen die Teilnehmerinnen Ja, Nein oder Ich-weiß-nicht körpersprachlich ausdrücken. Sobald ihr Körperausdruck deutlich ihre Botschaft unterstreicht, frieren sie zum Standbild ein und werden fotografiert. Die Fotos werden anschließend gemeinsam ausgewertet.[403]

Zum Training der Wahrnehmung schlägt Zijdel die Übung „Bis hierhin und nicht weiter" vor. Die Teilnehmerinnen stehen sich paarweise mit großem Abstand gegenüber. Die eine Teilnehmerin hat die Aufgabe, wahrzunehmen, bis auf welche Distanz sie ihre sich langsam auf sie zu bewegende Übungspartnerin herankommen lassen möchte und stoppt sie dann. Die Übung kann durch verschiedene Gefühlsausdrücke der Herankommenden variiert werden und soll den Teilnehmerinnen helfen, ein Gefühl für den persönlichen Raum zu entwickeln.[404] Um konkret auf anschließende Rollenspiele vorzubereiten, schlägt Zijdel eine Wahrnehmungsübung vor, in der das Verhalten anderer und die dadurch ausgelösten eigenen Gefühle eingeschätzt werden sollen. Sie hat dazu Bildmaterial entwickelt, in dem verschiedene Situationen mit und ohne Grenzverletzungen dargestellt werden. Die Teilnehmerinnen betrachten die Bilder und diskutieren in Kleingruppen darüber, ob sie solche Situationen kennen und welche Gefühle sie hervorrufen.[405] In Erweiterung schlägt Zijdel das Ansehen und Diskutieren des für Mädchen entwickelten Gewaltpräventionsfilms „Mijn lijf is van mij" vor.[406] Da der Film nicht explizit Frauen mit Behinderung und ihren Erfahrungshintergrund anspricht und nicht in deutscher Fassung vorliegt, kann eine Alternative ein vorgeführtes Rollenspiel sein, in dem die Trainerinnen Situationen vorspielen und die zuschauenden Teilnehmerinnen beurteilen lassen, welche als übergriffig erlebt werden. Diese interaktive Methode hat gegenüber dem Zeigen von einzelnen Bildern den Vorteil, dass der Zeitpunkt genau bestimmt und trainiert werden kann, ab dem ein unangenehmes Gefühl als Warnzeichen einsetzt.[407]

Zur Prävention von sexualisierter Gewalt halten Zijdel und Lichthardt Wahrnehmungsübungen für besonders wichtig, in denen wahrgenommen wird, welche Gefühle unterschiedliche Berührungen auslösen. In der Übung „Zauberkreis" beispielsweise denkt sich jede Teilnehmerin eine ihr angenehme Berührung aus. Die Gruppe steht dann in einem geschlossenen Kreis, während eine Teilneh-

400 Ruijgers u. a. 1993:72–73.
401 Ruijgers u. a. 1993:73–74, Zijdel 1999:42–43. Zu weiteren vorbereitenden Übungen zum Rollenspiel vgl. auch Lichthardt 1995:74–78.
402 Lichthardt 1995:70, Degener/Lask 2000.
403 Ruijgers u. a. 1993:76–77. Vgl. zu Körpersprache auch Lichthardt 1995:36–37.
404 Zijdel 1999:51–52.
405 Ruijgers u. a. 1993:83–85 und Beilage.
406 Ruijgers u. a. 1993:85–88.
407 Für weitere Wahrnehmungsübungen vgl. Lichthardt 1995:70–74.

merin versucht, die jeweils angenehme Berührung herauszufinden, deren „Zauberformel“ ihr den Kreis öffnet.[408] Für ältere Mädchen und Frauen sollte sich an den Themenkomplex Berührungen auch eine Auseinandersetzung mit Sexualität und sexueller Selbstbestimmung anschließen, in deren Zentrum das Verhältnis zum eigenen Körper steht.[409] Hierbei weisen beide auf die wichtige Methode von meditativen Körperreisen und Massagen hin, die weiter unten beschrieben werden.

Zum Training der Stimme schlägt Lichthardt die Übung „Störsender“ vor, in der eine Teilnehmerinnengruppe auf der einen Seite des Raums versucht, einer zweiten Gruppe auf der gegenüberliegenden Seite eine Botschaft zuzurufen. Eine dritte Gruppe in der Mitte versucht die Nachrichtenübermittlung durch lautes Schreien und Krachmachen zu verhindern. Zum Aufwärmen der Stimme schlägt Lichthardt eine Übung im Kreis vor: Reihum sagen die Teilnehmerinnen ihren Namen, wobei jede ihre Vorgängerin stimmlich überbieten muss.[410] Eine vorbereitende Übung für den Stimmeinsatz bei körperlichen Techniken schlägt Degener vor: Die Teilnehmerinnen haben die Aufgabe, jeweils zu zweit ein Tuch zu greifen und unter lautem Schreien von „Gib her“ oder „Das ist meins“ der anderen wegzuziehen.[411] Diese Übung kann zugleich als Aufwärmübung genutzt werden, ist aber nur einsetzbar, wenn alle Teilnehmerinnen in der Lage sind, fest zugreifen und halten zu können.

Die Ruheecke oder Rückzugsdecke schließlich wird von vielen Trainerinnen als kursbegleitendes Instrument zur Wahrnehmung und Stärkung der eigenen Bedürfnisse eingesetzt. In WenDo-Kursen[412] bildet sie einen festen Bestandteil und wird auch in vielen anderen SB/SV-Kursen eingesetzt.[413] Hierhin sollen sich Teilnehmerinnen während des Kurses zurückziehen, gleichzeitig aber das Kursgeschehen noch beobachten können. Es empfehle sich deshalb eine Raumecke oder -seite. Die Ruheecke solle ein einladender Ort sein, das heißt bequem (zum Beispiel mit Kissen oder Decken) und interessant (zum Beispiel mit Büchern, Broschüren) ausgestattet sein. Für Mädchenkurse eignen sich für die Ruheecke auch Kuscheltiere und ein „Poesiealbum“, in das Kommentare zum Kurs geschrieben werden können. Es sei darauf zu achten, welches Sitzniveau die Teilnehmerinnen brauchen, da viele Frauen nicht auf dem Boden sitzen können. Die Ruheecke solle auch Rollstuhlfahrerinnen zur Nutzung einladen, beispielsweise durch einen Tisch, auf dem Bücher oder Massagebälle in Greifhöhe bereit liegen.[414]

4.2.6.3 Informationsvermittlung

Die Informationsvermittlung wird – wie bereits erwähnt – überwiegend prozessorientiert gehandhabt. Die Auseinandersetzung der Teilnehmerinnen mit Geschlechter- und Behindertenbildern und deren (gewaltförmigen) Auswirkungen ergibt sich entweder bereits aus einzelnen Übungen zur SB/SV oder kann gezielt durch praktische Übungen zu gesellschaftlichen Vorstellungen und dem Selbstbild angeregt werden. Informationen zu gesellschaftlicher Ungleichheit und sexualisierter und behindertenfeindlicher Gewalt können dann als mündliche Hintergrundinformationen von der Trainerin in die Reflexionsphase nach den Einzelübungen eingebracht werden.

Auch die Informationen zur rechtlichen Situation und zu bestehenden Hilfesystemen können übungsbegleitend vermittelt werden. Allerdings ist es hier sinnvoll, eine Zeit zum Kursende einzuplanen, um noch einmal explizit auf Handlungsmöglichkeiten und Anlaufstellen über den Kurs hinaus hinzuweisen. Es empfiehlt sich, den Teilnehmerinnen die wichtigsten Informationen schriftlich fixiert, zum Bei-

408 Lichthardt 1995:84–88, Ruijgers u. a. 1993:81–82.
409 Lichthardt 1995:78–82, Ruijgers u. a. 1993:100–114.
410 Lichthardt 1995:67–68.
411 Degener/Schneider 2004.
412 Vgl. zum Beispiel Aranat 1999:6, Frau Schmitzz 2002:Frauen 7.
413 Vgl. zum Beispiel Lichthardt 1995:33.
414 Degener/Schneider 2004.

spiel als Merkblatt, mitzugeben. Für Teilnehmerinnen, die nicht lesen können, ist die bildliche Darstellung ein mögliches, allerdings sehr aufwendiges Hilfsmittel. Das Ausmalen solcher Bildinformationen kann dabei eine Methode sein, die Auseinandersetzung auf einer nicht verbalen Ebene anzuregen und die Informationen in den Blick der Teilnehmerinnen zu bringen (zum Beispiel wenn solche Informationsbilder zu Hause als Erinnerung an den Kurs aufgehängt werden). Leider gibt es bislang noch wenig Informationsmaterial, das insbesondere für erwachsene Frauen mit Lernschwierigkeiten geeignet ist. Neben wenigen uns bekannten Broschüren, die (unter anderem) sexualisierte Gewalt und selbstbestimmte Sexualität thematisieren,[415] wäre hier die Entwicklung von Plakaten und Videos (Zijdel-Arbeitsmaterial) wünschenswert, wie sie beispielsweise von Zartbitter Köln für Mädchenkurse zur Prävention von sexualisierter Gewalt entwickelt worden sind. Ein gutes Beispiel zur Vermittlung des Lerninhaltes sexuelle Selbstbestimmung über Popmusik gibt Andrea Friske.[416] Die aufgehängten Plakate können (ähnlich wie ausliegende Broschüren) den Kurs begleiten und es kann sich im Kursverlauf darauf bezogen werden. Ihre ständige bildhafte Präsenz kann dabei beispielsweise als Gegenbild zu gelernten Eigenbildern und Verhaltensmustern dienen oder auch Informationen, wie zum Beispiel zu sexualisierter Gewalt, transportieren, die die Teilnehmerinnen aus Scham nicht unbedingt offen erfragen würden. Bei institutionell organisierten Kursen ist es darüber hinaus, insbesondere für Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten und für Mädchen, sinnvoll, eine Ansprechpartnerin aus der Einrichtung in den Kurs mit einzubeziehen (beispielsweise in eine Begrüßungs- und Abschlussrunde). Sie kann für die Teilnehmerinnen eine potenzielle Vertrauensperson sein und gegebenenfalls bei der Kontaktaufnahme zu Hilfesystemen unterstützen.

4.2.6.4 Reflexion

Wie bereits für die Informationsvermittlung beschrieben, bildet die Reflexion einen übungsbegleitenden Bestandteil, den die Trainerin zeitlich flexibel und nach Bedarf handhabt. Hier können Diskussionsrunden in der Großgruppe sowie die Arbeit in Kleingruppen variiert werden, insofern die Teilnehmerinnen mit selbstständiger Kleingruppenarbeit vertraut sind.

Für die Reflexion gilt es, besondere Lern- und Kommunikationsbedürfnisse der Teilnehmerinnen zu berücksichtigen. Auf einer formalen, zeitlichen Ebene sind längere Zeiten für Gebärdensprachübersetzungen oder die ausführlichere Darstellung über Beispiele genauso zu berücksichtigen wie den Aufmerksamkeitsspannen angepasste eventuell kürzere Reflexionszeiten. Auf einer inhaltlichen Ebene sind die größere Konkretheit von Gebärden- oder Leichter Sprache und den jeweiligen Lebenszusammenhängen angepasste Beispiele mitzudenken. Diese angepassten Kommunikations- und Vermittlungsweisen, die für das Kursgelingen insgesamt von zentraler Bedeutung sind, stellen aufgrund des hohen Abstraktionsgrades bei der theoretischen Reflexion von gesellschaftlichen Zusammenhängen eine besondere Herausforderung für das didaktische und methodische Handwerkszeug der Trainerin dar. Besonders kreative Verfahren, wie zum Beispiel Theaterspielen, Malen oder Collagenarbeit, bieten hier eine gute Methode, um auch sich (überwiegend) nicht verbal ausdrückende Teilnehmerinnen zum Austausch anzuregen.[417]

Auch für die Reflexion am Ende einer Übungsstunde eignen sich Malen sowie die Arbeit mit Farben und Symbolen für die persönliche Wertung.

---

415 Landschaftsverband Rheinland 2001, Wildwasser Würzburg 2003a und b und Bundesorganisationsstelle Behinderter Frauen 2003.
416 Friske 1998.
417 Bei schwereren Einschränkungen veränderte Kommunikationswege: Laloba 1998:65–66.

Während die Reflexion der Geschlechtertheorie sich im Wesentlichen auf die konkrete Trainingszeit beschränkt und – von der Trainerin angeregt – die einzelnen Übungseinheiten einrahmt beziehungsweise abschließt, erstreckt sich der Austausch der Teilnehmerinnen untereinander neben von der Trainerin angebotenen Diskussionsrunden innerhalb der Kurszeit vor allem auch auf die informellen Zeiten während der Pausen sowie vor und nach dem Kurs. Geknüpfte Kontakte der Teilnehmerinnen untereinander bilden dabei oft eine Brücke zum Alltag, in dem die Teilnehmerinnen über das Kursende hinaus miteinander in Austausch bleiben.[418]

4.2.6.5 Beginn und Abschluss

Datz/Sieglreitmair empfehlen feste Anfangs- und Abschiedsrituale, da diese den Teilnehmerinnen Sicherheit vermitteln können.[419] Diese Meinung vertritt auch Fischer und verweist darauf, dass ritualisierte Abläufe und Wiederholungen der Kursinhalte den Lernbedürfnissen von „Teilnehmerinnen mit stärkeren kognitiven Einschränkungen“ entgegenkommen und ihnen so „eine zunehmend aktivere Teilnahme“ ermöglicht werde.[420]

Neben Vorstellungs- und Auswertungsrunden werden im Ruijgers-Handbuch Spiele und Übungen vorgeschlagen, die es den Teilnehmerinnen anhand unterschiedlicher Medien (zum Beispiel der Inhalt des eigenen Rucksacks, der eigene Schlüsselbund) ermöglichen, sich gegenseitig kennenzulernen beziehungsweise den Kurs und die gemachten Erfahrungen bildhaft auszuwerten.[421]

Befindlichkeitsrunden oder Stimmungsblitzlichter zu Anfang und/oder Ende des Kurses ermöglichen darüber hinaus der Trainerin, Inhalte und Methoden auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen hin abzustimmen. Lichthardt empfiehlt eine Anfangs- und Endmeditation, um die Teilnehmerinnen auf die kommende Trainingseinheit beziehungsweise den Abschied einzustimmen.[422]

4.2.6.6 Entspannungsübungen

Neben Massagen bieten sich als Entspannungsübungen auch Fantasiereisen und Meditationen an. So stellt Lichthardt eine meditative Körperreise vor, in der die Teilnehmerin ihre Aufmerksamkeit nach innen richtet und die einzelnen Körperpartien gedanklich durchwandert.[423] Neben der Möglichkeit einer Selbstmassage stellt Lichthardt eine Partnerinnen- und eine Gruppenmassage vor. In der Partnerinnenmassage setzen sich zwei Teilnehmerinnen Rücken an Rücken und massieren sich gegenseitig durch Bewegen ihrer Rücken. In der Gruppenmassage „Waschstraße“ wird jeweils eine Teilnehmerin von der gesamten Gruppe massiert, indem sie sich langsam durch das Spalier der anderen, sie massierenden Teilnehmerinnen bewegt.[424]

Bei Massagen gilt es für Teilnehmerinnen mit Körperbehinderungen darauf zu achten, dass diese die Massage nicht nur empfangen, sondern auch – entsprechend ihren Möglichkeiten – selbst geben können. Fantasiereisen und Meditationen müssen für gehörlose Teilnehmerinnen so abgewandelt werden, dass diese nicht die Augen schließen müssen, da sie sonst nichts mehr verstehen können.

418 Laloba 1998:65.
419 Datz/Sieglreitmair 1998:59.
420 Fischer 2002:85.
421 Ruijgers u. a. 1993:63–70, 152–54, Zijdel 1999:39–40.
422 Lichthardt 1995:56.
423 Lichthardt 1995:82–84.
424 Lichthardt 1995:93–94.

4.2.7 Rahmenbedingungen

4.2.7.1 Gruppengröße und Gruppenzusammensetzung

Während eine WenDo-Broschüre die Höchstteilnehmerinnenzahl für Kurse mit Teilnehmerinnen mit Behinderung mit 18 angibt,[425] schlägt Zijdel eine Begrenzung auf zwölf vor.[426] In ihrer Arbeit mit Teilnehmerinnen mit stärkeren Behinderungen rät Anja Laloba sogar zu einer maximalen Gruppengröße von fünf Teilnehmerinnen.[427] Grundsätzlich, so stellen die Trainerinnen auf der Lübecker Fachtagung als Qualitätskriterium fest, solle die Gruppengröße „allen Beteiligten ein aktives Einbringen" ermöglichen.[428]

Die Aufteilung nach Altersgruppen in Mädchenkursen ist einhellige Meinung. Zijdel schlägt dabei für Mädchen die Altersgruppen 9–12, 12–15 und 15–20 Jahre vor.[429] Verschiedene Trainerinnen arbeiten auch mit Mädchen im Vorschulalter. Kursangebote für Mädchen unter fünf Jahren sind nicht bekannt. Die Trainerinnen auf der Lübecker Fachtagung weisen außerdem darauf hin, dass für die Altersgruppe der Zehn- bis Dreizehnjährigen ambulante Freizeitangebote geeignet seien, während Mädchen zwischen 14–18 Jahren vor allem über in den Schulalltag eingebettete Kursangebote erreichbar seien.[430]

Aus methodischen Überlegungen für Paarübungen empfiehlt Zijdel eine nach Möglichkeit gerade Teilnehmerinnenzahl.[431]

Zijdel schlägt vor, bei der Zusammensetzung einer Teilnehmerinnengruppe im Vorfeld zu berücksichtigen, welcher Art die Behinderung der einzelnen Teilnehmerin ist, über welche „sozialen und geistigen Fähigkeiten" sie verfügt und ob sie innerhalb oder außerhalb einer Behinderteneinrichtung lebt.[432]

Die Lübecker Trainerinnen der Fachtagung beschränken das Einholen von Informationen über die Teilnehmerinnen vor dem Kurs auf die Frage, welche Bedürfnisse und Erfordernisse die jeweiligen Behinderungen mit sich bringen (Assistenz, bestimmte Sitzmöglichkeiten, Pausenzeiten etc.).[433]

4.2.7.2 Einbeziehen des Teilnehmerinnenumfeldes

Die Trainerinnen der Lübecker Fachtagung formulieren als wichtiges Qualitätskriterium für die Vor- und Nachbereitung eines Kurses das Einbeziehen des Umfeldes der Teilnehmerinnen. Besonders bei Teilnehmerinnen, die aufgrund ihres Alters oder ihrer Behinderung nicht in der Lage sind, unbegleitet zum Kurs zu kommen, sei es wichtig, die Professionellen und/oder Eltern zur Unterstützung der Teilnehmerinnen mit einzubeziehen.[434] Um eine möglichst große Übertragbarkeit und Nachhaltigkeit für den Alltag zu gewährleisten, sei es außerdem sinnvoll, wenn die Teilnehmerinnen nach Möglichkeit konkrete Ansprechpartnerinnen erhalten, an die sie sich mit Fragen oder konkretem Hilfebedarf im Sinne der Prävention und Intervention von Gewalt auch nach dem Kurs wenden können.[435] „Eine gute Einbettung heißt, dass die Kursteilnehmerinnen vor, während und nach dem Kurs eine Struktur vorfin-

425 Aranat 1999:6.
426 Zijdel 1999:22.
427 Laloba 1998:67.
428 Aranat 2000:35.
429 Zijdel 1999:22.
430 Bergmann 2000:34.
431 Zijdel 1999:22.
432 Zijdel 1999:22.
433 Bergmann 2000:29.
434 Bergmann 2000:29, Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:12–13.
435 Bergmann 2000:34.

den, in der sie bei Bedarf die Möglichkeit des Hilfe-Holens praktizieren können."[436] Insbesondere in Einrichtungen sei es wichtig, die Genehmigung durch die Leitung einzuholen und mit Einverständnis möglichst viel Werbung für den Kurs zu machen.[437] Um Mitarbeiterinnen Befürchtungen zu nehmen, wird außerdem empfohlen, Bezugspersonen vorab beziehungsweise begleitend über Kursinhalte zu informieren.[438] Neben einem Informationsgespräch mit der Leitung und den Mitarbeiterinnen[439] bietet sich dazu das Angebot einer Mitarbeiter/-innenfortbildung[440] an. Eine solche Fortbildung kann ebenso wie begleitende, antisexistische Jungen-/Männer-Arbeit[441] und das Festschreiben von Mädchen-/Frauengruppen als kontinuierliches Angebot im Einrichtungskonzept zu mehr Nachhaltigkeit führen.[442] Insofern hier eine Auseinandersetzung mit den Auswirkungen einer größeren Autonomie und Selbstbestimmtheit der Teilnehmerinnen auf den Einrichtungsalltag allgemein und die Mitarbeiter/-innen und männlichen Mitbewohner/Kollegen angeregt werden kann, bleibt es nicht länger die isolierte Aufgabe der Mädchen/Frauen, mit möglichen negativen Reaktionen auf ihre größere Autonomie und Sanktionen umzugehen.

4.2.7.3 Teilnahme von Bezugspersonen

Von der Teilnahme von Bezugspersonen raten sowohl die Lübecker Trainerinnen als auch Zijdel grundsätzlich ab. So könne es durch professionelle Betreuer/-innen oder Familienangehörige einerseits zu Bevormundungen kommen beziehungsweise Teilnehmerinnen können sich zu sehr auf persönliche Betreuer/-innen verlassen und damit auf alte Rollenmuster festgelegt werden, die es ihnen erschweren oder unmöglich machen, neue Erfahrungen im Sinne von Selbstständigkeit und Selbstbestimmtheit zu machen.[443] Ein zweiter, zentraler Grund, der gegen die Teilnahme von Bezugspersonen spricht, ist die Tatsache, dass gerade diese Personengruppe am häufigsten Gewalt gegen die Teilnehmerinnen ausübt und ihre Anwesenheit es den Teilnehmerinnen unmöglich macht, frei über Einschränkungen und eventuelle Gewalt in ihrem Umfeld sprechen zu können.[444] Selbst wenn Teilnehmerinnen scheinbar deren Teilnahme befürworten, kann dies aufgrund von offenem oder subtilem Druck durch Bezugspersonen geschehen, dem die Teilnehmerinnen aus Angst vor Nachteilen oder erneuter Gewalt nachgeben.[445] Selbst die Freiwilligkeit der Teilnahme ist durch institutionelle Zwänge oder Druck aus dem familiären Umfeld nicht immer gewährleistet und muss deshalb mit Verantwortlichen in der Institution (auch nachträglich) geklärt werden.[446] Es ist deshalb sinnvoll, dass sowohl die Trainerinnen als auch die Assistentinnen im Kurs extern sind und im Sinne der Vertraulichkeit keine Informationen über Teilnehmerinnen des Kurses an Bezugspersonen weitergegeben werden.[447] Persönliche Betreuer/-innen, so schlägt Zijdel vor, „können außerhalb der Gruppe in Reichweite bleiben, um persönliche oder intime Pflegeleistungen zu erbringen".[448] Diese Meinung vertritt auch die Deutsche Beamtenbund-Jugend im Hinblick auf Lehrerinnen in Schulkursen, die sich idealerweise in räumlicher Nähe aufhalten, um ansprechbar zu sein, am Kurs aber nur nach Absprache und zu einzelnen Einheiten teilnehmen sollten.[449]

---

436 Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:12.
437 Laloba 1998:67.
438 Bergmann 2000:30, Zijdel 1999:30.
439 Degener/Schneider 2004, Lichthardt 1995:55, Laloba 1998:67, Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:12.
440 Bergmann 2000:28, 30.
441 U. a. Zijdel 1999.
442 Laloba 1998:67.
443 Bergmann 2000:28, Zijdel 1999:22.
444 Bergmann 2000:28.
445 Zijdel 1999:22.
446 Bergmann 2000:28, Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:1.
447 Bergmann 2000:28.
448 Zijdel 1999:23.
449 Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:13.

4.2.7.4 Räumlichkeiten

Bei der Auswahl der Räume gelte es, grundsätzlich auf Barrierefreiheit zu achten,[450] die sich sowohl auf den Kursraum als auch auf Toiletten und Zugänge zum Kursraum erstrecke und bei ambulanten Kursen eine zentrale Lage und/oder gute Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel beziehungsweise die Organisation von Fahrdiensten erfordere.[451] Der Kursraum selbst muss genügend Bewegungsfreiheit für Rollstühle, besonders E-Rollstühle mit größerem Radius, bieten und sollte störungsfrei, das heißt unter anderem von außen nicht einsehbar, hell und warm sein.[452]

4.2.7.5 Kursausschreibungen

Kursausschreibungen sollten nach Möglichkeit in leichter Sprache und Braille verfasst sein. Über schriftliche Werbung hinaus sei es jedoch unbedingt wichtig, potenzielle Teilnehmerinnen persönlich anzusprechen beziehungsweise Multiplikatorinnen und Anlaufstellen zu gewinnen, die den Mädchen und Frauen mit Behinderung bekannt und vertraut sind. Speziell in Vereinen und Einrichtungen führe der „fehlende Informationsfluss“ häufig dazu, dass Teilnehmerinnen nicht erreicht würden.[453]

Bei der Werbung von gehörlosen Teilnehmerinnen sei zu bedenken, dass diese sich häufig nicht als behindert betrachten und deshalb von unspezifischen Ausschreibungen nicht angesprochen fühlen. Die Erfahrung zeige darüber hinaus, dass sich gehörlose Frauen häufig nicht anmelden, wenn erst nach Anmeldung die Finanzierung einer Gebärdensprachdolmetscherin geklärt werde. Erhobene Teilnahmebeträge sollten sich grundsätzlich an dem geringen Einkommen von Frauen mit Lernschwierigkeiten orientieren.[454]

4.2.7.6 Kursdauer und Kursart

Über die Kursdauer lassen sich kaum inhaltlich begründete Angaben finden. Die Angebote reichen von wenigen Stunden bis hin zu mehrtägigen beziehungsweise regelmäßigen Veranstaltungen über einen längeren Zeitraum. Die Kurslänge scheint dabei ebenso stark von finanziellen und organisatorischen Bedingungen abzuhängen wie die Entscheidung für Blockveranstaltungen oder fortlaufende Kurse.

Besonders in der Arbeit mit Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten wird jedoch zu fortlaufenden Treffen von 1½ bis 2½ Stunden über einen längeren Zeitraum geraten.[455]

Begründet wird diese Kursform unter anderem mit einer Begünstigung der Transferleistung in den Alltag: „Es ist insbesondere dann notwendig, wenn Mädchen/Frauen mit sehr geringem Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen in ihrem Alltag wenig Anreiz und Unterstützung zur diesbezüglichen Stärkung erfahren. Einmalige Erfahrungen reichen dann nicht aus, um (in zum Teil sehr langer Zeit geprägte) Verhaltensweisen zu verändern. Dies kann und muss begleitend geschehen. Bei Mädchen/Frauen mit stärkeren kognitiven Beeinträchtigungen kann ein fortlaufendes Training wirksamer als ein einmaliger Kurs sein, zum Beispiel wenn sich Lernprozesse nur verhältnismäßig langsam vollziehen oder wenn Kommunikation viel Zeit erfordert.[456]

---

450 Zu Empfehlungen zur Barrierefreiheit vgl. Frauenberatungsstelle Düsseldorf e. V. 2000.
451 Bergmann 2000:29, 34.
452 Ruijgers u. a. 1993:116, Lichthardt 53–54, Laloba 1998:63–64, 67, Bergmann 2000:28.
453 Pieck 2000:6.
454 Bergmann 2000:28–29.
455 Vgl. u. a. Laloba 1998:67, Lichthardt 1995:34.
456 Fischer 2002:86.

4.2.8 Teilnehmerinnen

Zijdel betont und begründet ausführlich, warum ihre Trainings, die sie allgemein für Menschen mit Behinderungen anbietet, in geschlechtergetrennten Gruppen stattfinden sollen.[457] Sie rät außerdem zu einer Unterteilung in Altersgruppen bei Mädchengruppen. Es sei darüber hinaus für eine gute Kursvorbereitung sinnvoll, einige Informationen über den Hintergrund der Teilnehmerinnen zu haben (Art der Behinderung, soziale/geistige Fähigkeiten, Leben innerhalb/außerhalb einer Behinderteneinrichtung). Es sei jedoch nicht notwendig, behinderungsspezifische Kursangebote zu machen. Vielmehr – so ihre Erfahrung – entstehe in gemischten Gruppen mit Teilnehmerinnen mit unterschiedlichen Behinderungen „eine nachweisbar positive Wirkung, weil die Teilnehmer einander unterstützen können und von den jeweiligen Möglichkeiten und unterschiedlichen Problemen des anderen lernen können."[458] Tatsächlich stellt die Art der Behinderung einer Teilnehmerin nur einen Unterschied unter vielen anderen dar. Alter, Bildungsniveau, soziale und ethnische Herkunft, Religion, sexuelle Orientierung, Familienstand und Berufsausübung etwa sind Faktoren, die mitunter zu weit stärkeren Unterschieden in den Erfahrungen der Teilnehmerinnen führen, als dies unterschiedliche Behinderungen bedingen. Selbst bei Teilnehmerinnengruppen mit gleichen Behinderungen kann keine Homogenität vorausgesetzt werden, insofern die Behinderung von Geburt an oder später erworben sein kann, die Pflegeanforderungen stark differieren können und sich die Lebensrealitäten grundlegend voneinander unterscheiden können, je nachdem, ob die Teilnehmerin innerhalb einer Behindertenein richtung lebt oder als selbstständige Assistenznehmerin in ihrer eigenen Wohnung.[459]

Einschränkungen bei der Zusammensetzung von Teilnehmerinnengruppen sind deshalb allenfalls aufgrund methodisch-didaktischer Überlegungen beziehungsweise aus Gründen der Machbarkeit sinnvoll. So können einzelne gehörlose Teilnehmerinnen in einer hörenden Gruppe aufgrund ihrer anderen Kommunikationsbedürfnisse leicht isoliert sein, die Kommunikation in einer Gruppe aus einerseits blinden und andererseits gehörlosen Teilnehmerinnen ist extrem erschwert, genauso wie die Arbeit mit taubblinden Teilnehmerinnen mit schweren Formen von sogenannter geistiger Behinderung Lernformen und -geschwindigkeiten verlangt, die weniger schwer behinderten Teilnehmerinnen ein hohes Maß an Geduld und die Bereitschaft abverlangen, die eigenen Themen und Bedürfnisse zurückzustellen.

4.2.9 Übungsleiterinnen

4.2.9.1 Übungsleiterinnenteam

Die Lübecker Trainerinnen der Fachtagung raten dazu, die Größe des Trainerinnenteams nach den Bedürfnissen der Gruppe zu bemessen.[460] Wie bereits in 4.4 inhaltlich erörtert, gibt es gute methodische Gründe, mindestens zu zweit zu leiten. In diesem Zusammenhang wird auch darauf hingewiesen, dass ein Leiterinnenteam Austausch und Absprachen über Inhalte und Methoden im Kursverlauf ermögliche, den Teilnehmerinnen mehr Sicherheit biete, indem sie im Krisenfall aufgefangen werden können beziehungsweise sowohl die Interessen der Gruppe als Ganzes als auch die Bedürfnisse einzelner Teilnehmerinnen Beachtung finden könnten.[461] Neben ausgebildeten Trainerinnen verweisen Zijdel und Degener auf die Möglichkeit, qualifizierte Assistentinnen (zum Beispiel hospitierende Trainerinnen in Ausbildung/geschulte Studentinnen) als Übungspartnerinnen beziehungsweise Assistenz-

457 Zijdel 1999:16–17, 22.
458 Zijdel 1999:22.
459 Zijdel 1999:26.
460 Bergmann 2000:27.
461 Laloba 1998:67, Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:11.

geberinnen mit einzubeziehen. Dabei vertritt Zijdel die Auffassung, dass eine Übungspartnerin möglichst nicht bei derselben Teilnehmerin auch als Assistenzgeberin fungieren sollte, um Rollenvermischungen zu vermeiden. Damit der Kurs nicht von Trainerinnen/Assistentinnen dominiert wird, gibt Zijdel deren Zahl mit maximal der Hälfte der Teilnehmerinnenzahl minus eins an.

4.2.9.2 Vorbildfunktion

„Die größte Ermutigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung ist sicherlich eine Trainerin, die selbst behindert ist", formuliert eine WenDo-Broschüre[462] und weist damit auf den positiven Effekt hin, den die Identifikation mit einem solchen Rollenvorbild habe. Das Vorbild der Trainerin mache den Teilnehmerinnen „Ich-Stärke" „erfahrbar".[463] Die Ruijgers-Studie teilt diese Einschätzung und weist weiter darauf hin, dass es für Teilnehmerinnen mit Behinderung „am einfachsten" sei, „sich in einer Trainerin wiederzuerkennen, die selbst auch eine Behinderung hat", da sie „deren Art, mit der Behinderung umzugehen" „direkt aufgreifen" können.[464] Gehörlose oder blinde Mädchen kennen häufig keine Erwachsenen mit Sinnesbehinderung, was dazu führt, dass sie die Behinderung als ein vorübergehendes Stadium erleben und fälschlich annehmen, Erwachsensein bedeute grundsätzlich nicht behindert zu sein.[465]

Aufgrund der immer noch sehr geringen Zahl an ausgebildeten Trainerinnen mit Behinderung befürwortet Zijdel jedoch auch die Schulung von Trainerinnen ohne Behinderung mit der Einschränkung, dass viele der „Ausbildungsinhalte" mit deren eigenem täglichen Leben nichts zu tun haben und sie sich deshalb umso sorgfältiger in alle „praktischen Aspekte und theoretischen Grundlagen des Lebens [...] behinderter Frauen/Mädchen einarbeiten müssen."[466]

Speziell für die Vermittlung und den Austausch über Sexualität rät Zijdel Trainerinnen ohne Behinderung, die Leitung einer eingeladenen Expertin mit Behinderung zu übertragen.[467]

Der Austausch mit Betroffenen und die Beratung Professioneller durch Menschen mit Behinderung kann hier ein erster Schritt sein, den Mangel an zielgruppenspezifisch ausgebildeten Trainerinnen ohne Behinderung und – langfristig – Trainerinnen mit Behinderung zu beheben. Dies ist eine Forderung, die seit Langem von Frauen mit Behinderung vertreten wird und in der Entwicklung eines Ausbildungscurriculums unbedingt beachtet werden sollte.

4.2.9.3 Ausbildungsstandards

Verschiedene der hier bereits erwähnten Expertinnen haben allgemeine Qualitätsstandards zur Ausbildung von Trainerinnen vorgelegt.[468] Im Überblick über die verschiedenen Stilrichtungen (4.2.2) und den allgemeinen konzeptionellen Überlegungen (4.2.4) sind hier einige Kriterien bereits benannt worden.

Spezifische Anforderungen an die Qualifikation von Trainerinnen, die mit Teilnehmerinnen mit Behinderungen arbeiten, haben erstmals die Trainerinnen der Berliner Fachtagung und die BSNW-Ausbilderinnen formuliert.

---

462 Aranat 1999:10.
463 Bergmann 2000:35, vgl. auch Strähle 1998, Mayer 1998.
464 Ruijgers u. a. 1993:54.
465 Finck 1998, Kuhne 1998.
466 Zijdel 1999:19.
467 Zijdel 1999:60.
468 Vgl. Bergmann 2000:34, Graff 1997:245–247, BVFeSt, Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:11.

Sie sollen über ein Hintergrundwissen über Sozialisation und Lebensbedingungen von Mädchen und Frauen mit Behinderung verfügen, die hier wirkenden strukturellen und institutionellen Gewaltmechanismen kennen und deren Auswirkungen auf das Bewegungsverhalten der Teilnehmerinnen einschätzen können. Dies erfordert eine einerseits fundierte theoretische und andererseits ausführliche persönliche Auseinandersetzung mit geschlechts- und behindertenspezifischer Gewalt und dem eigenen Umgang damit. Die Kenntnis von Präventionskonzepten und Interventionsmodellen gegen (sexualisierte) Gewalt sind dabei ebenso erforderlich wie ein Wissen über und Erfahrungen mit dem Umgang mit Traumatisierungsfolgen.[469] Die Trainerinnen müssen über ein breites Repertoire an körperlichen Selbstverteidigungs- und mentalen Selbstbehauptungstechniken verfügen, die den Fähigkeiten der Teilnehmerinnen und den Gegebenheiten unterschiedlicher Übergriffssituationen Rechnung tragen. Fundierte Kenntnisse in Rechtsfragen und über die Vernetzung von Beratungs- und Hilfsangeboten sind schließlich erforderlich, um die Teilnehmerinnen über das reine Kursgeschehen hinaus verantwortlich beraten zu können.[470]

4.2.10 Abschließende Bewertung

Die hier betrachteten Materialien wurden zunächst auf Ziele und Inhalte von SB/SV-Kursen und deren Übertragbarkeit auf die Zielgruppe Mädchen und Frauen mit Behinderung hin ausgewertet. Während die Inhalte in den verfügbaren Materialen sowohl allgemein als auch zielgruppenspezifisch relativ ausführlich beschrieben sind, beschränken sich die Informationen zu Zielsetzungen auf nur wenige Quellen (Daphne-Studie, Dokumentation von Qualitätskriterien). Allerdings stützen sich die formulierten Ziele für SB/SV-Kurse allgemein auf eine deutlich breitere Trainerinnenmeinung als die zielgruppenspezifischen Ziele, die im Wesentlichen auf die Einschätzungen einer einzigen Trainerin (Zijdel) zurückgehen. Es erscheint deshalb sinnvoll, diese Einzelmeinung mit der Meinung anderer Expertinnen zu vergleichen. Dies wird in Form einer schriftlichen Befragung in Kapitel 4.4 erfolgen, in der u. a. nach Einschätzungen zu einer Gewichtung der Zielsetzungen gefragt werden soll. Für die Umsetzung der Ziele und Inhalte wurden die Materialien dann auf ihre Aussagen zu allgemeinen konzeptionellen Überlegungen und konkreten Methoden ausgewertet. Während allgemeine konzeptionelle Überlegungen meistens nur kurz, aber relativ breit und übereinstimmend dokumentiert sind, hat sich die Suche nach Methodendarstellungen besonders schwierig gestaltet. In Bezug auf Methoden ist die Quellenlage sogar noch um einiges schlechter als für die Ziele. Es liegen hier keinerlei systematische Angaben vor. Die Auswertung stützt sich hier wieder auf Zijdel beziehungsweise teilweise handschriftliche Aufzeichnungen aus den von Degener und Schneider durchgeführten Pretest-Kursen zu diesem Projekt. Hier besteht erheblicher Informationsbedarf zur konkreten Umsetzung von Zielen und Inhalten, der in Kapitel 4.4 weiter geklärt werden soll.

Während die zusammengetragenen Materialien über Rahmenbedingungen und Trainerinnenprofile vergleichsweise umfangreich Auskunft geben, ließen sich nur wenige Daten zum Profil der Teilnehmerinnen ermitteln. Das Teilnehmerinnenprofil beziehungsweise die darauf eventuell abzustimmenden methodischen Überlegungen, sind für die Curriculumsentwicklung aufgrund der sehr heterogenen Zielgruppe nun aber von besonderem Interesse. Hier wird deshalb ein weiterer Schwerpunkt der Befragung liegen. Der Fragebogen soll dabei auch die Funktion erfüllen, zu ermitteln, welche Trainerinnen über Erfahrungen in der Arbeit mit Teilnehmerinnen mit speziellen Behinderungen verfügen: So konnten beispielsweise praktisch keine Informationen zur Arbeit mit blinden und taubblinden Mädchen und Frauen aus der gefundenen Literatur ermittelt werden, und es muss deshalb offenbleiben, ob und wenn ja, welche besonderen Rahmenbedingungen und Trainingsmethoden diese Teilnehmerinnen brauchen.

469 Deutsche Beamtenbund-Jugend 2003:11.
470 BSNW 2001:8–9.

4.3 Bestandsaufnahme: Rehabilitationssport

4.3.1 Definition Rehabilitationssport

Rehabilitationssport ist ein Teil der Rehabilitation Behinderter oder von Behinderung Bedrohter, der die medizinische und berufliche Rehabilitation ergänzt, um das individuelle Rehabilitationsziel zu erreichen oder zu sichern. Er trägt dazu bei, Krankheitsfolgen zu beseitigen oder zu verringern, Behinderungen zu beseitigen, zu lindern oder zu kompensieren, Einschränkungen der Erwerbsfähigkeit oder Pflegebedürftigkeit zu vermeiden, die psychosozialen Folgen von Krankheit und Behinderung zu verarbeiten und den Umgang mit technischen Hilfsmitteln zu üben.[471] Ziele des ganzheitlich ausgerichteten Rehabilitationssports sind insbesondere die Stärkung und Verbesserung von Ausdauer, Koordination, Flexibilität und Kraft.

Die „Rahmenvereinbarung Rehabilitationssport“[472] nennt neben diesen Zielen als weiteres Ziel die Stärkung des Selbstbewusstseins behinderter Mädchen und Frauen. Darüber hinaus zielt Rehabilitationssport immer auch auf Hilfe zur Selbsthilfe, auf die Steigerung der Eigenverantwortlichkeit des Behinderten für seine Gesundheit, die ihn nach Beendigung der verordneten Rehabilitationsleistung zum selbstständigen Bewegungstraining hinführen soll.

Umgangssprachlich wird Rehabilitationssport häufig mit Behindertensport gleichgesetzt. Hier gilt es jedoch zu unterscheiden: So bezeichnet Behindertensport zunächst einfach nur Sport im weitesten Sinne, der von Menschen mit Behinderungen ausgeübt wird. Dies kann im engeren Sinne Rehabilitationssport sein, es kann jedoch auch Breiten- oder Leistungssport gemeint sein.

Im Gegensatz zum ärztlich verordneten Rehabilitationssport umfasst Breitensport sämtliche sportlichen Aktivitäten, die hauptsächlich der körperlichen Ertüchtigung, dem Ausgleich von Bewegungsmangel und der Abwechslung dienen und zumeist in der Freizeit betrieben werden. Wopp und Dieckert definieren den Freizeitsport als „Sport für möglichst viele Menschen“, der durch vielfältige Bewegungsantworten gekennzeichnet ist und ihn zum „Sport für alle“ macht. In einem differenzierten Modell geht Wopp von einem „weiten Sportverständnis aus, das Wettkämpfe auf unterem und mittlerem Niveau mit einschließt.“[473] Beim Breitensport stehen demnach die Stärkung und der Erhalt der verbliebenen Leistungsfähigkeit und der Spaß an der Bewegung und dem Spiel sowie soziale Komponenten des Sporttreibens in der Gruppe im Vordergrund.[474]

Im Gegensatz zum Breitensport wird Leistungssport umgangssprachlich oft mit dem Begriff Hochleistungssport (auch Spitzensport) gleichgesetzt. Wissenschaftlich versteht man unter Hochleistungssport jedoch Leistungssport, der mit dem ausdrücklichen Ziel betrieben wird, Spitzenleistungen im internationalen Maßstab zu erzielen. Die Ausübung des Hochleistungssports erfolgt in der Regel in einem von nationalen und internationalen Sportverbänden organisierten und strukturierten Wettkampfsystem. An der Spitze dieses Wettkampfsystems stehen in vielen Sportarten Weltcup-Serien, nationale und internationale Meisterschaften (Deutsche Meisterschaften, Europa- und Weltmeisterschaften) sowie die Paralympics.[475]

471 Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1988:39.
472 Zu den Rahmenvereinbarungen vgl. ausführlich 4.3.4.2.1.
473 Dieckert et al. 2002: 17, 20.
474 DBS Positionspapier.
475 www.wikipedia.org (5.8.2006)

Vom Rehabilitationssport abzugrenzen ist außerdem das Funktionstraining. Das Funktionstraining arbeitet mit den Mitteln der Ergo- und Physiotherapie an bestimmten körperlichen Strukturen (zum Beispiel Muskeln, Gelenke). Mithilfe des Funktionstrainings sollen Funktionen einzelner Organsysteme beziehungsweise Körperteile erhalten und verbessert, Funktionsverluste hinausgezögert, die Beweglichkeit gefördert, Schmerzen gelindert und Hilfe zur Selbsthilfe gegeben werden.[476] Funktionstraining wird überwiegend von Physiotherapeutinnen und -therapeuten in Gruppen angeboten.

Nach Ansicht des Sport- und Rehabilitationswissenschaftlers Innenmoser sind die Inhalte des Rehabilitationssports mehr als an Behinderte angepasste Inhalte der „normalen" Sportarten. Wichtigster Anhaltspunkt für die Auswahl der passenden Bewegungsaufgaben und -handlungen und somit der passenden Sportart sind die verbliebenen Bewegungsmöglichkeiten des Behinderten oder von Behinderung Bedrohten. Generell sind alle Bewegungshandlungen, die nicht Behinderte ausüben, auch für Behinderte oder von Behinderung Bedrohte anwendbar. Sie müssen jedoch indikationsspezifisch überprüft werden, um festzustellen, ob und in welcher Dosis sie für den Einzelnen geeignet sind.[477] Rehabilitationssport erfindet also keine neuen Bewegungshandlungen und -aufgaben, sondern ändert bereits vorhandene ab, um sie zur individuellen Förderung anzuwenden.

Derzeit gelten als Rehabilitationssportarten gem. Ziff. 5.1 der Rahmenvereinbarung insbesondere Gymnastik, Leichtathletik, Schwimmen und Bewegungsspiele in Gruppen. Auch andere Sportarten, wie beispielsweise Sportkegeln für Blinde können von den Rehabilitationsträgern als Rehabilitationssport anerkannt werden, wenn die genannten Sportarten nicht ausreichen, um das Rehabilitationsziel zu erlangen. Nicht anerkannt werden „Kampfsport- und Selbstverteidigungssportarten (zum Beispiel Karate und Judo), Sportarten, bei denen eine erhöhte Verletzungsgefahr oder ein anderes gesundheitliches Risiko besteht und Sportarten, die gemessen an den Kosten für den Rehabilitationssport, [...] einen unverhältnismäßig hohen finanziellen Aufwand erfordern."[478] Einzelne Elemente anderer (auch nicht anerkannter, wie zum Beispiel Karate und Judo) Sportarten können hingegen in die Übungsveranstaltungen integriert werden. Diese Regelung gilt nach Ziff. 5.1 auch für eigenständige Übungsveranstaltungen, wie zum Beispiel zur Stärkung des Selbstbewusstseins behinderter oder von Behinderung bedrohter Mädchen und Frauen.

4.3.2 Forschungsstand und Quellenlage

Die Quellenlage im Bereich Rehabilitations- und Behindertensport erscheint auf den ersten Blick gut. So sind Rehabilitations- und Behindertensport an mehreren renommierten sportwissenschaftlichen Instituten in Deutschland ein Forschungsschwerpunkt. Das Institut für Rehabilitation und Behindertensport an der Sporthochschule Köln beispielsweise ist eine der traditionsreichsten deutschen Forschungseinrichtungen, die sich mit dem Thema beschäftigen. Bereits 1964 übernahm Prof. Dr. med. K.-A. Jochheim hier einen Lehrstuhl für Rehabilitation. 2001 nahm das Institut für Qualitätssicherung in Prävention und Rehabilitation (IQPR) als An-Institut der Deutschen Sporthochschule Köln seine Arbeit auf, zu der unter anderem die Evaluation von Instrumenten, Methoden und Verfahren von Präventions- und Rehabilitationsprozessen gehört.[479] Zu nennen ist hier auch das Institut für Rehabilitationssport, Sporttherapie und Behindertensport der Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig unter Leitung des bereits zitierten Prof. Dr. Jürgen Innenmoser. Es versteht sich als interdiszi-

476 Vgl. BAR 2006a (aufg. am 24. 11. 2003), Ziffer 3.3.
477 Vgl. Innenmoser in Sportausschuss des Deutschen Bundestages (1999).
478 BAR 2006a (aufg. am 24. 11. 2003), Ziffer 5.3.
479 Zur Wissenschaftsgeschichte von Medizin und Sport an der Deutschen Sporthochschule Köln vgl. auch Hollmann 1994.

plinäres Forschungs- und Lehrzentrum für sportpädagogische, sporttherapeutische und trainingsspezifische Fragen und Anforderungen aus den Tätigkeitsfeldern Rehabilitationssport, Sporttherapie und Behindertensport. Zu den Hauptaufgaben des Institutes gehören die Entwicklung von didaktisch-methodischen Konzepten und therapeutischen Maßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen und deren empirische Erforschung.[480] In der Schriftenreihe „Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge" veröffentlicht das Institut regelmäßig einzelne rehabilitationswissenschaftliche Aufsätze. Auch in der Fachzeitschrift des Deutschen Verbandes für Gesundheitssport und Sporttherapie e. V. (DVGS), „B & G Bewegungstherapie und Gesundheitssport", erscheinen wissenschaftliche Artikel zum Sport in der Prävention und Rehabilitation.

Leider ist die verfügbare Fachliteratur überwiegend an einzelnen Krankheits- und Behinderungsbildern orientiert. Diese stark medizinisch-bewegungstherapeutische Forschungsausrichtung ist für die Zielrichtung der Übungen nach § 44 SGB IX nur sehr eingeschränkt aussagekräftig, da den Übungen eine zielgruppenübergreifende Konzeption zugrunde liegt.

Hier helfen einige Beiträge aus dem Sammelband Facetten des Sports behinderter Menschen weiter, die sich mit der sozialen und gesellschaftlichen Dimension von Behinderung allgemein auseinandersetzen.[481]

Die geschlechtsspezifische Dimension schließlich, die in der Konzeption der Übungen nach § 44 SGB IX von zentraler Bedeutung ist, wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Rehabilitations- und Behindertensport immer noch wenig berücksichtigt. Es gibt bisher kaum Arbeiten, die sich geschlechtsspezifischen Fragestellungen widmen. Die wenigen vorliegenden Arbeiten beziehen sich im Wesentlichen auf die Situation körperbehinderter (Leistungs-)Sportlerinnen.[482] Eine Ausnahme bildet der 2001 veröffentlichte Sammelband „Rehabilitation weiblich – männlich", in dem die Bedeutung eines geschlechtsspezifischen Ansatzes für die deutsche Rehabilitationsforschung erstmals umfassender thematisiert wird. Leider beziehen sich die Beiträge jedoch nicht auf Rehabilitationssportangebote[483].

Auch in den deutschsprachigen Sportwissenschaften allgemein wird die Frage nach Geschlecht generell erst seit einigen Jahren gestellt.[484] Entsprechend ist die Situation von Mädchen und Frauen mit Behinderungen im Sport beziehungsweise von Geschlecht und Rehabilitationssport bislang kaum beleuchtet.[485]

4.3.3 Methodisches Vorgehen

Wegen der oben beschriebenen sehr eingeschränkt heranziehbaren wissenschaftlichen Fachliteratur, zieht die hier vorliegende Bestandsaufnahme Materialien aus der Praxis des Rehabilitationssportes heran. Hierbei sind der DBS und sein Dachverband, der DOSB, von besonderer Bedeutung. So lieferten der DBS und seine Landesverbände wertvolle Materialien, die unter anderem als Konzept- und Positionspapiere und für die Praxis des Rehabilitationssportes entwickelt wurden, beziehungsweise

480 Zur Geschichte und aktuellen Forschung des Instituts vgl. das Themenheft Thema: Tradition – Entwicklungsstand, Band 44 (2003) Heft 1 der Leipziger Sportwissenschaftlichen Beiträge.
481 Vgl. Scheid 2002.
482 Vgl. Tiemann 2002, Robitschko 1998, Doll-Tepper 1996.
483 Worringen/Zwingmann 2001.
484 Vgl. u. a. Pfister 2002 und Henkel/Kröner 1997.
485 Einzelne Wissenschaftler/-innen, die das Themenspektrum Behinderung, Sport und Geschlecht in ihrer Lehre aufgegriffen haben, wurden um Hinweise auf veröffentlichtes oder unveröffentlichtes Material gebeten. Sie bestätigten jedoch den Mangel an verfügbarer Fachliteratur zum Thema. Vgl. u. a. die Antwort von Dr. Wedemeyer-Kolwe, Göttingen vom 11. 4. 2006.

als Dokumentationen die Arbeit des Verbandes darstellen. Darüber hinaus werden Ausbildungsrichtlinien und -empfehlungen des DOSB[486] und des DBS und die von der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) veröffentlichte Rahmenvereinbarung Rehabilitationssport herangezogen. Nicht zuletzt stützt sich die vorliegende Recherche wesentlich auf die von Christina Dick in ihrer Diplomarbeit „Behinderte Mädchen und Frauen im deutschen Rehabilitationssport" von 2004 zusammengetragenen Ergebnisse. Zentrales Thema der Arbeit ist § 44 SGB IX als neue Rehabilitationsleistung.[487]

4.3.4 Die Übungen nach § 44 als neues Rehabilitationssportangebot

4.3.4.1 Derzeitige Praxis im Rehabilitationssport

4.3.4.1.1 Verordnung des Rehabilitationssports

Rehabilitationssport wird von dem Arzt verordnet, der die Schädigung oder Krankheit des Behinderten oder von Behinderung Bedrohten behandelt. Im Bereich der gesetzlichen Rentenversicherung und der Alterssicherung der Landwirte kann auch ein Arzt der Rehabilitationseinrichtung die Verordnung ausstellen.[488] Die Verordnung muss nach Ziff. 15.2 der Rahmenvereinbarung enthalten:

- Diagnose nach ICD-10 mit Beschreibung der Funktionseinsschränkung und ihres Schweregrades, eventuell Begleiterkrankungen und der Prognose,
- Rehabilitationsziele und Gründe für die Notwendigkeit von Rehabilitationssport,
- Dauer der Verordnung,
- Empfehlungen zur Durchführung des Rehabilitationssports: eine geeignete Sportart und besondere Inhalte, wie beispielsweise Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins für behinderte Mädchen und Frauen.

Rehabilitationsziele können zum Beispiel eine erhaltene Funktion des Stütz- und Bewegungsapparats, verbesserte Kompensationsfunktionen bei Sinnesbehinderungen, die Erleichterung der Wiedereingliederung in das gesellschaftliche Leben oder das gestärkte Selbstbewusstsein behinderter Mädchen und Frauen sein.[489]

4.3.4.1.2 Durchführung des Rehabilitationssports

Der deutsche Rehabilitationssport in seiner heutigen Form beruht auf gewachsenen Strukturen, die sich in jedem Bundesland unterschiedlich entwickelt haben. Rehabilitationssport wird in der Praxis in Form von bewegungstherapeutischen Übungen in Gruppen vor allem von örtlichen Rehabilitationssportgruppen angeboten, die über die Landesbehinderten-Sportverbände Mitglied im DBS sind. Weitere Anbieter von Rehabilitationssport sind Mitgliedsvereine der Landessportbünde, beispielsweise der Turnerbund Niedersachsen und die Gruppen der Deutschen Gesellschaft für Prävention und Rehabilitation von Herz-Kreislauferkrankungen (DGPR). Wie in der weiter unten noch dargestellten Rahmenvereinbarung Rehabilitationssport müssen Rehabilitationssportgruppen durch die Landesverbände des DBS oder durch die Landesarbeitsgemeinschaften der beteiligten Rehabilitationsträger, Verbände und Institutionen anerkannt sein.[490]

486 Seit dem 20. Mai 2006 ist in Frankfurt am Main die neue Dachorganisation des Sports, der Deutsche Olympische Sportbund – ehemals Deutscher Sportbund – (DOSB) gegründet.
487 Vgl. Dick 2004.
488 Vgl. BAR 2006a (aufgerufen 15. 12. 2006), Ziffer 15.1.
489 DBS (aufg. 20. 10. 2003).
490 Vgl. BAR 2006a (aufg. am 24. 11. 2003), Ziffer 8.

Aufgrund der Organisationsstruktur der Rehabilitationssportangebote ist das Angebotsspektrum sehr heterogen. Wie oben bereits angedeutet, liegt hier ein ähnliches Problem wie bei der Bestandsaufnahme bestehender SB/SV-Angebote vor. Rehabilitationssportangebote werden zwar praktisch umgesetzt, jedoch wenig systematisch dokumentiert oder evaluiert. Um hier dennoch übergeordnete Aussagen treffen zu können, erscheint es sinnvoll, die vom DBS beziehungsweise dem DOSB als Spitzenverbände geregelten Übungsleiterinnen-Ausbildungsgänge für Übungsleiter/-innen zu betrachten. In ihnen werden allgemein verbindliche Standards formuliert, die die Ausbildungsgänge in den Landesverbänden regeln. Sie bilden die Basis, auf deren Grundlage die ausgebildeten Übungsleiter/-innen dann ihre Rehabilitationssportangebote durchführen.

4.3.4.1.3 Qualifizierung der Übungsleiter/-innen

Für das Leiten einer Rehabilitationssportgruppe ist eine spezifische Qualifikation erforderlich. Generell werden alle Übungsleiter/-innen im deutschen Sportvereinswesen nach den Rahmenrichtlinien des DOSB ausgebildet. Diese regeln, dass der DBS als Spitzenverband für den Rehabilitationssport Träger der Ausbildungsgänge ist und seine Landesbehindertensportverbände mit deren Durchführung beauftragt.

Um eine Rehabilitationssportgruppe leiten zu dürfen, durchlaufen die zukünftigen Übungsleiter/-innen den Ausbildungsgang „Fachübungsleiter Rehabilitationssport“, eine vom DOSB anerkannte Erstausbildung auf der ersten Lizenzstufe. Die Ausbildung ist für Laiinnen und Laien konzipiert, bietet jedoch bei entsprechend nachzuweisender Qualifikation (Ausbildungen/Studiengänge/Lizenzen) den Erlass bestimmter Inhalte.

Die Ausbildung umfasst mindestens 120 Unterrichtseinheiten (UE) à 45 Minuten und ist modular angelegt. Nach dem erfolgreichen Durchlaufen zweier Grundlagenblöcke wählen die Teilnehmer/-innen einen von sechs Profilblöcken, die sich an Krankheits- und Behinderungsbildern orientieren und zu einer entsprechend spezialisierten Lizenz führen: dem „Fachübungsleiter Rehabilitationssport“ im Bereich

- Stütz- und Bewegungsapparat,
- Innere Organe,
- Sensorik,
- Zentrales und peripheres Nervensystem,
- Geistige Behinderung oder
- Psychische Erkrankungen.[491]

Zur Verlängerung ihrer Lizenz müssen die Teilnehmer/-innen innerhalb von vier Jahren (Bereich Innere Organe alle zwei Jahre) an einer Fortbildung, zum Beispiel an einem aufbauenden Spezialisierungsblock gemäß ihrer Profilbildung teilnehmen. Ziel der Ausbildung ist es, die künftigen Fachübungsleiter/-innen zu befähigen, Rehabilitationssportangebote nach den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppen planen und durchführen zu können.

Die Ausbildungsinhalte werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. In den beiden Grundlagenblöcken „Allgemeine Grundlagen des Sports“ (Block 10) und „Allgemeine Informationen über Behinderungen“ (Block 20) werden zunächst folgende Ausbildungsinhalte vermittelt.

491 Vgl. DBS (Hrsg.) 2003b: 8.

4.3.4.1.4 Ausbildungsblöcke

Grundlagenblock „Allgemeine Grundlagen des Rehabilitationssports“ (Block 10; 59 UE):
Dieser Block widmet sich den biologischen und medizinischen Grundlagen (10 UE), der (behinderungsspezifischen) Trainings- und Bewegungslehre (3 UE) sowie den didaktisch-methodischen Grundlagen im Sinne von Unterrichtsplanung und -gestaltung unter Berücksichtigung von Besonderheiten im Behinderten- und Rehabilitationssport (10 UE). Deutlicher Schwerpunkt des Moduls ist das Kennenlernen verschiedener (behinderungsspezifischer) Sportangebote (Bewegungsspiele, Gymnastik, Leichtathletik, Schwimmen, Musik/Tanz/Rhythmik, Sportveranstaltungen/Spielfeste) (23 UE). Das Modul schließt mit einer Lehrübung und Hospitationen ab (13 UE).

Grundlagenblock „Allgemeine Informationen über Behinderungen“ (Block 20; 16 UE):
Dieser zweite Grundlagenblock ist in seinem Umfang deutlich kleiner. Neben einem Überblick über die Verbandsstruktur, die Richtlinien, Rechtsfragen, Finanzierungsmöglichkeiten und die Öffentlichkeitsarbeit (3 UE), wird eine erste Übersicht über die verschiedenen Krankheits- beziehungsweise Behinderungsarten gegeben (4 UE). Es wird auf die Besonderheiten des Behindertensports bei Kindern und Jugendlichen, Senioren und Frauen (4 UE) sowie auf psychosoziale Aspekte (3 UE) und Ernährung (2 UE) eingegangen.

Profilblöcke (Block 30, 40, 50, 60, 70, 80; 45 beziehungsweise 90 UE):
Die Profilblöcke haben einen jeweils analogen Aufbau (mit leichten Abweichungen in den Bereichen Sensorik und Innere Organe) und umfassen mit Ausnahme von Block 40 („Rehabilitationssport bei Erkrankungen und Behinderungsformen im Bereich der Inneren Organe“: 90 UE) 45 UE. Die bereits im Grundlagenblock 20 erfolgte überblicksartige Ausdifferenzierung der anatomisch-physiologischen und der didaktisch-methodischen Grundlagen wird nun für die den sechs Bereichen zugeordneten verschiedenen Krankheitsbildern beziehungsweise Behinderungsarten vertieft (10 UE) und auf die Praxis der in Block 10 vorgestellten Sportangebote übertragen (15 UE). Zudem beinhalten die Profilblöcke zielgruppenspezifische Aspekte der Trainings- und Bewegungslehre (2 UE), Psychologie und Soziologie (2 UE), Sportorganisation und -verwaltung (2 UE) und Ernährung (2 UE). Im Bereich Sensorik entfallen die 2 UE Ernährung. Den Profilblöcken sind ebenfalls Lehrübungen, Hospitationen und Lernerfolgskontrollen (12 UE, Bereich Sensorik 14 UE) zugeordnet.

Block 40 „Rehabilitationssport bei Erkrankungen und Behinderungsformen im Bereich der Inneren Organe“ umfasst ebenfalls die oben genannten Themenbereiche zur vertiefenden krankheits- und behinderungsspezifischen Theorie und Praxis. Er geht in Umfang und Inhalt jedoch über die anderen Profilblöcke hinaus: So wird im theoretischen Teil auf die besonderen Risiken des ambulanten Herzsportes, das Verhalten in Notfallsituationen und die sich daraus ergebenden organisatorischen und versicherungsrechtlichen Fragen sowie ausführlicher als in den anderen Profilblöcken auf die psychologischen und soziologischen Aspekte (6 UE) eingegangen. Zudem umfasst der Praxisteil einen wesentlich größeren Hospitations- und Lehrübungsanteil (24 UE).

4.3.4.2 „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ nach § 44 SGB IX

4.3.4.2.1 Die „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ in der Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining

Der Rehabilitationssport und das Funktionstraining werden in Vereinbarungen der Leistungsträger und der Leistungserbringer gemeinsam festgelegt, um sicherzustellen, dass sie im Rahmen der für die einzelnen Rehabilitationsträger geltenden Vorschriften nach einheitlichen Grundsätzen erbracht beziehungsweise gefördert werden. Die zurzeit gültige Vereinbarung ist die „Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining vom 1. Oktober 2003 in der Fassung vom

1. Januar 2007“. Rehabilitationsträger und Leistungserbringer für den Rehabilitationssport und das Funktionstraining haben in der Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining gemeinsame Richtlinien zu Umfang, Inhalt und Durchführung von Rehabilitationssport und Funktionstraining vereinbart. Aus § 44 SGB IX ist nicht ersichtlich, was „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ sind und welche Inhalte mit welchen Methoden in entsprechenden Übungsstunden vermittelt werden sollen. Da der Gesetzestext keine Angaben zur Ausgestaltung der Leistung macht, war die Festlegung von Rahmenbedingungen für die Umsetzung der neuen Leistung „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ in die Praxis ein Bestandteil der Verhandlungen zu den Rahmenvereinbarungen. Mangels konkret vorliegender Konzepte verständigten sich die Verhandlungspartner darauf, über entsprechende Konzeptionen zu beraten, sobald geeignete Vorschläge vorliegen.[492]

Die Gruppengröße für Rehabilitationssportangebote wird in der Rahmenvereinbarung je nach Alter und Diagnose der Teilnehmer/-innen auf fünf bis fünfzehn Personen festgelegt. Eine geringe Abweichung ist in Ausnahmefällen möglich und zusätzlich zu beantragen. Für Herzgruppen gilt eine Gruppengröße von maximal 20 Personen, die jedoch von den anwesenden Ärzten/Ärztinnen bestimmt wird. Je nach Leistungsträger und Behinderungsbild kann die Rehabilitationssportleistung zwischen 6 und 36 Monaten beziehungsweise mit möglichen Folgeverordnungen über einen noch längeren Zeitraum hinaus gewährt werden. Zudem kann die Notwendigkeit für eine neue Verordnung nach ambulanten oder stationären Leistungen zur medizinischen Rehabilitation bestehen. Der Umfang beträgt zwischen 50 und 120 Übungseinheiten zu je 45 bis 60 Minuten. Die Anzahl beträgt bis zu zwei und höchstens drei Übungseinheiten pro Woche. Rehabilitationssportgruppen müssen durch einen Arzt betreut werden, der bei Bedarf die Übungsleiterin oder den Übungsleiter berät und mit den behandelnden Ärzten der Teilnehmer/-in zusammenarbeitet. In Herzsportgruppen ist die ständige persönliche Anwesenheit eines Arztes/einer Ärztin verpflichtend.

4.3.4.2.2 Stand der Umsetzung in die Praxis

Als Kooperationspartner des Forschungsprojektes SELBST ist der DBS an der Entwicklung der Leitlinien und Qualitätsstandards für die Umsetzung von § 44 SGB IX direkt beteiligt. Im Rahmen des Projektes führt der DBS Multiplikatoren- und Informationsveranstaltungen zu den „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ für Institutionen innerhalb und außerhalb des Behindertensports durch. Eine Expertinnengruppe erarbeitet ein Curriculum zur Ausbildung von Übungsleiterinnen nach § 44 SGB IX, das auf das im Curriculum für die Übungen entwickelte Konzept aufbaut. Bereits vor Beginn des Forschungsprojektes SELBST und vor Einführung des § 44 SGB IX hat sich der BSNW, als einer der Landesverbände innerhalb des DBS, mit dem Thema Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderungen beschäftigt und im Rahmen eines frauenfördernden Projektes eine Übungsleiterinnenfortbildung konzipiert. Die Konzeption dieser Fortbildung und der Kontext, in dem sie entstanden ist, werden weiter unten ausführlich dargestellt. Wie im ersten Teil der Praxisrecherche zu Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsangeboten dargestellt, sind hier bereits in mehreren Fortbildungsgängen Übungsleiterinnen fortgebildet worden, die über für die Übungen relevante Kenntnisse verfügen. Aufgrund der ungeklärten Verordnungs- und Durchführungspraxis der Übungen nach § 44 SGB IX können sie ihre Angebote bislang jedoch nur im Breitensport beziehungsweise als Kooperationsangebote mit Einrichtungen der Behindertenhilfe außerhalb von Rehabilitationssportleistungen durchführen. Trotz dieser intensiven Bemühungen innerhalb des DBS werden die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins auch fünf Jahre nach ihrer Einführung im Rehabilitationssport praktisch noch nicht als reguläre Leistung umgesetzt.[493]

492 Vgl. Fn. 5 der Rahmenvereinbarungen.
493 Der aktuelle Stand der Umsetzung der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins ist durch den DBS und den Weibernetz e. V. in zwei unabhängig voneinander durchgeführten Befragungen der Landesverbände gut dokumentiert.

Die Beauftragte der Mädchen und Frauen im Behindertensport und der Weibernetz e. V. führten 2005 unabhängig voneinander eine Befragung der Landesverbände durch. Beide intendierten, den aktuellen Stand von Übungsangeboten zur Stärkung des Selbstbewusstseins zu ermitteln. Weder die interne noch die externe Befragung erhebt den Anspruch, wissenschaftlichen Standards zu genügen. Dennoch liefern beide Befragungen zusammengenommen wichtige Anhaltspunkte für die Standortbestimmung der Übungen zum derzeitigen Zeitpunkt.

Da sich der Fokus der Fragestellungen leicht unterscheidet, werden beide Befragungen kurz dargestellt:
Die Beauftragte für Mädchen und Frauen im DBS bat die Landesverbände in einem Rundschreiben an die Geschäftsstellen der jeweiligen Landesverbände um Auskunft,

1. inwieweit Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für behinderte Menschen im Verband thematisiert werde,
2. ob Bedarf an den „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ beziehungsweise an Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsangeboten bestehe,
3. ob bereits Angebote zur Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für behinderte Mädchen und Frauen existieren.[494]

Im Gegensatz zu den offenen, nicht formalisierten Fragen des DBS, verschickte das Weibernetz zeitgleich einen Fragebogen mit insgesamt sechs geschlossenen Fragen, die neben dem aktuellen Angebot detaillierte Hintergrundinformationen abfragen.
Die Landesverbände wurden gefragt,

1. ob „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ angeboten werden und wie diese angenommen werden,
2. nach den Gründen, wenn noch keine Kurse angeboten wurden,
3. ob es Anfragen von behinderten Frauen gibt,
4. welche Erfahrungen sie mit Ärztinnen und Ärzten und Krankenkassen machen, wenn sie bereits Kurse anbieten.

Der Rücklauf beider Umfragen war gut. Von den 17 befragten Verbänden gaben dem DBS 13, dem Weibernetz 14 eine Rückmeldung. Nur ein Landesverband reagierte auf keine der beiden Befragungen. Drei der Landesverbände antworteten nur dem Weibernetz, während umgekehrt ein Verband nur dem DBS Rückmeldung gab.[495]

Die beiden Befragungen kommen bezüglich des aktuellen Angebots von „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ in den Landesverbänden zu voneinander abweichenden Ergebnissen. Während das Weibernetz nur zwei Verbände als aktuelle Anbieter nennt (Berlin und Nordrhein-Westfalen), zählt der DBS sechs Verbände auf (Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und der Deutsche Rollstuhlsportverband). Für die Abweichung könnten die jeweilig unterschiedlichen Frageformulierungen verantwortlich sein. So formuliert das Weibernetz seine Frage insofern enger, als dass explizit nach Übungen nach § 44 SGB IX gefragt wird. Der DBS fragt nach Angeboten zur Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für behinderte Mädchen und Frauen, während in den beiden vorhergehenden Fragen nach Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für behinderte **Menschen** gefragt wird. Dies könnte in den Antworten zu Unklarheit geführt haben. Für beide

494 Vgl. DBS 2005.
495 Leider geht aus der Auswertung der Weibernetz-Befragung nicht hervor, welche der angeschriebenen Landesverbände nicht antworteten. So bleibt unklar, ob der Badische und der Württembergische Landesverband, die in der Auswertung zu Baden-Württemberg zusammengefasst wurden, getrennt befragt wurden und ob der Deutsche Rollstuhlsportverband, der vom DBS als Fachverband den Landesverbänden gleichgestellt und also mit befragt wurde, in der Weibernetz-Umfrage angeschrieben wurde.

Umfrageergebnisse lässt sich jedoch übereinstimmend feststellen, dass nur eine Minderheit der Landesverbände bisher Übungsangebote macht und Leistungen nach § 44 SGB IX bis auf die unten noch ausgeführte Ausnahme Berlin noch nicht abgerechnet wurden.

In der Weibernetz-Befragung begründet die Hälfte der Antwortenden (7 Landesverbände) das Nichtanbieten von Kursen mit dem fehlenden Bedarf und bis auf eine Ausnahme geben alle Verbände an, von behinderten Frauen wenig oder keine Anfragen zu den Kursen zu erhalten. Auch der DBS erhält mehrheitlich zur Antwort, dass der Bedarf nicht vorhanden (4 Verbände) beziehungsweise unklar oder nicht evaluiert sei (6 Verbände), während nur drei Verbände einen positiven Bedarf rückmelden. Da keine Daten darüber erhoben wurden, wie die Landesverbände den Bedarf feststellten, lassen sich aus diesen Angaben keine verlässlichen Rückschlüsse ziehen, woraus die geringe Resonanz der betroffenen Frauen resultiert.

Die Studie zur beruflichen Teilhabe von Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen, die vom Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung als wissenschaftliche Begleitforschung zur Umsetzung des SGB IX in Auftrag gegeben wurde, belegt, dass die Mehrheit der befragten Frauen die neue Leistung gerne in Anspruch nehmen würde jedoch die meisten nicht wissen, dass es sie gibt.[496]

Bundesweit haben bereits mehrere Mädchen und Frauen mit Behinderung Übungen nach § 44 SGB IX beantragt. Nach Kenntnisstand des Forschungsprojektes sind bislang jedoch erst in einem Ausnahmefall die Übungen tatsächlich als gesetzliche Leistung durchgeführt und mit den Leistungsträgern abgerechnet worden. So führte die Referentin für Mädchen und Frauen im Behinderten-Sportverband Berlin in Kooperation mit einem Berufsbildungswerk für junge Frauen in der beruflichen/medizinischen Rehabilitation 2003 einen Kurs durch, in dem die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins erstmals nach § 44 SGB IX als ergänzende Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben abgerechnet wurden. Die Referentin hatte zuvor an einem Lehrgang zur Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderungen vom BSNW teilgenommen. Von den Kursteilnehmerinnen hatten neun von ihrer Ärztin aufgrund der Diagnose „Selbstunsichere Persönlichkeit“ eine Verordnung erhalten und bei ihrer Krankenkasse eingereicht. Fünf Teilnehmerinnen wurden Leistungen nach § 44 SGB IX im Umfang von drei bis achtzehn Monaten bewilligt, vier Teilnehmerinnen wurde die Leistung verweigert. Die Referentin für Mädchen und Frauen unterstützte die Teilnehmerinnen bei der Beantragung. Nach ihren Angaben gestaltete sich die Zusammenarbeit mit den Kostenträgern teils problemlos, teils war sie aber auch sehr aufwendig (unter anderem Telefonate mit Sachberarbeiterinnen und Sachbearbeitern, Zuschicken von Unterlagen zur Begründung).[497]

4.3.4.2.3 Bereits entwickelte Ausbildungskonzepte zur Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen im DBS und DOSB

Wie oben bereits erwähnt, existiert innerhalb des DBS bereits ein Ausbildungskonzept für Übungsleiterinnen, das in seiner Zielrichtung wesentliche Aspekte der Übungen nach § 44 SGB IX aufgreift: der vom BSNW entwickelte Übungsleiterinnenlehrgang „Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung.“ Etwa zeitgleich wurde innerhalb des DOSB ein ähnliches Fortbildungsangebot entwickelt: der vom Landessportbund Nordrhein-Westfalen (LSBNW) als Übungsleiterinnen-B-Lizenz angebotene Lehrgang „Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für Frauen“. Beide Ausbildungen werden im Folgenden dargestellt und auf ihre Anknüpfungspunkte hin diskutiert. Dabei wird der Schwerpunkt der Darstellung auf der Ausbildung des BSNW liegen, da diese sich explizit an Mädchen und Frauen mit Behinderungen als Zielgruppe richtet. Der Landessportbund Nordrhein-Westfalen macht hierzu keine Aussagen.

496 Schön/Richter-Witzgall/Klein 2004:352.
497 Vgl. Telefonat mit Dagmar Kubanski, Behinderten-Sportverband Berlin vom 21.11.2005.

I 4.3.4.2.3.1 Übungsleiterinnenausbildung „Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für Frauen“ des LSBNW

Seit 2002 bietet der Landessportbund Nordrhein-Westfalen eine Übungsleiterinnenausbildung „Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für Frauen“ (ÜL-B) an. Die Ausbildung basiert auf der Erstausbildung zur Übungsleiterin (ÜL-C), das heißt sie baut auf der 1. Lizenzstufe der Rahmenrichtlinien des DOSB auf, in der auch die oben beschriebene Erstausbildung „Fachübungsleiter Rehabilitationssport“ angesiedelt ist. Die Ausbildung steht Frauen offen, die über praktische Erfahrungen in der Leitung von Breitensportgruppen verfügen, das heißt entweder die Erstausbildung zur Übungsleiterin durchlaufen haben oder über vergleichbare Qualifikationen verfügen (unter anderem Sport- und Gymnastiklehrerinnen). Die Ausbildung erfolgt berufsbegleitend und umfasst mindestens 96 Unterrichtseinheiten zuzüglich eines Vorbereitungstreffens und einer lehrgangsbegleitenden Hospitation. In ihren konzeptionellen Grundannahmen für die Umsetzung der Übungen – Vertraulichkeit, Parteilichkeit, Freiwilligkeit der Teilnahme und der Orientierung an den Bedürfnissen, Interessen und Erfahrungen der Teilnehmerinnen – entspricht diese Ausbildung den Erfordernissen, die aus der Bestandsaufnahme bestehender Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsangebote für das Curriculum 1 abgeleitet wurden.

I 4.3.4.2.3.2 Multiplikatorinnenfortbildung „Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung“ des BSNW

Wie weiter unten noch ausführlich dargestellt, wurde die Multiplikatorinnenfortbildung des BSNW im Rahmen des Projekts „weiblich. sportlich. OFFENSIV!“ entwickelt. Als Grundlage wurden die besondere Lebenssituation von behinderten Mädchen und Frauen analysiert und Ausbildungsziele formuliert, aus denen ein Curriculum für die Fortbildung der Multiplikatorinnen entwickelt wurde. Die Entwicklung des Curriculums und die Fortbildung der Multiplikatorinnen erfolgte durch ein Lehrteam, bestehend aus Expertinnen aus den Gebieten Behindertensport, Pädagogik, Medizin und Kampfkunst.[498] Die Fortbildung wurde für Inhaberinnen der Lizenz „Fachübungsleiter Rehabilitationssport“ konzipiert, um auf deren Kompetenzen im Bereich Behindertensport aufzubauen. Sie umfasst ca. 88 Unterrichtseinheiten und ist berufsbegleitend konzipiert (ein eintägiges Vorbereitungstreffen, fünf Wochenenden). Die Fortbildung vermittelt Wissen über (sexualisierte) Gewalt (unter anderem statistische Daten; Sozialisationsbedingungen bezüglich Geschlecht und Behinderung, Gewaltdynamik, Formen von Gewalt), über gruppendynamische Prozesse und über rechtliche, medizinische und organisatorische Fragen. Den Schwerpunkt bilden Theorie und Praxis zur Vermittlung von Übungen zur mentalen und körperlichen Selbstbehauptung: unter anderem Selbstbehauptungsstrategien, Wahrnehmungsübungen, Körpersprache, Stimmtraining, Willensübungen, Entspannungs- und Atemübungen, Anleitung und Analyse von Rollenspielen und auf die jeweiligen körperlichen Voraussetzungen abgestimmte Selbstverteidigungstechniken bei Angriffen.[499]

Einen wichtigen Bestandteil des Ausbildungskonzeptes stellt die fortbildungsbegleitende Selbsterfahrung und -reflexion dar, in der unter anderem eine Auseinandersetzung mit eigenen Gewalterfahrungen und den eigenen Einstellungen zu Geschlecht angeregt wird.

Teil der Ausbildung war die praktische Erprobung der Inhalte in Form von Workshops in Behindertensportvereinen.

498 Vgl. ebd., Kapitel 4.
499 Vgl. Behinderten-Sportverband Nordrhein-Westfalen 2002:63–64.

Für die Umsetzung der Übungen benennt das Ausbildungskonzept Zielsetzungen, die sich auf drei verschiedenen Ebenen bewegen. Die Teilnehmerinnen sollen durch die Kurse in folgenden psychisch-kognitiven, körperlichen und sozialen Fähigkeiten gestärkt werden:

Psychisch-kognitive Zielsetzungen:
- Selbstwahrnehmung stärken (Erkennen der eigenen Ängste, Ausmaß des behinderungsbedingten Handicaps, Entdeckung und Bewusstmachen vorhandener Fähigkeiten und Stärken),
- Fremdwahrnehmung entwickeln (Grenzverletzungen erkennen, Umgebung und Gefahrensituationen wahrnehmen),
- Körpersprache und körpersprachliche Reaktionen wahrnehmen,
- Wissen über die Schwachstellen des Angreifers erhalten,
- besseres Kennenlernen des eigenen Körpers erreichen,
- Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stärken,
- Ängste und Hemmschwellen überwinden,
- psychologische Grundlagen (Wer wird Täter? Welche Möglichkeiten der Verteidigung habe ich, wenn ich körperlich eingeschränkt bin, zum Beispiel bei Spastiken, Amputationen, Lähmungen u. a. m.?).

Körperliche Zielsetzungen:
- Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Verteidigungstechniken, die aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen (körperlich/geistig) auf jede einzelne Behinderung spezifisch abgestimmt sein müssen,
- Einsatz von Stimme und Körpersprache zur Verteidigung,
- Gesundheitsförderung und Fitnesstraining durch gezielte Übungen, die zum festen Bestandteil jeder Unterrichtseinheit gehören,
- Erweiterung der Mobilität.

Soziale Zielsetzungen:
- Aktivierung zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben,
- Aufbau von sozialen Kontakten, Integrationsmöglichkeiten,
- Wissen um soziale Rollen und deren Einfluss auf das Verhalten erhalten,
- Teilnahme am Vereinsleben (Einbindung in die Strukturen des Vereins, regelmäßige Teilnahme am Sport ohne große finanzielle Belastungen, Übernahme von Aufgaben im Verein, Gemeinschaftsgefühl usw.),
- Beeinflussung der Rehabilitation (unter anderem auch durch Verbundenheit mit Gleichbetroffenen).[500]

Im Gegensatz zur oben dargestellten Ausbildung des LSBNW hat die Ausbildung des BSNW bislang keine Lizenzierung. Gleichzeitig zeigt die Lizenzierung der LSBNW-Ausbildung durch den DOSB, dass Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins trotz der darin enthaltenen psychosozialen Elemente vom DOSB grundsätzlich als Sportangebot aufgefasst werden.

4.3.5 Umsetzung der Übungen nach § 44 SGB IX – Schwierigkeiten und Perspektiven

Angesichts des vorliegenden Ausbildungskonzeptes des BSNW und der danach bereits ausgebildeten Übungsleiterinnen könnte man denken, dass die wichtigsten Voraussetzungen für eine schnelle Umsetzung der neuen Rehabilitationsleistung bereits geschaffen wurden. Es erstaunt deshalb umso

500 Vgl. Behinderten-Sportverband Nordrhein-Westfalen 2002:61–62.

mehr, dass es bislang noch nicht umfassender gelang, die Übungen in den Rehabilitationssport zu integrieren. Wie an anderer Stelle ausführlich dargestellt, ist diese Situation der unklaren Rechtslage und den sich daraus ergebenden Interessenskonflikten der beteiligten Parteien geschuldet. Die Konfliktlinien, die die Umsetzung der Übungen erschweren, verlaufen jedoch auch innerhalb der Strukturen des Rehabilitationssportes. Als zwei der zentralen Konfliktlinien lassen sich dabei das Verständnis von Behinderung im Rehabilitationssport einerseits und die Bedeutung von Geschlecht innerhalb des Sportes im Allgemeinen und des Rehabilitationssportes im Besonderen identifizieren. Die Schwierigkeiten, aber auch Chancen, die sich aus beiden Bereichen ergeben, werden in diesem und dem folgenden Kapitel dargestellt.

4.3.5.1 Verständnis von Behinderung

4.3.5.1.1 Bisherige Ausrichtung des Rehabilitationssportes am bio-medizinischen Modell von Behinderung

Ein grundlegendes Problem für die Implementierung des § 44 SGB IX in den Rehabilitationssport ist die immer noch starke Orientierung der Rehabilitationssportpraxis an einem bio-medizinischen Modell von Behinderung, wie es der „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ (ICIDH) der World Health Organisation (WHO) von 1980 zugrunde lag. Das bio-medizinische Modell versteht Behinderung als individuelle Beeinträchtigung, die ein Mensch, zum Beispiel aufgrund einer Krankheit oder eines Unfalls, erleidet.

„Wie im Alltagsbewusstsein, so herrschte auch in der pädagogischen Theorie und Praxis das vor, was ‚medizinisches Modell‘ genannt wird: Ein querschnittgelähmter Mensch ist behindert, weil er ob seiner Bewegungseinschränkung an den Rollstuhl ‚gefesselt‘ ist.“[501]

Das bio-medizinische ist in diesem Sinne ursachenorientiert. Entsprechend zielt das Management von Behinderung „[...] auf Heilung, Anpassung oder Verhaltensänderung des Menschen ab.“[502] Im Gegensatz zum sozialen Modell von Behinderung, „das Behinderung hauptsächlich als ein gesellschaftlich verursachtes Problem und im Wesentlichen als eine Frage der vollen Integration Betroffener in die Gesellschaft“ betrachtet, ist im bio-medizinischen Modell der „zentrale Anknüpfungspunkt“ die „medizinische Versorgung“ des Einzelnen.[503] Oder wie Bleidick lapidar anmerkt: Politisch gesehen beschränkt sich das Thema „Behinderung“ auf den Bereich der Gesundheitspolitik und stellt allenfalls eine Frage „bürokratischer Hilfezumessung“ dar,[504] nicht jedoch ein gesamtgesellschaftliches Problem. Diesem bio-medizinischen Modell von Behinderung folgt das an Krankheits- und Behinderungsbildern orientierte Ausbildungssystem des DBS, das weiter oben bereits dargestellt wurde. Wie oben ausgeführt, spezialisieren sich die angehenden Übungsleiter/-innen nach der Vermittlung von allgemeinen Grundlagen des Rehabilitationssports und Informationen über Behinderungen auf eine behinderungsspezifische Zielgruppe. Sie haben die Wahl zwischen den Profilblöcken „Stütz- und Bewegungsapparat“ (Block 30), „Innere Organe“ (Block 40), „Sinnesbehinderungen“ (Block 50), „Peripheres/zentrales Nervensystem“ (Block 60), „Geistige Behinderung“ (Block 70) oder „Psychische Erkrankungen“ (Block 80). In den aufbauenden Spezialisierungsblöcken differenziert sich das krankheits- und behindertenbildbezogene Ausbildungskonzept noch weiter aus. So kann sich eine Übungsleiterin oder ein Übungsleiter beispielsweise im Block 60 „Peripheres/zentrales Nervensystem“ auf den Bereich „Cerebal Bewegungsgestörte“, „Multiple Sklerose“, „Parkinson-Erkrankte“, „Schlaganfall“, „Rollstuhlsport Querschnittgelähmte“ und „Epilepsie“ spezialisieren.

501 Bleidick 1999:8.
502 DIMDI 2004:25.
503 DIMDI 2004:25.
504 Bleidick 1999:7.

Geht man davon aus, dass § 44 SGB IX sich an heterogene Zielgruppen richtet, bei denen es nicht primär um eine Verbesserung von körperlich-geistigen Funktionsbeeinträchtigungen geht, sondern um eine Orientierung an psychosozialen Fragestellungen, so brauchen die Übungsleiterinnen hier neben differenzierten medizinischen und bewegungspädagogischen Kenntnissen noch stärker als bisher besonders auch didaktisch-methodisches Handwerkszeug zum Umgang mit heterogenen Übungsgruppen.

4.3.5.1.2 Der Paradigmenwechsel zum bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung

Die „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) wurde im Mai 2001 von der World Health Organisation (WHO) verabschiedet. Seit Oktober 2004 liegt sie in deutscher Fassung als „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ vor.[505] Sie löste die bis dahin geltende „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ (ICIDH) von 1980 ab. Die Überarbeitung der ICIDH zur ICF intendierte eine bessere Anpassung an die Lebenswirklichkeit der Betroffenen. Anders als die ICIDH, die sich am bio-medizinischen Modell von Behinderung orientierte, folgt die ICF dem bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung. Das bio-psycho-soziale Modell stellt eine Synthese des bio-medizinischen und des sozialen Modells von Behinderung dar, die bereits in 3.2 kurz dargestellt wurden. Das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung versucht, „eine kohärente Sicht der verschiedenen Perspektiven von Gesundheit auf biologischer, individueller und sozialer Ebene“ zu ermöglichen.[506] Es orientiert sich einerseits – und übereinstimmend mit dem bio-medizinischen Modell von Behinderung – an Defiziten, bezieht andererseits aber auch die Ebene der Ressourcen mit ein und geht damit deutlich über das bio-medizinische Modell von Behinderung hinaus. Körperliche und seelische Gesundheits- beziehungsweise Krankheitszustände werden vor allem aus der Wechselwirkung zwischen internen und externen Anforderungen und Ressourcen einer Person erklärt. Die gesundheitliche Beeinträchtigung oder Behinderung einer Person definiert sich in diesem Modell immer als Wechselwirkung zwischen einem gesundheitlichen Problem dieser Person und den sie umgebenden Umweltfaktoren. Im Gegensatz zum bio-medizinischen Modell gilt im bio-psycho-sozialen Modell eine Person unter anderem dann als „funktional gesund“, wenn „sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte Beeinträchtigung der Körperfunktionen und -strukturen oder der Aktivität erwartet wird“[507]. Das ICF nimmt damit eine deutliche Schwerpunktverschiebung vor, die vom Konzept der Funktionsbeeinträchtigung weg geht und zum Konzept der Teilhabe an Lebensbereichen hinführt.[508]

In der Reformierung des SGB IX von 2001 wurde dieser Paradigmenwechsel, den die ICF vollzieht, wesentlich berücksichtigt: Als Ziel der Rehabilitation nennt das neue Gesetz die ganzheitliche Förderung der persönlichen Entwicklung und die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft sowie das Ermöglichen und Erleichtern einer möglichst selbstständigen und selbstbestimmten Lebensführung (§ 4 Abs. 1 SGB IX).

Als einer der Leistungserbringer des reformierten SGB IX vollzieht der DBS diesen Paradigmenwechsel. So nennt der DBS in einem Positionspapier von 2002 als eine seiner zentralen Aufgaben die ganzheitliche Rehabilitation durch Sport und definiert diese nicht nur als Steigerung der körperlichen

505 Der „Final Draft“ ist auf der Internetseite www.dimdi.de/static/de/klassi/ICF einzusehen. Aus ihm sind das Zitat weiter oben und alle folgenden Zitate entnommen.
506 DIMDI 2004:25.
507 DIMDI 2004:4.
508 Für die empirische Erforschung der Anwendungsbereiche des bio-psycho-sozialen Modells vgl. zum Beispiel Eberspächer u. a. an der Universität Heidelberg zur Salutogenen Trainingstherapie (STT).

Leistungsfähigkeit. Vielmehr heiße ganzheitliche Rehabilitation, „gesellschaftliche Integration mit den positiven Effekten im psychosozialen Bereich (Steigerung des Wohlbefindens, des Selbstwertgefühls und der sozialen Kontaktfähigkeit) zu erzielen.“[509] In seiner Stellungnahme zur Kündigung der Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport unterstreicht der DBS diese Argumentationslinie sogar noch. So fordert er, „dem ganzheitlichen Ansatz des Rehabilitationssportes mehr Beachtung einzuräumen“ und sieht den Rehabilitationssport als Mittel „zur Unterstützung bei der Krankheits- und Behinderungsverarbeitung, zur Aktivierung von Selbsthilfepotenzialen, zur seelischen Stabilisierung und zur Förderung der sozialen Kompetenz und auch zum Training lebenspraktischer Fähigkeiten.“[510]

Der Vizepräsident Medizin im DBS, Dr. Lutz Worms, betont in seinem Vortrag „Rehabilitation durch ‚Stärkung des Selbstbewusstseins‘?“ speziell das unterstützende Potenzial des Rehabilitationssportes in Bezug auf eine seelische Stabilisierung. Ausgehend von der Dreidimensionalität des in den ICF vertretenen Gesundheitskonzeptes, verweist er besonders auf das soziale Umfeld und dessen Wechselwirkungen auf Körper und Psyche. Im sozialen Umfeld erzeugte Unsicherheiten und Ängste können körperliche und psychische Krankheiten erzeugen.[511] Dies sei von besonderer Relevanz im Hinblick auf die Lebenssituation von Mädchen und Frauen mit Behinderungen, deren Gesundheit häufig durch sexualisierte Traumatisierungen belastet werde. Hier könne der Rehabilitationssport in Form der Übungen nach § 44 SGB IX wesentlich zur Gesundheit von Mädchen und Frauen mit Behinderungen beitragen, indem er eine „innere Ausgewogenheit im sozialen, psychischen und körperlichen Bereich“ befördere. Idealerweise helfen die Übungen nach § 44 SGB IX den Mädchen und Frauen mit Behinderungen dabei, „dass erst gar keine Situationen entstehen“, die sie „möglicherweise lebenslang potenziell krankmachend begleiten“.

Ganzheitlicher Rehabilitationssport heißt in diesem Sinne beispielsweise Stressbewältigung, aber auch ein Training zu Körpersprache und -ausdruck, um die persönlichen Grenzen besser setzen zu können.

Auch der Präsident des DBS und ehemaliger Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Karl Hermann Haack, betont die psychosoziale Zielsetzung, die § 44 SGB IX als Teil des Rehabilitationssports hat:

„Studien in verschiedenen Ländern haben belegt, dass Mädchen und Frauen mit Behinderung besonders häufig von physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt betroffen sind. [...] Daher müssen behinderte Mädchen und Frauen in besonderem Maße lernen, ihre Fähigkeiten zu nutzen und lernen selbstbewusster aufzutreten, um sich gegen Gewalttäter behaupten und verteidigen zu können.“

Durch die Verankerung der „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ im Neunten Sozialgesetzbuch ist ein wichtiger Schritt in Richtung Selbstbestimmung für behinderte und von Behinderung bedrohte Mädchen und Frauen gegangen worden.[512]

Aus wissenschaftlicher Sicht wird seit einigen Jahren auf diese Zielsetzungen des Rehabilitationssportes verwiesen, die deutlich „über den Rahmen der rein sportlichen Tätigkeit hinaus“ gehen. So stellen Kosel/Froböse fest, dass Rehabilitationssport beabsichtige, „mit den ihm eigenen Mitteln auf die

509 DBS-Positionspapier 2002:2.
510 Vgl. die Information des DBS zum Thema Rehabilitationssport auf seiner Internetseite: www.dbs-npc.de (28. 3. 2006)
511 Worms 2006.
512 Haack 2006.

Persönlichkeitsstruktur des Behinderten im Sinne einer Festigung des Selbstwertgefühls und Stärkung des Selbstvertrauens einzuwirken“:

„Durch die Vermittlung von Gemeinschaftserlebnissen im Rahmen sportlicher Tätigkeiten sollen Sozialisierungsprozesse angebahnt und gefördert werden, die dem Behinderten die Eingliederung in die Gesellschaft erleichtern und ihn vor einer drohenden Isolierung bewahren. Gelingt es dem Rehabilitations- und Behindertensport, in dieser Weise auf das Persönlichkeitsgefüge des Behinderten einzuwirken, so darf man annehmen, dass sich ein solcher Effekt auch positiv auf seine Familie und seinen Beruf auswirkt.“ [513]

Im Sinne der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft erfülle der Rehabilitationssport damit „auch eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe.“[514]

Auch Innenmoser verweist auf eine „bestmögliche Selbstständigkeit“ als zentrale Zielsetzung des Rehabilitationssportes. Es gehe wesentlich darum, die „Unabhängigkeit von Helfern und Dritten, beziehungsweise von Fremdmitteln“ genauso wie die „Arbeitsfähigkeit und soziale Selbstgestaltungsfähigkeit“ (wieder-)herzustellen.[515] Dafür müsse Rehabilitationssport dem methodisch-didaktischen Prinzip der Ganzheitlichkeit folgen, das heißt das sportliche Handeln bleibe nicht auf eine rein körperliche Ebene im Sinne eines funktionellen Trainings beschränkt, sondern nutze und fördere gezielt seine psychosozialen Dimensionen. Innenmoser geht damit von einem Sportbegriff aus, der zwar auf körperlicher Aktivität basiert, jedoch darüber hinausgeht. „Sportliches Handeln“ sei zwar „körperbetont, aber [...] immer auch psychisch reguliert und ansprechend.“[516] Er betont hierbei besonders das Selbsterfahrungs- und Selbsthilfepotenzial von Sport:

„In diesem sportlichen Geschehen erlebt sich der Behinderte [...] selbst positiv. Er nimmt die Erfolge in der Auseinandersetzung mit sich selbst wahr, lernt sich selbst also wesentlich besser kennen, seine Grenzen einschätzen und zukünftige Ziele festzulegen. Schließlich gewinnen und pflegen Behinderte und chronisch Kranke im Rehabilitations- und Behindertensport soziale Kontakte; die Behindertensportgruppe nimmt die Funktion einer Selbsthilfegruppe wahr.“[517]

4.3.5.2 Mädchen und Frauen im Behindertensport

Die Zahl der Mädchen und Frauen im organisierten Behindertensport steigt seit Jahren kontinuierlich an. Im Jahr 2005 waren 50,2% der Mitglieder im DBS weiblich und bildeten somit über die Hälfte der Gesamtmitglieder.[518] Gleichzeitig sind in den Gremien der Vereine und Verbände sowie im Leistungssport Frauen weiterhin deutlich unterrepräsentiert. Die Frauenquote des deutschen Teams bei den Paralympics war bislang stets geringer als die Männerquote. Die Gründe für dieses Ungleichgewicht sind zuallererst gesamtgesellschaftliche, die Frauen generell den Zugang zu Führungspositionen erschweren. So begegnen behinderte wie nicht behinderte Mädchen und Frauen im Sport männerdominierten Strukturen und sind trotz der Einführung von speziellen Gremien für Frauen immer noch in vielen Bereichen unterrepräsentiert. Um die Umsetzung der Übungen innerhalb des Rehabilitationssportes und die sich dabei ergebenden Schwierigkeiten, aber auch Chancen bewerten zu können, ist es an dieser Stelle wichtig, die besonderen Schwierigkeiten, mit denen Sport treibende Mädchen und Frauen mit Behinderung konfrontiert sind, kurz zu skizzieren.

513 Kosel/Froböse 1999:33.
514 Kosel/Froböse 1999:33. Vgl. hierzu auch Schüle 2001, der versucht, den Nachweis zu erbringen, dass Sport treibende Behinderte eine sozial bessere Prognose haben als nicht Sport treibende.
515 Innenmoser 1999:26.
516 Innenmoser 2002:75–76.
517 Innenmoser 1999:26.
518 Vgl. DBS (aufg. 24.11.2005). Hinweis Fr. Meier: Neue Statistik, gleiche Quelle: 2005 50,27%.

Frauen im Sport

Insofern Sport von den gesamtgesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen abhängig ist,[519] spiegelt sich hier auch die gesellschaftliche Geschlechterordnung und die Diskriminierung von Frauen wider. Trotz der sich verändernden Geschlechterverhältnisse in den letzten dreißig Jahren und der großen Anzahl von Frauen, die sich in Sportvereinen und -verbänden engagieren, sind Männer immer noch das vorherrschende Geschlecht im Sport. Sie dominieren die Sportwissenschaften, den Sportjournalismus, die Gremien der Vereine und Verbände sowie den Aktivensport. Damit definieren sie, was unter Sport verstanden wird, welche Normen im Sport gelten und zu welchen Sportarten Frauen zugelassen sind.[520]

Frauen haben durch Erziehung und Sozialisation häufig ein geschlechtstypisches Sportverhalten. Sie bevorzugen im Gegensatz zu Männern teilweise andere Sportarten, die als weiblich gelten, beispielsweise Tanz, Gymnastik und Turnen. Modische Sporttrends wie Aerobic und Callanetics bestätigen das traditionelle Frauenbild im Sport, wonach Frauen Wert auf Ästhetik, Harmonie und Körperformung legen.[521] Frauen unterscheiden sich ebenfalls in den Motiven und Inhalten des Sporttreibens. Motive sportlicher Betätigung sind bei ihnen oft die Umsetzung von Schönheits- und Schlankheitsidealen, wovon das Sporttreiben von Männern zwar in einem gestiegenen, insgesamt aber geringeren Maße bestimmt ist. Bei männlichem Sportverhalten stehen Wettkampf, Kräftemessen und die körperliche Auseinandersetzung mit anderen im Vordergrund.[522]

Frauen und Männer unterscheiden sich ebenfalls in ihrem rezeptiven Sportinteresse. Frauen besuchen seltener Sportveranstaltungen und konsumieren weniger Sportnachrichten als Männer.[523] Die Ursachen liegen darin, dass Sport selten Gesprächsgegenstand von Frauen ist und die Art der Präsentation von Sport in den Medien weiblichen Interessen nicht gerecht wird. Über Sportlerinnen wird weniger berichtet als über Sportler und das Volumen der Berichterstattung entspricht weder ihrem Anteil an Leistungssportlerinnen noch ihrem Anteil an Breitensportlerinnen. Wenn über Sportlerinnen berichtet wird, dann noch häufig in einer unsachlichen und sexistischen Art. Die körperlichen Vorzüge der Athletinnen stehen dabei im Vordergrund und werden entsprechend vermarktet. Mittlerweile werden im Frauensport auch männliche Attribute wie Ausdauer, Kraft und Härte akzeptiert, jedoch bewegen sich Sportlerinnen auf einem schmalen Grad zwischen Androgynie und sexueller Attraktivität, von dem sie schnell abweichen, wenn sie zum Beispiel als Bodybuilderinnen oder lesbische Sportlerinnen die gesellschaftlichen Normen der Zweigeschlechtlichkeit nicht erfüllen.[524]

Frauen mit Behinderungen im organisierten Sport

Der Anteil behinderter Menschen, die im organisierten Sport aktiv sind, ist im Vergleich zu den nicht Behinderten generell geringer.[525] Ein Grund für die geringere sportliche Aktivität Behinderter liegt in den Barrieren, denen Behinderte im Sport begegnen. Frauen und Männer sind gleichermaßen betroffen von baulichen Barrieren in Sportstätten, wie sanitären Anlagen, die nicht behindertengerecht sind, und von kommunikativen Barrieren wie Sportprogrammen, die von blinden oder geistig behinderten Menschen nicht gelesen und/oder verstanden werden können. Andere Schwierigkeiten, wie beispielsweise der Transport zu Sportstätten, sind für behinderte Frauen gravierender, da sie wegen ihrer schlechteren

519 Vgl. Peyton in Peyton/Pfister (Hrsg.) 1989:5–6.
520 Vgl. Pfister in Henkel/Kröner (Hrsg.) 1997:39.
521 Vgl. Peyton in Peyton/Pfister 1989:6–10.
522 Vgl. Berndt in Klein 1995:28–29.
523 Vgl. Klein in Peyton/Pfister 1989:20–21.
524 Vgl. Pfister in Pfister 2002: 50–51.
525 1994 waren ca. 30 % der Bundesbürger im DOSB organisiert, während nur 2,5 % der Behinderten Mitglied im DBS waren. Vgl. Doll-Tepper/Tiemann in Pfister 1996:244.

ökonomischen Situation häufiger als Männer auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen sind.[526] Deshalb ist es für Frauen aufwendiger und in manchen Fällen unmöglich, zu Sportstätten zu kommen. Ein weiteres Problem sind mangelnde flächendeckende Sportangebote für behinderte Frauen, vor allem abseits von Vereinen, zum Beispiel in Fitnessstudios. Mangelnde Kinderbetreuung und ungünstige Zeiten erschweren behinderten Frauen mit Kindern zusätzlich, an Sportangeboten teilzunehmen.

Weitere Gründe für die spezifische Benachteiligung von Sport treibenden Mädchen und Frauen mit Behinderungen liegen im gesellschaftlichen Geschlechter- und Behindertenbild.

Bisherige Untersuchungen zur Bedeutung von Geschlecht und Behinderung im Sport beziehen sich zwar auf den Leistungssport, erscheinen in ihren Grundaussagen jedoch als übertragbar auf den Rehabilitations- und Behindertensport.[527]

So zeigt Tiemann in ihrer Studie, in der sie 17 körperbehinderte Leistungssportlerinnen befragte, eine weitere Form der Diskriminierung weiblicher Spitzensportlerinnen auf. Die Frauen berichteten, dass Behindertensport von der Gesellschaft oft nur als therapeutisches Mittel gesehen wird und es deshalb schwer für sie war, ihren Wunsch nach Leistungssport, der unter Umständen das Risiko von Verletzungen birgt, durchzusetzen.[528]

Gleichzeitig werden auch behinderte Sportlerinnen mit den oben beschriebenen gesellschaftlichen Normen und Rollenerwartungen an nicht behinderte Sportlerinnen konfrontiert. Durch die Aneignung männlicher Attribute wirken behinderte Sportlerinnen unweiblich und verstärken dadurch das ohnehin schon vorherrschende Vorurteil des geschlechtslosen Neutrums.[529] Weil sie nicht in das Bild der sexuell attraktiven Sportlerin passen, sind behinderte Sportlerinnen selten gefragte Werbeträger und haben generell eine geringere Medienpräsenz. Erst in den letzten Jahren nimmt die Berichterstattung über behinderte Athletinnen, begünstigt durch Wettkämpfe wie den Paralympics, zu. Einige Sportlerinnen sind bereits über die Fachwelt hinaus bekannt und werden so zu wichtigen Vorbildern für behinderte Mädchen und Frauen.[530]

4.3.5.2.1 Die Geschichte des Rehabilitationssportes

Im Rehabilitationssport sind Mädchen und Frauen mit einer männlich dominierten Geschichte konfrontiert. Wie oben erläutert, ist Sport bereits für sich genommen eine männliche Domäne. Rehabilitationssport ist aufgrund seiner Geschichte noch einmal zusätzlich männerdominiert, da er als Kriegsversehrtensport von seinen Anfängen bis in die 1960er-Jahre hinein praktisch ausschließlich von Männern betrieben wurde.

Bereits während des ersten Weltkrieges wurden verwundete Soldaten in Lazaretten mit Bewegungstherapie und sportlichen Übungen behandelt. Man hatte erkannt, dass Bewegung und Sport die medizinische Behandlung unterstützen und sich positiv auf die physische und psychische Verfassung der Kriegsverletzten auswirken.[531] Die während des ersten Weltkrieges erworbenen Kenntnisse über Sport als Mittel der Therapie und Rehabilitation Kriegsversehrter wurden auch im zweiten Weltkrieg genutzt und hier weiterentwickelt.

526 Vgl. Doll-Tepper/Tiemann in Pfister 1996:244.
527 Vgl. Fussan-Frese in Arbeitskreis „Kirche und Sport"/Informationsstelle für den Sport behinderter Menschen 1998:125.
528 Vgl. Doll-Tepper/Tiemann in Pfister 1996:247.
529 Vgl. Doll-Tepper/Tiemann in Pfister 1996:247.
530 Zu nennen ist hier zum Beispiel die Skirennläuferin und Leichtathletin Reinhild Möller. Vgl. Doll-Tepper/Tiemann in Pfister 1996:245.
531 Vgl. Kosel/Froböse 1999:16.

Mit den Kriegsinvaliden der beiden Weltkriege war ein bevölkerungspolitisches und soziales Problem von einer bis dahin unbekannten Größenordnung entstanden: Ein erheblicher Teil der männlichen Bevölkerung kam aus den Kriegen – um mit den Worten der Zeit zu sprechen – „beschädigt“ zurück. Eine Beschreibung, die nicht nur auf psychische und physische Verletzungen, sondern auch auf ihre soziale Einbindung Bezug nimmt: Als Invalide waren diese Männer häufig nicht nur „kriegsuntauglich“, sondern auch ganz oder teilweise arbeitsunfähig. Die Falltiefe war für diese Männer, die nicht mehr als Ernährer der Familie taugten, extrem hoch: Angesichts des künftigen Daseins als unnütze Müßiggänger, die der Gesellschaft zur Last fallen, verblasste der Kriegsheldenruhm schnell. Der daraus resultierende prekäre Selbstwert barg sozialen Zündstoff. Es ist Prokop deshalb einerseits Recht darin zu geben, dass die neu entwickelten sporttherapeutischen Maßnahmen darauf abzielten, Soldaten möglichst schnell wieder kriegseinsatzfähig zu machen. Andererseits darf als mindestens ebenso wichtiges Ziel von Sport als Rehabilitation angenommen werden, die verwundeten Soldaten durch Sport ein neues, ihren Selbstwert stärkendes Konzept anzubieten und sie mittels dessen in ein ziviles Leben zu (re-)integrieren.[532] Die Nachkriegsentwicklung des Behindertensportes scheint diese Vermutung zu bestätigen.

Nach dem zweiten Weltkrieg schlossen sich junge Kriegsversehrte in Sportvereinen zusammen. Die Mehrzahl waren amputierte und blinde Männer, die sich bereits vor ihrer Kriegsverletzung sportlich betätigt hatten und nun nach neuen Möglichkeiten suchten, mit ihren erworbenen Beeinträchtigungen Sport zu treiben. In dieser Zeit wurden Sportarten und Spiele auf die veränderten Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kriegsversehrten hin angepasst und neu entwickelt. 1950 gründeten Versehrtensportler den Deutschen Versehrtensportverband. Dieser wurde 1951 in die neu entstandene Arbeitsgemeinschaft Deutscher Versehrtensport aufgenommen, in der auch Vertreter der Bundesministerien, der Länder und der Kriegsopferverbände mitwirkten. 1957 benannte man die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Versehrtensport in Deutscher Versehrtensportverband um.[533]

In der DDR entwickelte sich der Behindertensport ähnlich wie in der BRD. Auch dort waren es kriegsversehrte Männer, die sich in Versehrtensportgruppen zusammenfanden. Es fand ein reger Austausch mit gemeinsamen Sportveranstaltungen statt, bis 1961 der Sportverkehr zwischen den beiden Staaten aufgrund von Grenzsicherheitsmaßnahmen der DDR eingestellt wurde.

War der Behindertensport bis in die 1960er-Jahre von Kriegsinvaliden dominiert, so erfolgte nun erstmals eine Öffnung, die auf gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse zurückzuführen ist. Die Mitgliederstruktur der Versehrtensportvereine unterlag insofern einem Wandel, als dass die Zahl der Kriegsveteranen altersbedingt sank, während gleichzeitig sogenannte „Zivilgeschädigte“ sich in den Vereinen zu engagieren begannen und dort die Inhalte erweiterten beziehungsweise zur Schaffung von neuen Sportangeboten beitrugen.[534]

Zeitgleich erfolgte die sozialrechtliche Anerkennung des Behindertensports, und damit verbunden die Entwicklung zum Rehabilitationssport. Mit der Novellierung des Bundesversorgungsgesetzes (BVG) 1956 wurde Sport als Heilmaßnahme anerkannt. 1960 erhielten Kriegsversehrte im Katalog der Versorgungsleistungen des BVG einen Rechtsanspruch auf Versehrtenleibesübungen.[535] Das Unfall-

532 Zum Utilitarismusgedanken im Rehabilitationssport vgl. auch Scherer/Herwig 2002:119.
533 Vgl. Rudhart in DBS (Hrsg.) 2001:39.
534 Als ein Impuls für diese Entwicklung gelten die seit 1948 in Stoke Mandeville, England, stattfindenden Wettkämpfe für Querschnittsgelähmte und das gleichnamige Rehabilitationszentrum für Paraplegiker. Sie beeinflussten den deutschen Versehrtensport und führten dazu, dass die bis dahin wenig beachtete Gruppe der Rollstuhlfahrer integriert wurde. Vgl. Behinderten-Sportverband Nordrhein-Westfalen 2002:12–13 und Kosel in DBS (Hrsg.) 2001:14.
535 Vgl. Rudhart in DBS 2001:41.

versicherungsneuordnungsgesetz von 1963 regelte die Ansprüche von Unfallverletzten auf Versehrtenleibesübungen. Durch die Aufnahme von ärztlich verordneten Übungen in das Bundessozialhilfegesetz erweiterte man 1965 den Personenkreis, der einen Anspruch auf Rehabilitationssport hatte. Dennoch blieb eine Orientierung an einer männlichen (Erwerbs-)Biografie maßgeblich, die Kinder, nicht berufstätige Frauen und in der Freizeit Verunfallte von diesen Regelungen ausschloss. Sie erhielten erst 1974 mit dem Inkrafttreten des Rehabilitationsangleichungsgesetzes den sozialrechtlichen Anspruch auf Rehabilitationssport.[536]

Das Rehabilitationsangleichungsgesetz entstand im Zuge eines Wandels des sozialrechtlichen und gesellschaftlichen Blicks auf Behinderte in den 1970er-Jahren. Es standen nicht mehr ausschließlich Kriegsversehrte im Mittelpunkt der Rehabilitation, sondern auch Unfallverletzte, Geburtsbehinderte und andere sogenannte Zivilbeschädigte. In diesem Zusammenhang änderte sich auch der Sprachgebrauch. Der Begriff des Versehrten wurde durch den umfassenderen Begriff des Behinderten ersetzt. Diese Entwicklung, die sich intern bereits in der veränderten Mitgliedsstruktur der Versehrtensportvereine bemerkbar gemacht hatte, wurde mit der Umbenennung des Deutschen Versehrtensportverbandes in DBS 1975 auch nach außen hin sichtbar.

Geschichte der Mädchen und Frauen im Behindertensport

Die oben skizzierte Geschichte macht deutlich, dass Mädchen und Frauen mit Behinderungen der Zugang zu (rehabilitations-)sportlichen Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen erschwert war. Da es keine spezifischen Sportangebote gab, schlossen sich in der Nachkriegszeit kriegsversehrte Frauen, die entweder bei Bombenangriffen oder während ihrer Tätigkeit als medizinisches Personal an der Front verletzt worden waren, den Versehrtensportvereinen der Männer zwar vereinzelt an, sie hatten jedoch eine klar untergeordnete Rolle und durften am Training, nicht aber an Wettkämpfen teilnehmen.[537]

Erst seit dem oben skizzierten gesellschaftlichen Wandel der 1960er-Jahre und seit der Gesetzesnovellierung von 1974 erhielten Frauen mit Behinderungen auf einer breiteren Basis die Möglichkeit, sich sportlich zu organisieren.[538] Im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung begannen sie, für ihre sportlichen Interessen und ihre Gleichstellung im Sport einzutreten. Sie stießen dabei auf massiven Widerstand der alteingesessenen Funktionäre und auf mangelnde Unterstützung durch die Vereinsvorstände. Zwar waren einzelne Erfolge, wie die vom DBS seit Mitte der 1970er-Jahre veranstalteten Bundesmeisterschaften für behinderte Sportlerinnen, erzielt, die es deutschen Behindertensportlerinnen fortan erleichterten, auch an internationalen Wettkämpfen teilzunehmen.[539] Die Stellung der Frauen und des Frauensports im DBS war in den 1980er-Jahren aus Sicht der Frauen jedoch immer noch unbefriedigend. Neben der Gründung von Frauensportgruppen und dem Einbringen frauenspezifischer Sportangebote, erstreckten sich die Forderungen der Sportlerinnen nach Gleichstellung und Mitbestimmung vor allem auf die Mitarbeit in den Vereinsgremien. Der Anteil der weiblichen Mitglieder stieg zwar beständig, in den Gremien auf Orts-, Landes- und Bundesebene waren sie jedoch kaum vertreten. Die Strukturen des Behindertensports blieben nach wie vor auf Männer ausgerichtet.[540]

536 Durch das Rehabilitationsangleichungsgesetz wurde Rehabilitationssport zu einer Krankenkassenleistung als ergänzende Maßnahme zur Rehabilitation, allerdings nur auf Basis einer Ermessensleistung. Vgl. Kosel/Froböse 1999:19–20.
537 Vgl. Behinderten-Sportverband Nordrhein-Westfalen 2002:21–22.
538 Vgl. Behinderten-Sportverband Nordrhein-Westfalen 2002:24.
539 Vgl. Kosel in DBS 2001:23.
540 Vgl. Falk in DBS 1987:47–48.

4.3.5.2.2 Die Umsetzung von Gender-Mainstreaming im Behindertensport

Frauenförderung und Gleichstellungspolitik im DBS

I 4.3.5.2.2.1 Auf Bundesebene

Es geht auf das Betreiben engagierter Frauen im DBS zurück, dass die Forderungen nach strukturellen Veränderungen 1989 mit der Wahl einer Frauenwartin ins Präsidium des DBS und der Bildung einer Kommission zur Frauenförderung nachhaltig angestoßen wurden.[541]

Inzwischen gibt es im DBS mehrere Gremien, die weibliche Interessen vertreten. Zielsetzung des „Ausschusses für Mädchen und Frauen im Behindertensport", der seit 2006 als „Kommission für Mädchen und Frauen" neu gegründet und besetzt wurde, ist es, die „Gleichstellung von Mädchen und Frauen auf allen Gebieten des Rehabilitations-, Breiten- und Leistungssports durchzusetzen."[542] Die derzeit gültige Geschäftsordnung nennt als Aufgaben neben der Auseinandersetzung mit sportpolitischen Fragen und Aufgabenstellungen sowie der Planung und Entwicklung sportpolitischer Rahmenbedingungen für Mädchen und Frauen im Behindertensport, ausgerichtet an gesellschaftlichen Anforderungen und Entwicklungen in der Frauenpolitik, die Interessenvertretung von Mädchen und Frauen, die Entwicklung und Umsetzung von Sportangeboten, die ihren Bedürfnissen gerecht werden, die Entwicklung von Konzepten zur Integration von Mädchen und Frauen in die Vereins- und Verbandsarbeit sowie die Durchführung von Qualifikationsprogrammen für Frauen in Führungspositionen und die Kooperation mit anderen Organisationen und Institutionen. Die „Beauftragte für Mädchen und Frauen im Behindertensport" ist Mitglied im DBS-Präsidium.

I 4.3.5.2.2.2 In den Landesverbänden

Wie bereits angedeutet, unterscheiden sich die Landesverbände in ihrer Größe und Struktur teilweise erheblich voneinander. Einige haben eine Geschäftsstelle, in der mehrere hauptamtliche Mitarbeiter/-innen tätig sind, andere werden auf ehrenamtlicher Basis geführt. Abhängig ist dies von der Größe des Bundeslandes und den Mitgliederzahlen. Der kleinste Landesverband Bremen hat 1.187 Mitglieder (Stand 2005), während im größten Landesverband Nordrhein-Westfalen 115.341 Mitglieder (Stand 2005) organisiert sind.[543]

Wie auf Bundesebene sind auch auf Landesebene die Erfolge der Frauenförderung einzelnen engagierten Frauen zu verdanken. Entsprechend der unterschiedlichen Größe und Struktur der Landesverbände, ist auch der Stand der Frauenfördermaßnahmen innerhalb der einzelnen Landesverbände sehr unterschiedlich und nicht systematisch erfasst. So haben 2005 zwar 12 der 17 Landesverbände eine Frauenbeauftragte, jedoch ist die bundesweite Vernetzung in der Praxis noch immer mühsam. Nicht zuletzt setzt die weitgehende Ehrenamtlichkeit und die unsichere finanzielle Basis von Frauenförderung dem Engagement der Frauenbeauftragten Grenzen.

Gründe für diese Heterogenität der Landesverbände sind neben den stark divergierenden Verbandsgrößen deren jeweilige Entwicklungsgeschichte sowie die relative Autonomie der Landesverbände, denen Maßnahmen und Förderpläne nicht einfach von oben, also vom DBS als Dachverband, verordnet werden können.

541 Vgl. Kosel in DBS 2001:23.
542 DBS 2003a: B 1.1/S.14.
543 Vgl. www.dbs-npc.de (aufg. 24.11.2005).

Im Folgenden ist deshalb folgendes Vorgehen gewählt worden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden zunächst kurz einige Beispiele aus den Landesverbänden genannt, von denen das Forschungsprojekt Kenntnis hat. Am Beispiel des BSNW, der in Maßnahmen des Gender-Mainstreamings als fortschrittlichster Landesverband gelten kann, wird dann ausführlich und modellhaft diskutiert, wie eine erfolgreiche Frauenförderpolitik auf Landesebene aussehen kann.

In Baden wurde bereits 1976 das Amt der Fachwartin für den Frauensport geschaffen, 1993 wurde ein Frauenförderplan entwickelt, um Frauen in Führungsgremien mit einzubeziehen und ein Arbeitskreis „Sport der Frau" ins Leben gerufen.[544] In Schleswig-Holstein vertritt die Landesbeauftragte für Frauensport die Interessen von Mädchen und Frauen. Durch eine Satzungsänderung gibt es im Behinderten-Sportverband Rheinland-Pfalz seit 2003 einen Ausschuss „Frau im Sport", dessen Vorsitzende Mitglied des Vorstandes ist.[545] Der Badische Behinderten- und Rehabilitationssportverband (BBS) hat in seinem diesjährigen Lehrgangsprogramm einen „Sonderlehrgang Frauensport", der Sportlerinnen und Übungsleiterinnen ausgewählte Themen des Frauensports vermittelt.[546] Viele Behindertensportvereine bieten spezielle Frauengruppen an, zum Beispiel Sportgruppen für Frauen in der Krebsnachsorge oder für an Osteoporose erkrankte Frauen.

Die Frauenförderinitiativen des BSNW wurden in den letzten Jahren nachhaltig durch zwei Projekte bestimmt. In den Jahren 1999 bis 2001 führte der BSNW das Projekt „weiblich. sportlich. OFFENSIV!" Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung durch. Vorläufer des Projekts „weiblich. sportlich. OFFENSIV!" war das Projekt „aktiv dabei". Beide Projekte hatten das Ministerium für Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen als Kooperationspartner. Ziel von „aktiv dabei" war, den niedrigen Mitgliederanteil von Frauen, insbesondere von Mädchen und jungen Frauen, zu steigern. Zunächst wurde die Situation von Mädchen und Frauen in Nordrhein-Westfalen mithilfe von Aktionstagen und Langzeitprojekten analysiert, um darauf aufbauend bedarfsgerechte Angebote zu entwickeln. Als ein Resultat des Projektes ergab sich, dass behinderte Mädchen und Frauen in einem hohen Maße von psychischer und physischer Gewalt, darunter auch sexualisierter Gewalt, betroffen sind.[547] Der BSNW sah es als seine Aufgabe, Mädchen und Frauen durch Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse Fähigkeiten zu vermitteln, mit denen sie sich gegen Übergriffe zur Wehr setzen können. Da der Umgang mit den Themen sexualisierte Gewalt sowie Selbstverteidigung und Selbstbehauptung eine hohe Professionalität und Sensibilität erfordert, entwickelte der BSNW das oben bereits diskutierte Fortbildungskonzept für Übungsleiterinnen.

Das Projekt war darauf angelegt, Frauenförderung und das Thema sexualisierte Gewalt in der Verbandsstruktur zu institutionalisieren. Eine Anerkennung der Übungsleiterinnenfortbildung auf der zweiten Lizenzstufe durch den DBS scheiterte jedoch bislang. Dagegen gelang es dem BSNW, die Situation von Frauen in den Verbandsgremien zum Ausbildungsinhalt zu machen. Im Rahmen der Fortbildung zum Vereinsmanager bot der BSNW 2004 Lehrgänge zu „Gender-Mainstreaming" und „Weiblichkeit als Gestaltungsmittel in der Führung" an.[548]

Zusammen mit dem Westdeutschen Fußball- und Leichtathletikverband und dem Schwimmverband NRW nimmt der BSNW seit März 2005 an dem Pilotprojekt „Organisationsentwicklung und Gender-

544 Vgl. Rödel in Badischer Behinderten- und Rehabilitationssportverband 2000:40–41.
545 E-Mail-Auskunft vom 4. 11. 2003, Olaf Röttig, Behinderten-Sportverband Rheinland-Pfalz.
546 Vgl. Badischer Behinderten- und Rehabilitationssportverband 2003:18.
547 Vgl. Behinderten-Sportverband Nordrhein-Westfalen 2002:56.
548 Vgl. DBS 2003b:102–107.

Mainstreaming im Sport“ des LandesSportBundes und des Ministeriums für Stadtbau, Wohnen, Kultur und Sport teil. Ziel des Projektes ist eine nachhaltige Personal- und Sportentwicklung im Sinne des Gender-Mainstreamings, die die drei Projektpartner mit Unterstützung von Wissenschaftler/-innen der Deutschen Sporthochschule Köln für ihren Verband anstreben. Die Ergebnisse des Projektes sollen Anfang 2006 vorliegen und dann für die anderen Sportorganisationen in NRW nutzbar gemacht werden.[549]

4.3.6 Abschließende Bewertung

Nach der oben dargestellten Definition ist Rehabilitationssport Teil der Rehabilitation Behinderter oder von Behinderung Bedrohter, der die medizinische und berufliche Rehabilitation ergänzt, um das individuelle Rehabilitationsziel zu erreichen oder zu sichern. Ziele des ganzheitlich ausgerichteten Rehabilitationssportes sind insbesondere die Stärkung und Verbesserung von Ausdauer, Koordination, Flexibilität und Kraft. Rehabilitationssport ist damit deutlich vom Funktionstraining einerseits und vom Breitensport und Leistungssport andererseits abzugrenzen.

Nach derzeitiger Praxis wird Rehabilitationssport durch einen Arzt/eine Ärztin verordnet. Die Leistungserbringer von Rehabilitationssport sind heute überwiegend die örtlichen Rehabilitationssportgruppen, die über die Landesbehinderten-Sportverbände dem DBS angehören, aber auch andere Anbieter, wie zum Beispiel die Mitgliedsvereine/deren Fachverbände der Landessportbünde oder die Mitglieder der Landesorganisationen der Deutschen Gesellschaft für Prävention und Rehabilitation von Herz-Kreislauferkrankungen (DGPR), können Rehabilitationssport anbieten.

Die Qualität der Rehabilitationssportgruppen wird innerhalb des DBS durch ein lizenziertes Ausbildungssystem für Übungsleiterinnen gesichert. Übungsleiter/-innen, die Rehabilitationssportangebote anbieten wollen, müssen die Lizenz „Fachübungsleiter Rehabilitationssport“ erworben haben. Das lizenzierte Ausbildungssystem des DBS umfasst gegenwärtig keine Ausbildung, die zur Durchführung von Übungen nach § 44 SGB IX berechtigt.

Die Gruppengröße für Rehabilitationssportangebote wurde von Leistungsträgern und Leistungserbringern in der Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining auf 5 bis 15 Personen festgelegt. Eine geringe Abweichung ist in Ausnahmefällen möglich und zusätzlich zu beantragen. Für Herzgruppen gilt eine Gruppengröße von maximal 20 Personen, die jedoch von den anwesenden Ärzten bestimmt wird. Je nach Leistungsträger und Behinderungsbild kann die Rehabilitationssportleistung zwischen 6 und 36 Monaten beziehungsweise mit möglichen Folgeverordnungen über einen noch längeren Zeitraum hinaus gewährt werden. Zudem kann die Notwendigkeit für eine neue Verordnung nach ambulanten oder stationären Leistungen zur medizinischen Rehabilitation bestehen. Der Umfang beträgt zwischen 50 und 120 Übungseinheiten zu je 45 bis 60 Minuten. Die Anzahl beträgt bis zu zwei und höchstens drei Übungseinheiten pro Woche. Rehabilitationssportgruppen müssen durch einen Arzt/eine Ärztin betreut werden. Dieser Arzt berät bei Bedarf die Übungsleiterin bzw. den Übungsleiter und arbeitet mit behandelnden Ärztinnen und Ärzten der Teilnehmer/-innen zusammen. In Herzsportgruppen ist die ständige persönliche Anwesenheit eines Arztes/einer Ärztin verpflichtend.

549 Vgl. hierzu u. a. die Homepage des BSNW.

Betrachtet man den derzeitigen Stand der Umsetzung der Übungen nach § 44 SGB IX in der Praxis, so ist festzustellen, dass bisher einerseits kein flächendeckendes Angebot gemacht werden kann und andererseits vonseiten der Mädchen und Frauen wenig Nachfrage nach der neuen Rehabilitationssportleistung besteht.

Es gibt sowohl innerhalb des DBS als auch innerhalb des DOSB Ausbildungskonzepte für Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsangebote für Mädchen und Frauen. Diese werden zwar in Bereichen des Behindertensports angeboten, werden bislang jedoch nicht im Rehabilitationssport eingesetzt.

Probleme für die Umsetzung der neuen Übungen nach § 44 SGB IX können sich aus den gewachsenen Strukturen der Rehabilitationssportpraxis ergeben. So war der Rehabilitationssport lange Zeit an dem bio-medizinischen Modell von Behinderung orientiert. In Bezug auf die Orientierung am bio-medizinischen Modell von Behinderung lässt sich jedoch ein deutlicher Paradigmenwechsel feststellen. Auch wenn die in § 44 SGB IX intendierten Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsangebote bisher im Rahmen des Rehabilitationssportes noch nicht angeboten werden, so erscheinen sie dort doch grundsätzlich anzusiedeln.

4.4 Anforderungen an Angebote zur Stärkung des Selbstbewusstseins: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung

4.4.1 Methodisches Vorgehen

4.4.1.1 Auswahl

Bei der Erfassung der Trainerinnen konnte sich das Projekt auf den Datenpool zweier Vorstudien stützen. In der nationalen bifos-Studie von 2001 wurde erstmals die bundesweite Angebotsstruktur von SB/SV speziell für behinderte Mädchen und Frauen erfasst; in der europaweiten Daphne-Studie von 2003 wurden die bifos-Ergebnisse noch einmal überprüft und aktualisiert.[550] Darüber hinaus wurden mehrere Trainerinnenverbände und Behindertenorganisationen mit einbezogen. Der BSNW und das bundesweite Netzwerk der WenDo-Trainerinnen stellten ihre interne Liste aller Trainerinnen zur Verfügung, die sich auf Kurse für Teilnehmerinnen mit Behinderungen spezialisiert haben. Darüber hinaus veröffentlichte das Netzwerk den Fragebogen in seinem Verbands-Rundbrief (März 2004), während der Bundesfachverband feministischer Selbstverteidigungstrainerinnen (BV FeSt) den Fragebogen über seinen Verteiler verschickte und auf seiner Jahresversammlung über das Projekt informierte. Parallel wurden alle Landesbehindertensportverbände und Landesnetzwerke behinderter Mädchen und Frauen nach ihnen bekannten SB/SV-Angeboten für Teilnehmerinnen mit Behinderungen befragt. Von den Netzwerken behinderter Mädchen und Frauen reagierten Hessen (schickte eine Liste von SB/SV-Trainerinnen) sowie Sachsen (verwies auf das Angebot einer WenDo-Trainerin, die jedoch nicht behindertenspezifisch arbeitet).

Die gewählten Erfassungsverfahren konnten keine Trainerinnen systematisch erfassen, die nicht in einem der oben genannten Verbände organisiert oder einer der oben genannten Institutionen bekannt waren (beispielsweise Mitarbeiterinnen in Behinderteneinrichtungen, die sich auf einem hier nicht erfassten Weg fortgebildet haben und selbst Kurse anbieten). Durch den hohen Vernet-

550 Vgl. den ersten Teil der Bestandsaufnahme Kap. 4.2.1.

zungs- und Bekanntheitsgrad der Trainerinnen und der Behindertenorganisationen untereinander kann jedoch von einer relativen Vollständigkeit der Erfassung von freiberuflichen Trainerinnen ausgegangen werden, die über fundierte Erfahrung in der Arbeit mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen als spezieller Zielgruppe verfügen. Aufgrund der Auswahl nach dem sehr spezifischen, auf die Zielgruppe zugeschnittenen Erfahrungshintergrund, handelt es sich bei den Befragten um eine vergleichsweise kleine, homogene Gruppe. Die Befragung wurde deshalb als versuchte Vollerhebung angelegt, deren Ergebnisse die Einschätzungen einer breiten Basis von Expertinnen aus der Praxis wiedergeben.

4.4.1.2 Design

Die Befragung wurde postalisch (mit Begleitschreiben und frankiertem Rückumschlag) und anonymisiert durchgeführt, wobei den Befragten die Möglichkeit gegeben wurde, ihre Anonymität aufzuheben, um über die weitere Arbeit des Projektes informiert beziehungsweise gegebenenfalls mit einbezogen zu werden.

Der insgesamt neunseitige Fragebogen umfasste zweiundzwanzig Frage-Items, die inhaltlich in sieben Themengebiete gruppiert waren. Um die ermittelten Ergebnisse aus dem ersten Teil der Bestandsaufnahme durch die schriftliche Befragung überprüfen und ergänzen zu können, wurden die Fragen gewichtet: Die vergleichsweise umfangreichen Fragen zu Zielsetzungen (Frage 2) und Hinweise auf die inhaltliche und methodische Umsetzung (Frage 3) wurden zusammen mit den ebenfalls zentralen Fragen nach dem Teilnehmerinnenprofil (Frage 1) an den Anfang des Fragebogens gestellt, um hier die höchstmögliche Konzentration der Befragten optimal ausnutzen zu können.

Es schlossen sich Fragen zu Rahmenbedingungen (Frage 4) und Kursleitung sowie – mit Hinblick auf die Entwicklung des Curriculums 2 – zu persönlichen Voraussetzungen und notwendigen Qualifikationen zukünftiger Übungsleiterinnen an (Frage 5). Gleichzeitig wurde der Fragebogen dazu genutzt, Informationen über den Ausbildungshintergrund und die eventuelle Spezialisierung der Trainerinnen (Frage 6) sowie ihr Interesse an einer weiteren Beteiligung am Projekt zu ermitteln (Frage 7). Um einerseits möglichst viele – eventuell vom Projekt noch nicht bedachte – inhaltliche Informationen zu erhalten und andererseits die Auswertbarkeit der Daten mit den vorhandenen Ressourcen zu garantieren, wurde ein teilstrukturierter Fragebogen gewählt. Er enthielt dreizehn Items mit halboffenen, drei Items mit offenen und sechs Items mit geschlossenen Fragen. Jeweils drei der halboffenen Items wurden als Reihenantworten beziehungsweise als Mehrfachantworten mit Antwortvorgaben sowie einer offenen Antwortalternative konzipiert, die anderen sieben Items waren Alternativantworten („Ja/Nein/Weiß nicht“) mit offener Antwortbegründung. Bei den geschlossenen Fragen wurden Alternativ- beziehungsweise Ergänzungsantworten gewählt.

Zur Vermeidung von zentraler Tendenz wurde bei den Items mit Mehrfachantworten eine zweistufige Rating-Skala ohne neutrale Mittelkategorie gewählt, die die verbalen Marken „eher wichtig“ und „eher weniger wichtig“ enthielt.

In einem Pretest mit vier nicht auf die Zielgruppe spezialisierten Trainerinnen wurden die Frageformulierungen, der Umfang und die Anordnung der Items sowie deren Auswertbarkeit überprüft.

4.4.1.3 Rücklauf

Von den 91 verschickten Fragebögen konnten elf nicht zugestellt werden. Es gingen 42 Fragebögen innerhalb der zweieinhalbwöchigen Frist ein. Auf eine postalische Nachfassaktion gingen noch einmal 15 Fragebögen ein, was einen Rücklauf von insgesamt 57 Fragebögen ergibt. Der Aufforderung im Anschreiben, das Projekt auf eventuell nicht erfasste Trainerinnen hinzuweisen, kamen mehrere Trainerinnen nach. Anders als erbeten, leiteten die Trainerinnen beziehungsweise Trainerinnenorganisationen den Fragebogen jedoch eigeninitiativ an Kolleginnen weiter, sodass dem Projekt dreizehn ausgefüllte Fragebögen ohne Codierung zugingen, drei davon von Trainerinnen, denen der Fragebogen zuvor postalisch nicht zugestellt werden konnte. Ohne Berücksichtigung dieser zusätzlichen Fragebögen liegt der Rücklauf bei 56 %. Als ein Grund für diese vergleichsweise hohe Rücklaufquote kann sicherlich das Bildungsniveau der befragten Gruppe gelten, das als hoch angenommen werden darf. Es scheint sich jedoch auch auf das Thema der Untersuchung zurückführen zu lassen. Die große Kooperationsbereitschaft der Befragten zeigt sich sowohl im bereits oben beschriebenen Eigenengagement in der Weiterleitung des Fragebogens als auch im Beantwortungsverhalten. Der Großteil der Befragten beantwortete die offenen Fragen sehr ausführlich und viele Trainerinnen kommentierten einzelne Fragen oder gaben zusätzliche allgemeine Hinweise, die – soweit möglich – in die Auswertung mit einbezogen wurden. Die Tatsache schließlich, dass nur zwei Trainerinnen von der Möglichkeit der anonymen Beantwortung Gebrauch machten, und die Mehrheit der Trainerinnen über den Fortgang des Projektes informiert werden möchte (54 Nennungen) beziehungsweise an einer weiteren Beteiligung interessiert ist (44 Nennungen), unterstreicht ebenfalls die große Kooperationsbereitschaft.

4.4.1.4 Auswertung

Abzüglich eines Fragebogens, der aufgrund des sehr späten Eingangs nicht berücksichtigt werden konnte, wurden alle eingegangenen – auch die zusätzlich zugesendeten Fragebögen – ausgewertet. Einige Befragte beantworteten einzelne Teilfragen oder – in einem Fall – ganze Fragekomplexe nicht. Da die Befragten ihre Nichtbeantwortung jedoch inhaltlich begründeten, erschien es sinnvoll, diese unvollständigen Fragebögen nicht als ungültig zu behandeln, sondern stattdessen von differenzierten Grundgesamtheiten für jede (Teil-)Frage auszugehen, die im Folgenden jeweils angegeben werden. Aus zwei Fragebögen geht außerdem hervor, dass sie von mehreren Trainerinnen als Gruppe beantwortet wurden, wobei sich die Zahl der jeweils Beteiligten nicht ermitteln ließ. Die beiden Trainerinnengruppen sind in der Auswertung deshalb wie Einzeltrainerinnen behandelt worden. Hieraus ergibt sich – wie auch in Bezug auf die zusätzlich zugesendeten Fragebögen – eine leichte Verzerrung der Ergebnisse, die jedoch zugunsten eines möglichst breiten Spektrums an Antworten in Kauf genommen wurde.

Aufgrund der relativ kleinen Befragtengruppe wurden die gewonnenen quantitativen Daten nach Häufigkeiten ausgewertet. Bei der Kategorisierung der offenen Antwortalternativen wurde weitgehend induktiv vorgegangen, um das aufgestellte Kategoriensystem der vorgegebenen Antwortalternativen auf seine Vollständigkeit hin zu überprüfen. Die aus den Rohdaten gebildeten Kategorien wurden in einem zweiten Schritt quantifiziert.

Für die Auswertung der offenen Fragen wurde eine Mischform aus induktiver und deduktiver Auswertung gewählt, um hier Kategoriensysteme neu erzeugen zu können.

4.4.2 Ergebnispräsentation

Die Ergebnispräsentation ist darum bemüht, die erhobenen Daten möglichst umfassend und gleichzeitig übersichtlich darzustellen. An wenigen Stellen wurde deshalb auf Details, zugunsten der Übersichtlichkeit, verzichtet.

4.4.2.1 Hintergrund der Trainerinnen

Regionale Verteilung

Eine Statistik der regionalen Verteilung der Trainerinnen ist aufgrund der kleinen Gruppe nur sehr bedingt aussagekräftig. Dennoch fällt eine Charakteristik sofort ins Auge. Bis auf eine westdeutsche Trainerin, die in der Nähe von Berlin wohnt und dort auch schwerpunktmäßig arbeitet, konnte keine Trainerin aus einem neuen Bundesland ermittelt werden. Aufgrund der oben beschriebenen mehrgleisigen Erfassungsmethoden bei der Trainerinnenauswahl ist davon auszugehen, dass in den neuen Bundesländern – insofern dortige Trainerinnen überhaupt Kurse für Mädchen und Frauen mit Behinderungen anbieten – diese Angebote nicht oder kaum in vorhandene Strukturen eingebunden sind. Die alten Bundesländer sind im Gegensatz dazu bis auf das Saarland und Rheinland-Pfalz alle vertreten, wobei Nordrhein-Westfalen mit 23 Trainerinnen eine einsame Spitzenposition einnimmt.[551] Diese Häufung ist sicherlich teilweise Nordrhein-Westfalen als dem bevölkerungsreichsten Bundesland geschuldet, dürfte sich jedoch auch aus der großen Aktivität des hiesigen Landesbehindertensportverbandes erklären.

Stilrichtung

Auf die Frage nach dem Ausbildungshintergrund antworteten alle 56 Befragten. Mehr als die Hälfte der Befragten hat eine zwei- bis dreijährige Ausbildung nach dem WenDo-Konzept (23 Nennungen) oder der Methode von Sunny Graff „Jede Frau und jedes Mädchen kann sich wehren“ (8 Nennungen). An Lehrgängen von Lydia Zijdel oder Malousch Köhler haben zehn der Befragten teilgenommen, wobei lediglich zwei der Befragten dies als einzigen Ausbildungshintergrund angaben. 15 Befragte haben einen der mehrwöchigen Fortbildungslehrgänge des BSNW besucht. Fünf Trainerinnen gaben an, nach anderen Konzepten zu arbeiten, drei davon nach selbst entwickelten.[552] Außerdem wurden verschiedene Erfahrungshintergründe mit Kampfkunstarten genannt.[553]

Spezialisierungen

Von den 51 Antwortenden, die sich zur Länge ihrer Berufserfahrung als Trainerin äußerten, arbeitet fast ein Drittel seit vier und mehr Jahren als Trainerin für Mädchen und Frauen mit Behinderungen.[554] Die Mehrheit der Trainerinnen hat sich im Verlauf ihrer Tätigkeit auf bestimmte Zielgruppen spezialisiert (41 Nennungen) und arbeitet vor allem mit Teilnehmerinnen mit sog. geistiger beziehungsweise Lernbehinderung (25 beziehungsweise 21 Nennungen) und/oder körperlichen Behinderungen (25 Nennungen). Eine kleinere Gruppe trainiert auch mit Teilnehmerinnen mit Mehrfachbehinderungen (11 Nennungen) oder psychischen Erkrankungen (8 Nennungen). Erfahrungen mit sinnesbehinderten Teilnehmerinnen hat nur ein relativ kleiner Teil der Trainerinnen. Jeweils fünf Trainerinnen gaben an, mit seh- beziehungsweise hörbehinderten Teilnehmerinnen zu arbeiten. Nur eine hat Erfahrung mit taubblinden Mädchen und Frauen. Als Zielgruppen ergänzt wurden Teilnehmerinnen mit neurologischen und chronischen Erkrankungen sowie Sprachbehinderungen.

551 Die Auszählung nach Bundesländern ergab: Schleswig-Holstein 1, Hamburg 2, Bremen 2, Niedersachsen 4, Berlin 2, Brandenburg 1, Nordrhein-Westfalen 23, Hessen 5, Baden-Württemberg 3, Bayern 4 sowie 4 Trainerinnen aus dem europäischen Ausland (Niederlande und Schweiz, jeweils 2).
552 U. a. nach dem Konzept „Frauensport“ und dem Konzept „ungemein weiblich“ nach Barbara Schaller-Knop.
553 U. a. Ju-Jutsu, Hikida, Aikido, Wing Tsun, Kung-Fu, Judo.
554 14 Trainerinnen mehr als 7 Jahre und 8 Trainerinnen mehr als 10 Jahre.

4.4.2.2 Die Zielgruppen der Kurse

Auf die Frage nach dem Sinn behinderungsunspezifischer Teilnehmerinnenzusammensetzung (Frage 1.1) antworteten 55 der 56 Befragten. Davon befürworteten 19 behinderungsunspezifische Angebote, 29 sprachen sich dagegen aus. Sechs der Befragten beantworteten die Fragen sowohl mit Ja als auch Nein und kommentierten ihr Antwortverhalten mit Hinweisen darauf, dass „beide Kursformen sinnvoll“ seien beziehungsweise „die Teilnehmerinnen wählen können“ sollten.

Auch bei der Frage nach möglichen Behinderungsarten, die ein spezifisches Kursangebot erfordern (Frage 1.2), antworteten mehrere Trainerinnen mit Ja und Nein beziehungsweise gar nicht, mit der Begründung, dass es „auf die Art und Schwere der Behinderung“ ankomme und das Kursangebot „darauf abgestimmt“ sein müsse.

Mit einer noch deutlicheren Mehrheit als in Frage 1.1 sprachen sich in Frage 1.2 48 der 49 Antwortenden für und nur drei Antwortende gegen zielgruppenspezifische Kursangebote aus (auch hier begründeten einige Trainerinnen, warum sie mit Ja oder Nein geantwortet hatten).

4.4.2.2.1 Behinderungsunspezifische Kursangebote

Die in Frage 1.1 und Frage 1.2 angegebenen Gründe für beziehungsweise gegen behinderungsspezifische Angebote werden hier zusammenfassend dargestellt.

Als häufigstes Argument für behinderungsunspezifische Trainingsgruppen wurde die Förderung von Toleranz und Austausch und das Entgegenwirken gegen Hierarchisierungen der Behinderungsarten formuliert, die gesellschaftlich gesetzt beziehungsweise von Behinderten untereinander übernommen werden (9 Nennungen). Hierin liege jedoch auch zugleich eine Gefahr. So werden einzelne Teilnehmerinnen mit Sinnes- beziehungsweise geistigen oder Lernbehinderungen in gemischten Gruppen leicht ausgegrenzt, was speziell in Mädchenkursen zu beobachten sei (4 Nennungen). Die größere Unterschiedlichkeit der Teilnehmerinnen könne allerdings auch dazu beitragen, gegenseitig von den jeweiligen Stärken und Fähigkeiten der anderen zu lernen und eigene Problematiken vor diesem Hintergrund eher relativieren zu können (5 Nennungen). Nicht zuletzt biete das Angebot behinderungsunspezifischer Kurse Frauen- und Mädchengruppen (zum Beispiel Schulklassen, Kolleginnen etc.) die Möglichkeit, als geschlossene Gruppe an einem Kurs teilzunehmen. Der grundsätzlichen Ansicht, dass alle Mädchen und Frauen unabhängig von ihrer Behinderung von sexualisierter Gewalt betroffen seien und SB/SV nicht nach Behinderungen unterscheide (3 Nennungen), standen jedoch einschränkende Stimmen entgegen, die – wie bereits oben erwähnt – offene Kursangebote in Abhängigkeit zu Art und Schwere der Behinderungen sahen und darauf verwiesen, dass offene Kurse in jedem Fall ein Trainerinnenteam und eventuelle Assistentinnen für gezielte Einzelbetreuung erfordern (5 Nennungen) beziehungsweise in kleineren Gruppen durchgeführt werden müssen (2 Nennungen). Kriterium für die Zusammensetzung der Kurse sollte deshalb weniger die Behinderungsart der Teilnehmerinnen sein, sondern die Arbeitsfähigkeit der Gruppe (2 Nennungen). Sechs Trainerinnen sprachen sich in diesem Sinne für Kursangebote aus, die sich sowohl an Teilnehmerinnen mit als auch an Teilnehmerinnen ohne Behinderungen richten.

4.4.2.2.2 Behinderungsspezifische Kursangebote

Als Hauptgrund gegen ein unspezifisches Angebot wurde eine Überforderung der Trainerinnen genannt. So bestehe zum einen die Gefahr, den sehr unterschiedlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Lernweisen der Teilnehmerinnen nicht gerecht zu werden (19 Nennungen). Zum anderen sei eine auf

die einzelnen Teilnehmerinnen zugeschnittene Methodenvielfalt möglicherweise nicht zu leisten (7 Nennungen).

Die beiden Hauptgruppen, für die spezifische Angebote befürwortet wurden, sind Teilnehmerinnen mit Sinnesbehinderungen (33 Nennungen) und Teilnehmerinnen mit sogenannten geistigen beziehungsweise Lernbehinderungen (30 Nennungen).

Kurse für Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten

Spezielle Kurse für Teilnehmerinnen mit sogenannten geistigen beziehungsweise Lernbehinderungen begründete knapp die Hälfte mit der Lernweise der Zielgruppe, die eine spezifische Didaktik erfordere. Sachverhalte sollten weniger kognitiv und stärker praxisorientiert vermittelt werden. Dem anderen Sprachverständnis und Reflexionsvermögen müsse durch Übersetzung in leichte Sprache Rechnung getragen werden, genauso wie die Erfahrung, dass der Transfer des Gelernten in den Alltag langsamer vollzogen werde, eine häufigere Wiederholung der Inhalte erfordere. Durch die häufigeren Wiederholungen beziehungsweise ausführlichere Erklärungs- und Ausprobierphasen vollziehe sich die Vermittlung von Inhalten insgesamt langsamer (9 Nennungen) und könne so Teilnehmerinnen ohne geistige/Lernbehinderung intellektuell unterfordern (1 Nennung) beziehungsweise umgekehrt Teilnehmerinnen mit geistiger/Lernbehinderung in gemischten Gruppen überfordern (2 Nennungen). Als dritter Grund wurden die unterschiedlichen Lebensrealitäten und daraus resultierenden persönlichen Themen genannt (7 Nennungen). Mädchen und Frauen mit geistigen/Lernbehinderungen leben häufiger als Mädchen und Frauen mit anderen Behinderungen in Einrichtungen der Behindertenhilfe und sind dort mit strukturell bedingten Grenzverletzungen konfrontiert, die sich in Art und Schwere von Mädchen und Frauen mit Behinderungen, die nicht auf Assistenz angewiesen sind oder persönliche Assistenz in Anspruch nehmen, unterscheiden. Da jedoch nicht alle Mädchen und Frauen in Einrichtungen eine geistige/Lernbehinderung haben beziehungsweise nicht alle Mädchen und Frauen mit einer geistigen/Lernbehinderung in Einrichtungen leben, schlug eine Antwortende vor, bei der Zusammenstellung der Gruppen nicht die Behinderungsart, sondern den Lebenshintergrund der Teilnehmerinnen zu beachten und deshalb getrennte Angebote für innerhalb beziehungsweise außerhalb von Einrichtungen lebende Teilnehmerinnen zu machen.

Kurse für Teilnehmerinnen mit Sinnesbehinderungen

Bei speziellen Kursen für Teilnehmerinnen mit Sinnesbehinderungen sprachen sich 18 Antwortende für Kurse für Gehörlose beziehungsweise Schwerhörige und 15 für Kurse für Sehbehinderte aus. Auch hier wurde für beide Zielgruppen das spezifische Angebot mit einer speziell zugeschnittenen Didaktik begründet. Informationen müssen in einer spezifischen Form dargestellt und anders als über die üblichen Kommunikationswege von Lautsprache beziehungsweise Zeigen vermittelt werden (5 Nennungen). Bedingt durch ihre andere Wahrnehmung haben seh- beziehungsweise hörbehinderte Teilnehmerinnen gleichzeitig eine Erfahrungswelt, die sich auch in Erfahrungen mit Grenzverletzungen von hörenden und sehenden Teilnehmerinnen unterscheide (2 Nennungen). So stelle beispielsweise der Einsatz von Stimme für gehörlose Teilnehmerinnen eine größere Hürde dar als für Hörende (1 Nennung). Für gehörlose Teilnehmerinnen komme die Problematik hinzu, dass in gemischten Kursen die Verständigung mit hörenden Teilnehmerinnen und Trainerinnen in der Regel nur mittels Dolmetscherin möglich sei (4 Nennungen). Gehörlose Teilnehmerinnen laufen in lautsprachlich unterrichteten Kursen deshalb Gefahr, von der Kommunikation überfordert oder sogar ausgeschlossen zu werden (2 Nennungen). Diese Problematik falle weg, wenn der Kurs in Gebärdensprache unterrichtet werde, idealerweise durch eine Trainerin, die selbst gebärden könne (jeweils 1 Nennung).

Kurse für Teilnehmerinnen mit Körperbehinderungen

Mehrere Antwortende sprachen sich außerdem für spezielle Kurse für Teilnehmerinnen mit Körperbehinderungen (7 Nennungen) beziehungsweise Rollstuhlfahrerinnen (3 Nennungen) aus. Die Begründungen fielen hier jedoch weniger grundsätzlich aus. Auch hier wurden als Stichworte andere Inhalte und eine andere Didaktik genannt (jeweils 2 Nennungen), inhaltlich jedoch nicht weiter ausgeführt oder auf Organisatorisches wie die Notwendigkeit barrierefreier Räumlichkeiten verwiesen (1 Nennung). Eine Antwortende wies darauf hin, dass eine selbst nicht gehbehinderte Trainerin gut Rollstuhl fahren können sollte. Für frei ausgeschriebene Kurse führte eine Antwortende eine geringere Anmeldeschwelle bei einem sich speziell an Körperbehinderte richtenden Angebot an, eine andere verwies auf ein besseres Vertrauensverhältnis der Teilnehmerinnen untereinander.

4.4.2.2.3 Teilnahmeausschlusskriterien

Zur Frage nach möglichen Behinderungsarten als ausschließendes Kriterium für die Kursteilnahme (Frage 1.3) äußerten sich alle Befragten. Zwei Drittel verneinten die Frage, wovon knapp die Hälfte darauf hinwies, dass jede Teilnehmerin die grundsätzliche Fähigkeit zur Gegenwehr besitze (14 Nennungen). Insofern die Teilnehmerin über ihre freiwillige Kursteilnahme entscheiden könne (3 Nennungen) und mobil genug sei, um zu einem Kurs kommen zu können (1 Nennung), sieht die Mehrheit keine Gründe, die gegen die Teilnahme auch von schwerst mehrfachbehinderten Mädchen und Frauen sprechen, vorausgesetzt, es werde ausreichende Assistenz zur Einzelförderung (6 Nennungen) und eine gute Qualifizierung der Trainerinnen sowie deren Bereitschaft gewährleistet, ihre Methoden den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen flexibel anzupassen (6 Nennungen).

Zu den Teilnehmerinnen, die aufgrund ihrer Behinderung nicht in der Lage seien, sich selbst zu verteidigen beziehungsweise zu behaupten, zählte knapp ein Viertel der Befragten (13 Nennungen) schwerst mehrfachbehinderte Mädchen und Frauen (9 Nennungen), die entweder aufgrund eines apallischen Syndroms beziehungsweise Komas (2 Nennungen) oder eines starken Autismus (1 Nennung) nicht ansprechbar seien. Sechs Antwortende gaben an, zu wenig Erfahrung zur Beantwortung der Frage zu haben.

4.4.2.3 Die Ziele des Kurses

Zur Ermittlung der Lernziele wurden die Befragten zunächst darum gebeten, eine Liste vorgegebener allgemeiner Kursziele auf ihre Wichtigkeit hin zu bewerten (Frage 2.1) und gegebenenfalls nicht genannte Ziele zu ergänzen. In einer zweiten offenen Frage sollten die Trainerinnen dann die Ziele benennen, die ihnen in ihren eigenen Kursen am wichtigsten sind (Frage 2.2).

Auf die Frage nach den eigenen Zielen antworteten 53 der 56 Befragten, die Frage nach den allgemeinen Zielen beantworteten alle bis auf eine Trainerinnengruppe, die ihre generelle Nichtbeantwortung der Fragen zu Lernzielen, -inhalten und -methoden damit begründete, dass solche Informationen nicht nach außen gegeben werden sollten.

Die Mehrheit der Befragten (50 Nennungen) schätzt zwei Drittel der 15 vorgegebenen Lernziele als eher wichtig ein. Nur eines der Lernziele wurde von der Hälfte der Befragten als eher weniger wichtig eingeschätzt. Diese erwartungsgem. hohe Bestätigung der aus der Literatur ermittelten Lernziele wird hier einerseits im Zusammenhang mit den Nennungen der eigenen Lernziele ausgewertet und andererseits anhand der Auswertung der offenen Antworten auf seine Vollständigkeit hin überprüft.

Ausnahmslos alle Befragten bewerteten es als wichtig, dass die Teilnehmerinnen lernen, ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahr- und ernst zu nehmen, die eigene Person als wertvoll und schützenswert zu empfinden und eigene Fähigkeiten benennen und wertschätzen zu können. Insofern diese drei Lernziele von der Mehrheit auch als die wichtigsten Ziele der eigenen Kurse genannt wurden (Frage 2.2 „Gefühle/ Bedürfnisse wahrnehmen“ 29 Nennungen; „eigene Person als wertvoll wahrnehmen“ 24 Nennungen; „eigene Fähigkeiten benennen können“ 16 Nennungen), können sie als zentral verstanden werden.

In diesem Zusammenhang wurden als weitere wichtige Lernziele das Wissen um das eigene Recht bestätigt, eigene Bedürfnisse vertreten beziehungsweise sich gegen Übergriffe wehren zu dürfen (54 Nennungen) und die Befähigung, dies verbal (52 Nennungen) und mit Körpersprache (53 Nennungen) zu tun. Auch für die eigenen Kurse in Frage 2.2 betrachteten vier Fünftel der Befragten die Befähigung zur verbalen und körpersprachlichen Formulierung eigener Interessen und Abgrenzung gegen Übergriffe als zentrale Lernziele. Ein Aspekt wurde hierbei mehrfach hervorgehoben: Mehrere Befragte betonten, dass die Befähigung der Teilnehmerinnen, sich nicht auf vorgefertigte und voneinander isolierte Kenntnisse nonverbaler, verbaler oder gegebenenfalls auch physischer Techniken beziehen könne, sondern dass diese ein Kontinuum an Handlungsoptionen darstellen, das die Teilnehmerinnen einerseits nach Maßgabe der jeweiligen Situation und andererseits nach Maßgabe ihrer eigenen Fähigkeiten und Vorlieben einzusetzen in der Lage sein sollten.

Auffällig ist, dass dem Erlernen von Körpertechniken für gefährliche Situationen weniger Bedeutung zugemessen wurde. So wurde dem Überwinden von Panik (52 Nennungen) und der Angst sich beziehungsweise den Angreifer zu verletzen (48 Nennungen) bei den allgemeinen Lernzielen zwar eine relativ große Bedeutung zugemessen, in der Formulierung der Ziele im eigenen Kurs (Frage 2.2) kommen sie aber praktisch gar nicht mehr vor. Und während die Beherrschung gezielter Verteidigungstechniken zu den weniger wichtig eingeschätzten Lernzielen gehörte, wurden körperliche Techniken bei den eigenen Lernzielen zwar häufiger genannt, allerdings meist mit dem Hinweis, eine Auswahl einfacher, geeigneter Techniken zu treffen.

Die Einschätzung, dass das Wissen über Sexualität zu den am wenigsten wichtigen Lernzielen gehöre (31 Nennungen „eher wichtig“, 23 „eher weniger wichtig“), bestätigte sich auch in Frage 2.2, in der es nur zweimal genannt wurde.

Insofern die vorgegebenen Lernziele erwartungsgem. weitgehend bestätigt wurden, ist nun die Frage nach ihrer Vollständigkeit von Interesse.

An der Menge der zusätzlich gegebenen Antworten – ungefähr die Hälfte der Antwortenden hat zwei zusätzliche Lernziele formuliert – lässt sich bereits ablesen, dass die Befragten hier noch Ergänzungsbedarf sahen. Schaut man die Antworten dann im Einzelnen an, so wird deutlich, dass weniger neue Aspekte formuliert, als die Grobziele verfeinert und ausgestaltet wurden.

Der am häufigsten ergänzte Aspekt bezieht sich auf das Lernen in der Gruppe (19 Nennungen). Viele der Antworten gaben hier konkrete Hinweise, wie einzelne Lernziele (zum Beispiel „eigene Interessen vertreten“) konkret umgesetzt werden können und lieferten so wertvolle methodische Hinweise: Am häufigsten wurde die Erfahrung der Solidarität innerhalb der Gruppe genannt (12 Nennungen): Die Teilnehmerinnen sollen sich gegenseitig unterstützen, aber auch kritisieren, und Solidarität gleichermaßen leisten wie einfordern lernen. Die Interaktion mit der Gruppe gebe den Teilnehmerinnen

gleichzeitig die Möglichkeit, die eigenen Stärken und die der anderen (neu) kennenzulernen, sie als wertvoll anzuerkennen und so die Lernerfahrung zu machen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit und zu anderen gleichermaßen wertzuschätzen. Insofern liegen in der Gruppenerfahrung wichtige Potenziale für die Entwicklung und Stärkung eines positiven Selbstbildes. Der Austausch in der Gruppe über gemachte Erfahrungen und das gemeinsame Entwickeln von lösungsorientierten Handlungsstrategien wurden von mehreren Trainerinnen als weiterer wichtiger Aspekt des Gruppenlernens genannt (7 Nennungen). Das Aufgeben alter, hinderlicher Denk- und Handlungsmuster und das Entwickeln und Erproben neuer, individueller Handlungsalternativen kann dabei sicherlich als ein eigenständiges Lernziel betrachtet werden. Die Befragten wiesen dabei ebenfalls darauf hin, dass hier das Potenzial für die Lernerfahrung liege, dass es sich bei erlebter Gewalt nicht um ein individuelles Problem oder gar eigenes Verschulden handele, sondern auf strukturelle Gewaltformen zurückzuführen sei.

Ähnlich häufig wurden Aspekte zur Körpererfahrung ergänzt (12 Nennungen). So ist die Erfahrung, den eigenen Körper als stark, aktiv und beweglich zu erleben, sicherlich wert, als eigenständiges Lernziel formuliert zu werden: Die Angst vorm Fallen zu verlieren, räumliche Hindernisse überwinden und die eigene Behinderung beziehungsweise Hilfsmittel zur Verteidigung einsetzen zu können, fördere hier ebenso die physische Befähigung zur Gegenwehr wie es der Entwicklung eines positiven Körper- und Selbstbildes diene. Gleichzeitig führe die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper zu einer sensibleren Wahrnehmung und ermöglicht den Teilnehmerinnen so, Angst und Panik qualitativ voneinander unterscheiden zu lernen, die Außenwirkung ihrer eigenen Körpersprache zu überprüfen und eventuelle psychosomatische Symptome in Zusammenhang mit erlebter Gewalt zu bringen. Die Schulung der Körperwahrnehmung erfülle darüber hinaus eine wichtige Funktion. Sie fördere das intuitive Erfassen von Situationen („Frühwarnsystem des eigenen Körpers kennenlernen“, „Ab wann habe ich ein komisches Gefühl?“) und schaffe damit eine zentrale Grundlage für die Selbstbehauptung, nämlich die Fähigkeit, Gefahren und Grenzüberschreitungen frühzeitig als solche erkennen zu können, sodass eine rechtzeitige und angemessene Reaktion darauf möglich sei.

Ein dritter Aspekt, der ebenfalls mehrfach genannt wurde, ist die Entwicklung einer inneren Entschlossenheit, eigene Interessen – auch gegenüber der Kursleitung – zu vertreten und sich gegen Übergriffe zur Wehr zu setzen (11 Nennungen). In der Zielformulierung geht die hier genannte Entschlossenheit über das bloße Wissen um das Recht, eigene Bedürfnisse zu vertreten und sich gegen Übergriffe zu verteidigen, hinaus. Die Antwortenden betonten die Entwicklung einer inneren Einstellung, deren Qualität in einer Willensstärke bestehe, eigene Entscheidungen nicht nur zu treffen, sondern auch gegen Widerstände beibehalten zu können beziehungsweise auch bei wiederholten oder massiven Angriffen, die eigene Gegenwehr nicht frühzeitig aufzugeben. Die Stärkung des Vertrauens in die eigene Fähigkeit, sich wehren zu können, sollte insofern als Erweiterung des Lernziels verstanden werden, um das Recht auf Gegenwehr zu wissen.

4.4.2.4 Die Inhalte des Kurses

Frage 3 umfasste drei Teilfragen, in denen die Trainerinnen zunächst darum gebeten wurden, eine Liste vorgegebener Kursinhalte auf ihre Wichtigkeit für die Stärkung des Selbstbewusstseins der Teilnehmerinnen hin zu bewerten und gegebenenfalls nicht genannte Inhalte zu ergänzen (Frage 3.1). In Frage 3.2 sollten die Befragten dann aus einer Liste vorgegebener Methoden auswählen, welche sie für sinnvoll zur Vermittlung der Kursinhalte aus Frage 3.1 hielten. Nicht genannte Methoden konnten ergänzt werden. In Frage 3.3 wurden die Trainerinnen schließlich um eine Einschätzung gebeten, ob und wenn ja, in welcher Abfolge die Inhalte zu vermitteln seien.

Die Frage nach den Inhalten beantworteten alle, bis auf die oben genannte Trainerinnengruppe, wobei vier Trainerinnen sich nicht zu allen Antwortalternativen äußerten. Die Fragen nach Methoden (Frage 3.2) und Reihenfolge der Inhalte (Frage 3.3) wurden von 54 der 56 Befragten beantwortet.

4.4.2.4.1 Inhaltliche Umsetzung

Gut die Hälfte aller vorgeschlagenen Inhalte (13 von 25) wurde von der großen Mehrheit der Antwortenden für wichtig gehalten (52 oder mehr Nennungen „eher wichtig“ bei maximal 3 „eher weniger wichtig“).

Vier der Inhalte beziehen sich auf das Training der Wahrnehmung: das frühzeitige Wahrnehmen von Übergriffen zur Vermeidung von gefährlichen Situationen, das Wahrnehmen der eigenen Gefühle, insbesondere der eigenen Angst sowie das Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse und der eigenen Handlungsstrategien in Bezug auf das daraus resultierende eigene Risiko beziehungsweise die Wirkung auf das Gegenüber.

Fünf der Inhalte beziehen sich auf das Verhalten in Bedrohungssituationen beziehungsweise auf die Abwehr grenzverletzenden Verhaltens (verbale Übergriffe wie Anmache und Beleidigung, nonverbale Übergriffe wie belästigende Blicke sowie unerwünschte Berührungen) und auf das Durchsetzen der eigenen Bedürfnisse.

Vier der Inhalte beziehen sich auf den konkreten Einsatz von Körper (Mimik, Gestik, Körperhaltung) und Stimme in den oben genannten grenzverletzenden Situationen, wobei jeweils zwei Antwortende die körpersprachlichen Inhalte dergestalt konkretisierten, dass sie empfahlen, sich der übergriffigen Person direkt zuzuwenden, sie direkt anzuschauen und ihr übergriffiges Verhalten ihr gegenüber genau zu benennen.

Während noch 50 der Befragten Informationen zu Beratungs- und Hilfeangeboten für eher wichtig hielten (gegen 5 Nennungen „eher weniger wichtig“), wurden konkrete Körpertechniken als deutlich weniger wichtig eingeschätzt: Der Einsatz von Hilfsmitteln (48 zu 7 Nennungen), konkrete Schlag- und Tritttechniken (47 zu 9 Nennungen), Befreiungstechniken bei Umklammerungen (45 zu 9 Nennungen) sowie das Üben des Weglaufens beziehungsweise -rollens (44 zu 11 Nennungen) und Fallens (25 zu 28 Nennungen) erschienen zwar wichtig, gegenüber den oben genannten Wahrnehmungs- und (körper-)sprachlichen Techniken jedoch deutlich nachrangig.

Dies gilt auch für die Vermittlung von Informationen über Gewalt (45 zu 10 Nennungen), gesellschaftlichen Bildern von Frauen und Behinderten (40 zu 15 Nennungen), der Rechtslage (33 zu 22 Nennungen) und Sexualität (31 zu 24 Nennungen), die jeweils zweimal um sexuelle Rechte ergänzt beziehungsweise für abhängig von der Zielgruppe gehalten wurden („bei Mädchen wichtiger“). Auch Konfliktlösungsstrategien wurden als eher zweitrangig eingeschätzt (43 zu 11 Nennungen).

Bei den offenen Antwortalternativen wurden das Wahrnehmen der eigenen Stärke (5 Nennungen) sowie das Wahrnehmen der Grenzen anderer (2 Nennungen) und der Effekte der eigenen Körpersprache auf das Gegenüber beziehungsweise das eigene Gefühl (2 Nennungen) ergänzt.

In Bezug auf das Verhalten in Bedrohungssituationen beziehungsweise auf die Abwehr grenzverletzenden Verhaltens wurde auf das konkrete Üben, wie und bei wem Hilfe und Unterstützung geholt

werden könne (5 Nennungen) sowie auf die Vermittlung von Informationen über den Ablauf von Gewaltsituationen beziehungsweise Täterstrategien (5 Nennungen) und auf das konkrete Üben, wie Situationen zu einem Ende zu bringen seien (1 Nennung) hingewiesen.

Inhalte zu körperlichen Techniken wurden um konkrete Atemübungen (3 Nennungen) und Schocktechniken zur Irritation des Angreifers (1 Nennung) sowie um die Vermittlung von Informationen über erfolgreiche Gegenwehr („Statistiken", „Erfolgsgeschichten") (3 Nennungen) und Informationen über die Schwachstellen des Gegners beziehungsweise der Effekte der Techniken (2 Nennungen) sowie mentale Techniken zur Selbstmotivation („positive Glaubenssätze") (3 Nennungen) ergänzt.

Darüber hinaus wurde die Vermittlung von Informationen um „positive Vorbilder" (1 Nennung) und um „Behindertenorganisationen und -treffpunkte" (2 Nennungen) erweitert.

4.4.2.4.2 Methodische Umsetzung

Die Frage nach der methodischen Umsetzung der Kursinhalte (Frage 3.2) wurde in vier Themengebiete unterteilt: 1) Informationsvermittlung, 2) Selbst- und Fremdwahrnehmung, 3) Körpersprache und 4) Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungstechniken.

Informationsvermittlung

Eine große Mehrheit hielt Gesprächskreise (52 Nennungen) und Informationsmaterial für sinnvoll (44 Nennungen). Dabei gaben mehrere Trainerinnen Hinweise auf die Art und Verwendung von Informationsmaterial. Neben den im Fragebogen beispielhaft erwähnten Informationsplakaten und -leporellos wurden Comics beziehungsweise Bilder und Bildergeschichten zum Ausmalen sowie (Bilder-) Bücher, Literaturlisten und Zeitungsartikel genannt, die während des Kurses zur Ansicht ausgelegt oder zum Mitnehmen verteilt werden können. Das Zeigen von Videos und das Halten von Kurzreferaten wurde von weniger als der Hälfte der Antwortenden als sinnvoll eingestuft (20 beziehungsweise 19 Nennungen). Von der offenen Antwortoption machte knapp die Hälfte der Befragten Gebrauch, wobei allein 13 Befragte (von den Trainerinnen vorgeführte) Rollenspiele als Methode der Informationsvermittlung ergänzten. Des Weiteren wurden angeführt: Besuche bei Beratungsstellen, Collagen, Fragebögen und Kleingruppenarbeit zu vorgegebenen Fragestellungen beziehungsweise thematische Spiele, Gedichte, Lieder und Abzählreime.

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung wurden von allen Befragten für gleichermaßen sinnvoll gehalten. Als ebenfalls sinnvoll wurden Entspannungsübungen und Massagen (49 Nennungen) und das Vorstellen von Übergriffssituationen und der eigenen erfolgreichen Gegenwehr (41 Nennungen) beurteilt. Nur etwa ein Drittel der Befragten hielt Fantasiereisen für sinnvoll: Einige Antwortende kommentierten ihre Einschätzung mit dem bei Teilnehmerinnen mit geistiger Behinderung möglicherweise zu hohen Abstraktionsgrad. In eigenen Nennungen ergänzten sechs Antwortende auch hier Rollenspiele, in denen die Teilnehmerinnen aufgefordert werden, ihr Erleben aus der gespielten Rolle beziehungsweise ihre Beobachtungen der gespielten Situation mitzuteilen. Darüber hinaus wurden genannt: Visualisierungsübungen von Schutz (nach Wildwuchs/Phyllis Krystel), Vertrauensübungen, Übungen zur Orientierung im Raum und Wahrnehmungsübungen zu den eingeschränkten Körperteilen.

Körpersprache

Übungen, in denen die Teilnehmerinnen die Wirkung der eigenen Körperhaltung auf das eigene Gefühl einerseits und die Wirkung auf andere andererseits wahrnehmen, hielten alle Befragten für gleichermaßen sinnvoll. Die Methode der Pantomime hingegen wurde von weniger als der Hälfte befürwortet (24 Nennungen). Als eigene Vorschläge ergänzte auch hier wieder eine nennenswerte Zahl die Methode des Rollenspiels, in dem verschiedene Körpersprachvarianten vorgespielt und beurteilt werden sollen (8 Nennungen). Neben der interaktiven Rollenspielmethode „Theater der Unterdrückten" nach Augusto Boal, wurde außerdem auf Standbild- und Fotoübungen beziehungsweise das Vorführen von Videos verwiesen.

Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungstechniken

Bis auf eine Antwortende hielten alle Befragten Schlag- und Tritttechniken in Pratzen (Schlagkissen) für sinnvoll. Als ebenso sinnvoll wurden Schreiübungen beurteilt und damit gegenüber den Stimm- und Atemübungen (47 beziehungsweise 45 Nennungen) favorisiert. Ein großes Gewicht wurde, wie sich bereits an den offenen Antworten schon zeigte, auch auf Rollenspiele gelegt, wobei Rollenspielen, bei denen die Teilnehmerinnen vorgegebene, nicht eigene Situationen spielen (50 Nennungen), gegenüber Rollenspielen, in denen die Teilnehmerinnen erlebte Situationen spielen (45 Nennungen), ein etwas größeres Gewicht gegeben wurde. Eine Aufwärmphase und Bewegungsübungen zum Trainieren der Reaktionsschnelligkeit hielten 48 beziehungsweise 40 Befragte für sinnvoll. Nur gut ein Drittel jedoch fand das Durchschlagen, -treten oder -fahren eines Brettes wichtig (35 Nennungen).

Ergänzt wurden neben Kampf-, Tobe- und anderen Spielen vor allem körperliche Techniken, und zwar Befreiungstechniken, Fallübungen beziehungsweise Techniken im Liegen sowie die Abwehr von Schlägen und Tritten durch Blöcke und Übungen zum Weglaufen beziehungsweise -rollen.

4.4.2.4.3 Abfolge der Inhalte

Danach befragt, ob die Kursinhalte in einer bestimmten Reihenfolge zu unterrichten seien, antwortete die Mehrheit mit Ja (39 Nennungen gegenüber 15 Nein). Während die ablehnende Haltung gegen eine festgelegte Reihenfolge am häufigsten damit begründet wurde, dass der Kursaufbau abhängig von den eingebrachten Bedürfnissen und Themen der Teilnehmerinnen sei und deshalb flexibel sein müsse, wurde diese Einschätzung auch von vielen Befürworterinnen einer festen Reihenfolge geteilt und als Einschränkung formuliert (insgesamt 22 Nennungen).

Mehrere Trainerinnen vertraten die Auffassung, dass die Teilnehmerinnen zuerst für ihre eigenen Grenzen, Stärken, Fähigkeiten und Bedürfnisse sensibilisiert sein müssen, um sie dann vertreten zu können, woraus sie ableiteten, dass die Selbst- und Fremdwahrnehmung sinnvollerweise vor konkreten Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungstechniken trainiert werden müsse (6 Nennungen). 11 Trainerinnen hielten die mentale beziehungsweise verbale Selbstbehauptung für die Grundlage jeglicher Gegenwehr und favorisierten deshalb ein Konzept, in dem zunächst die Verteidigung gegen Grenzverletzungen ohne physische Gegenwehr geübt werde, bevor konkrete körperliche Techniken vermittelt werden: Eine schnelle Intervention gegen Grenzverletzungen führe häufig dazu, dass die Situation nicht weiter eskaliere und Körpertechniken nicht mehr nötig seien. Gezielte Übungen zur Körpersprache wurden als Vorbereitung auf komplexere mentale und verbale Selbstbehauptungstechniken, namentlich Rollenspielsituationen, verstanden und diesen deshalb vorangestellt. Daraus ergibt sich die folgende Reihenfolge, die 14 Trainerinnen – mit geringfügigen Abweichungen – vorschlugen:

1) Selbst- und Fremdwahrnehmung
2) Körpersprache
3) mentale und verbale Selbstbehauptungstechniken
4) körperliche Selbstverteidigungstechniken

Mit der Vermittlung von Informationen über Gewalt, Recht und Hilfesysteme nannten die Trainerinnen eine fünfte inhaltliche Einheit. Über ihre Position im Kursablauf wurden verschiedene Auffassungen vertreten: So siedelten einige Trainerinnen die Informationsvermittlung zwischen 2) und 3) an. Andere befürworteten ein bedarfsorientiertes begleitendes Einbringen von Informationen während aller vier Einheiten. Für das begleitende Einbringen spreche auch, dass so in der Kursabfolge gut „theoretische und praktische" beziehungsweise „aktivere und ruhigere" Einheiten miteinander kombiniert werden können.

Für die Abfolge innerhalb der mentalen und verbalen Selbstbehauptungstechniken schlugen mehrere Befragte eine Binnendifferenzierung vor, die zuerst die Abwehr von Grenzverletzungen durch Fremde vorsehe, bevor Abgrenzung gegenüber Personen aus dem nahen Umfeld trainiert werde, da so die Übungen „vom leichten zum schweren" hin aufeinander aufbauten.

Am kontroversesten und differenziertesten äußerten sich die Befragten zur Vermittlung körperlicher Selbstverteidigungstechniken zu einem späten Zeitpunkt im Kurs. So spreche für einen späten Zeitpunkt neben den o. g. Gründen, dass bis dahin auf Gefühle gut vorbereitet werden könne, die durch das Ausprobieren von körperlichen Verteidigungstechniken und den in diesem Zusammenhang vorgestellten oder erinnerten extremen Gefahrensituationen ausgelöst werden können. Gegen Körpertechniken zu Kursbeginn spreche auch, dass Teilnehmerinnen zu einem „falschen Gefühl von Stärke verleitet" werden können. Umgekehrt gebe es jedoch auch gute Gründe für eine frühe Vermittlung von Körpertechniken beziehungsweise eine flexible Handhabung der Einheitenabfolge: Insofern Teilnehmerinnen von erlebten extremen Gefahrensituationen erzählten, könne die Vermittlung von Körpertechniken ein gutes Mittel darstellen, Ohnmachtsgefühlen entgegenzuwirken. Speziell für Mädchen und Frauen mit Behinderungen könne eine frühe Körpertechnikvermittlung außerdem dem Gefühl vorbeugen, „körperlich nichts zu können" und damit insgesamt zur Stärkung des Selbstwertes beitragen. Eine frühe Körpertechnikvermittlung biete außerdem den didaktischen Vorteil, die Techniken zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal wiederholen und damit festigen zu können, was speziell für Teilnehmerinnen mit geistigen und Lernbehinderungen didaktisch wichtig sei (4 Nennungen).

Eine weitere Einheit, die in den o. g. inhaltlichen Einheiten nicht vorkommt, ist der Kursanfang. Um eine vertrauensvolle und gewaltfreie Lernatmosphäre schaffen zu können, müssten hier zunächst das Programm vorgestellt und allgemeine Regeln abgesprochen sowie ein gegenseitiges Kennenlernen ermöglicht werden.

4.4.2.5 Die organisatorischen Bedingungen des Kurses

Frage 4 umfasst vier Teilfragen, in denen die Trainerinnen nach Rahmenbedingungen befragt wurden: Gefragt wurde, welche Voraussetzungen im Vorfeld eines Kurses wichtig seien (Frage 4.1), welche Vor- und Nachteile die Teilnahme von Bezugspersonen an einem Kurs in stationären Einrichtungen mit sich bringe (Frage 4.2) und welche Kursform (Frage 4.3) und welcher Kursumfang (Frage 4.4) für sinnvoll gehalten werden.

Die Frage 4.1 wurde von allen 56 Befragten beantwortet, wobei sich jedoch 15 nicht zu allen Antwortoptionen äußerten. Frage 4.2 wurde von 55, die Fragen 4.3 und 4.4 von jeweils 52 Befragten beantwortet.

Kursvoraussetzungen

Die organisatorische Vorbedingung, die von den Trainerinnen am häufigsten genannt wurde, ist die Klärung der Voraussetzungen der Teilnehmerinnen. Dabei favorisierten die Trainerinnen deutlich die Befragung der Teilnehmerinnen nach deren Assistenzbedürfnissen (47 Nennungen „eher wichtig“ gegenüber 6 „eher weniger wichtig“) gegenüber der Frage nach deren Behinderungsarten (30 Nennungen „eher wichtig“ gegenüber 26 „eher weniger wichtig“).

Bei vorbereitenden Informationsgesprächen oder -veranstaltungen legten die Trainerinnen den Schwerpunkt auf Informationsgespräche mit den jeweiligen Bezugspersonen, das heißt Mitarbeiterinnen bei Kursen in Einrichtungen (46 Nennungen „eher wichtig“ gegenüber 9 „eher weniger wichtig“) beziehungsweise Eltern und Betreuer/-innen bei Kursen für Mädchen (43 Nennungen „eher wichtig“ gegenüber 12 „eher weniger wichtig“). Eine Informationsveranstaltung für die Teilnehmerinnen wurde eher nachrangig behandelt (36 Nennungen „eher wichtig“ gegenüber 19 „eher weniger wichtig“).

Bei der Organisation von Assistenz wurde die Bereitstellung von persönlicher Assistenz seitens der Teilnehmerinnen (34 Nennungen „eher wichtig“ gegenüber 11 „eher weniger wichtig“) gegenüber einer Bereitstellung durch die Trainerinnen favorisiert (27 Nennungen „eher wichtig“ gegenüber 20 „eher weniger wichtig“). Wie die vielen zusätzlichen Kommentare zu dieser Frage zeigen, scheint die Organisation von Assistenz in der Praxis jedoch häufig ein Problem darzustellen: Oft fehle den Teilnehmerinnen die Kenntnis darüber, wie professionelle persönliche Assistenz finanziert werden könne, was dazu führe, dass die von den Teilnehmerinnen selbst organisierte Assistenz im Kurs oft unzureichend sei. Umgekehrt sei die Bereitstellung von Assistenz seitens der Trainerinnen aus Kostengründen oft nicht möglich. Dieser Kostendruck erklärt möglicherweise auch die Tatsache, dass die Trainerinnen der Kontaktaufnahme zu örtlichen Beratungsstellen eher geringe Priorität einräumten (33 Nennungen „eher wichtig“ gegenüber 22 „eher weniger wichtig“).

Unter den 22 zusätzlichen Antworten, die zur Frage der Kursvoraussetzungen gegeben wurden, bezogen sich 20 auf die Eignung der Räumlichkeiten, die barrierefrei, erreichbar und störungsfrei sein sollten und deren Ausstattung im Vorfeld abgeklärt werden solle. Bei Kursen in Einrichtungen empfahlen einzelne Trainerinnen außerdem, im Vorfeld abzuklären, ob eine „örtliche“ beziehungsweise „zeitliche Trennung von alltäglichen Abläufen“ und die Freiwilligkeit der Teilnahme „strukturell gegeben“ sei. Zwei Trainerinnen rieten bei der vorbereitenden Kontaktaufnahme mit den Teilnehmerinnen, neben ihrem Assistenz- auch ihren Hilfsmittelbedarf zu erfragen.

Teilnahme von Mitarbeitern oder Mitarbeiterinnen

Auf die Frage, ob bei Kursen in Behinderteneinrichtungen die Teilnahme von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sinnvoll sei, sprach sich eine klare Mehrheit von 46 gegen die Teilnahme von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus, während nur sechs diese befürworteten.

Die Nachteile, die die Trainerinnen in der Teilnahme von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sahen, bezogen sich hauptsächlich auf die Wirkung, die deren Anwesenheit implizit oder explizit auf die Teilnehmerinnen habe. Am häufigsten führten die Befragten an, dass Angst oder Loyalitätsempfinden es den Teilnehmerinnen unmöglich mache oder mindestens erheblich erschwere, in Anwesenheit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einrichtungsinterne Übergriffe, Missstände oder Konflikte anzusprechen (21 Nennungen): Im schlimmsten Fall können die Anwesenden selbst Täter/-innen sein oder sich mit Täterinnen oder Tätern solidarisieren beziehungsweise deren Übergriffe aus Selbstschutz herunterspielen (10 Nennungen). Die Anwesenheit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Kurs könne die Teilnehmerinnen befangen machen und damit eine vertrauensvolle Atmosphäre verhindern, in der sich die Teilnehmerinnen – auch jenseits von Grenzverletzungserfahrungen innerhalb der Einrichtung – über private Erfahrungen austauschen können (15 Nennungen). Im Allgemeinen bestünden zwischen anwesenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und Teilnehmerinnen Abhängigkeitsverhältnisse und Hierarchien (zum Beispiel als Vorgesetzte), die die Teilnehmerinnen unter erheblichen Druck setzen können (11 Nennungen). Mitarbeiter/-innen können darüber hinaus dem Erreichen von Lernerfolgen konkret im Weg stehen: Wenn sich die Teilnehmerinnen unter Beobachtung fühlen und explizite oder implizite Rollenzuschreibungen der Mitarbeiter/-innen ihnen gegenüber übernehmen, werden sie darin gehemmt, neue Verhaltensweisen auszuprobieren, sich „anders zu erleben“ und ihre eigenen Interessen zu vertreten (16 Nennungen). Gerade Letztere führen im Einrichtungsalltag zu „ungewünschten Konflikten“ und „Mehrarbeit“ und laufen damit möglicherweise unausgesprochenen Einrichtungs-„Regeln“ entgegen, die die Mitarbeiter/-innen verkörpern (2 Nennungen) beziehungsweise als „heimliche Leitung“ im Kurs transportieren (3 Nennungen). Die Unsicherheit der Mitarbeiter/-innen, die selbst mit Themen im Kurs konfrontiert werden, mit denen sie sich möglicherweise bis dahin noch nicht auseinandergesetzt haben, könne darüber hinaus zur Übertragung von Verhaltensunsicherheit und Ängsten auf die Teilnehmerinnen führen (1 Nennung).

Zwei Trainerinnen empfahlen deshalb zwar die Anwesenheit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu Kursanfang beziehungsweise während der Pausenzeiten, um eine vertraute Atmosphäre für die Teilnehmerinnen zu schaffen, lehnten eine generelle Anwesenheit jedoch aus o. g. Gründen ab.

Angesichts dieser Fülle an Nachteilen nehmen sich die Vorteile sehr bescheiden aus. Hauptargument für die Anwesenheit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern war, dass so eine Begleitung in den Alltag gewährleistet sei, da die Umsetzung von Lernerfolgen im Alltag durch „Transferbegleitung“ unterstützt werden könne (4 Nennungen) beziehungsweise die anwesenden Mitarbeiter/-innen als Vertrauenspersonen fungieren, an die sich die Teilnehmerinnen auch noch nach Kursende wenden können (3 Nennungen). Aber auch die Befürworterinnen führten einschränkende Kriterien an und machten die Teilnahme von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern abhängig von der Zustimmung der Teilnehmerinnen (3 Nennungen), einem Vorgespräch mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (1 Nennung) beziehungsweise von der Einschätzung der jeweiligen Einrichtung durch die Trainerinnen (2 Nennungen).

Mehrere Trainerinnen vertraten die Auffassung, dass die gewünschte Unterstützung der Teilnehmerinnen durch die Mitarbeiter/-innen auch ohne deren Anwesenheit im Kurs möglich sei. Sie schlugen dazu separate Fortbildungen (7 Nennungen) und/oder Informationsveranstaltungen für die Mitarbeiter/-innen (8 Nennungen) vor, in denen sich diese einerseits mit ihrem eigenen Zugang zum Thema Gewalt, andererseits mit den möglichen Verhaltensänderungen der Teilnehmerinnen auseinandersetzen können.

Kursform und Kursumfang

Auf die Frage, ob ein fortlaufendes Angebot von beispielsweise sechs mal zwei Stunden oder eine Blockveranstaltung von zwei Tagen à fünf Stunden für einen Anfängerinnenkurs geeigneter sei, sprachen sich etwas mehr Trainerinnen für eine Blockveranstaltung aus (43 gegenüber 35 Nennungen). 24 Trainerinnen hielten beide Kursformen für möglich, da beide Kursformen Vor- und Nachteile haben.

So spreche für ein Blockangebot zuallererst die konzentriertere Arbeitsatmosphäre „ohne Ablenkung“ und geringeren „Zeitverlust“ zu Kursbeginn, in der Inhalte besser „im Zusammenhang“ vermittelt werden können (11 Nennungen). Der Gefahr, die Einzelne darin sahen, die Teilnehmerinnen in ihrem Konzentrationsvermögen und/oder ihrer körperlichen Fitness zu überfordern (8 Nennungen), wurden hier ausreichende Pausenzeiten entgegengehalten. Als zweiten wichtigen Vorteil beschrieben die Befragten das im Blockkurs entstehende „intensivere Vertrauensverhältnis“, das ein größeres „Einlassen“ auf die Gruppe ermögliche (7 Nennungen). Auf organisatorischer Ebene ergebe sich ein geringerer (zeitlicher) Aufwand bezüglich Anfahrtszeiten und Bereitstellung von Assistenz (5 Nennungen). Gleichzeitig seien die Ausfälle von Teilnehmerinnen – besonders wenn sie durch große zeitliche Abstände bei fortlaufenden Angeboten oder emotionale Reaktionen auf Kursinhalte bedingt seien – weniger wahrscheinlich (4 Nennungen).

Umgekehrt bieten fortlaufende Kurse den Vorteil, dass Teilnehmerinnen noch zu einem späteren Zeitpunkt einsteigen können (1 Nennung), der Bedarf an persönlicher Assistenz während des Angebotes geringer sei (1 Nennung) und größere Stundenvolumen möglich seien (1 Nennung). Die eigentlichen Vorteile eines fortlaufenden Angebotes wurden jedoch auf der didaktischen Ebene gesehen: So könne das Gelernte leichter durch kontinuierliche Wiederholung über einen längeren Zeitraum hinweg gefestigt (4 Nennungen) und neue Erfahrungen langsamer verarbeitet werden (6 Nennungen) beziehungsweise das Gelernte leichter im Alltag umgesetzt beziehungsweise Alltagserfahrungen im Kurs wieder aufgegriffen werden (6 Nennungen), wodurch Fortschritte sichtbarer werden (1 Nennung).

Mehr als die Hälfte der Befragten hielt einen Stundenumfang zwischen 10 und 15 Zeitstunden für sinnvoll, wobei sich ein gutes Viertel der Trainerinnen auch für bis zu 20 und eine kleine Minderheit sogar für bis zu 35 Stunden (für Teilnehmerinnen mit geistiger Behinderung) aussprachen.

4.4.2.6 Die Übungsleiterinnen

Frage 5 umfasste vier Teilfragen zum Trainerinnenprofil: Es wurde zunächst nach den notwendigen Qualifikationen (Frage 5.1) und den persönlichen Voraussetzungen (Frage 5.2) für Trainerinnen gefragt. In den beiden anderen Fragen zur Leitung sollten die Befragten den Sinn von Team-Teaching (Frage 5.3) und den Einsatz von Übungsleiterinnen beurteilen, die selbst eine Behinderung haben (Frage 5.4).

Die Fragen 5.1 und 5.3 wurden von 52 Befragten beantwortet, Frage 5.2 von 53, Frage 5.4 von 55. Die Fragen 5.1 und 5.2 zu den persönlichen und qualifikatorischen Voraussetzungen der Trainerinnen wurden mit Blick auf die Entwicklung des Curriculums 2 aufgenommen.

Qualifikationen der Trainerin

Auf die Frage, welche Qualifikationen eine Trainerin haben sollte, um SB/SV-Kurse für Mädchen und Frauen mit Behinderung anbieten zu können, verwiesen zwei Trainerinnen auf die vom Berufsfachverband (BV FeSt) erarbeiteten Qualitätsstandards, die bereits im ersten Teil dieser Bestandsaufnahme dargestellt wurden.

Die abgegebenen Empfehlungen lassen sich in drei Schwerpunktbereiche zusammenfassen: So bezogen sich die Antwortenden im Wesentlichen auf 1) Fachwissen, 2) Selbsterfahrung und 3) berufspraktische (Vor-)Erfahrungen.

Im Bereich Fachwissen wurden Kenntnisse über den Lebenshintergrund von Mädchen und Frauen mit Behinderungen am häufigsten genannt (10 Nennungen). Dabei wurde sowohl auf medizinisches, vor allem aber auf psychosoziales Wissen hingewiesen, das beispielsweise die Kenntnis spezifischer Formen von Gewalt, aber auch die Kultur und Sprache bestimmter Zielgruppen wie gehörloser Mädchen und Frauen beinhalte. Als weitere Ausbildungsinhalte wurden pädagogisches Wissen (8 Nennungen), Gruppenleitungskenntnisse (6 Nennungen) und die Fähigkeit genannt, Konzepte und Techniken den jeweiligen Zielgruppen entsprechend anzupassen (6 Nennungen). Methodisch-didaktische und psychologische Kenntnisse wurden jeweils zweimal genannt, systemische Kenntnisse und Kenntnisse in Kommunikation und zu Rollenspielen und Kampftechniken jeweils einmal.

Im Bereich Selbsterfahrung wurde die eigene Auseinandersetzung mit dem Thema Behinderung, die ein Bewusstsein für die Situation von Mädchen und Frauen mit Behinderung schaffen solle, am häufigsten genannt (8 Nennungen). Die Auseinandersetzung mit Geschlechterungleichheit und Gewalt, die ein frauenparteiliches beziehungsweise feministisches Bewusstsein schaffen solle, wurde von sechs Antwortenden genannt.

Im Bereich berufspraktische Erfahrungen zielten viele Antworten auf die Erfahrung in der beruflichen oder ehrenamtlichen Arbeit mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen ab. Einige hielten hier einen Hintergrund im sonderpädagogischen (2 Nennungen) oder Rehasportbereich (4 Nennungen) oder nicht näher benannte Erfahrungen im Bereich der Arbeit mit behinderten Menschen (4 Nennungen) für sinnvoll. Häufiger wurde jedoch auf (fundierte) Erfahrungen mit SB/SV (12 Nennungen) beziehungsweise Kampfkunst (9 Nennungen) und Leitungserfahrung im Bereich SB/SV mit Mädchen und Frauen ohne Behinderungen (5 Nennungen) sowie Erfahrungen als Assistenztrainerin (3 Nennungen) oder Hospitantin (2 Nennungen) in SB/SV-Kursen für Mädchen und Frauen mit Behinderungen verwiesen.

Schließlich wurden noch Aussagen über die Art der Ausbildung gemacht. Dabei sprachen sich 19 Antwortende für eine zwei- bis dreijährige (berufsbegleitende) Ausbildung in SB/SV aus, die zehn Antwortende um eine Fortbildung SB/SV für Mädchen und Frauen mit Behinderung ergänzt sehen wollten. Sechs Antwortende verwiesen auf die bereits angebotene Weiterbildung des BSNW, wobei eine sie als hinreichend, eine andere sie als Mindestbedingung einschätzte. Zwei Trainerinnen sprachen sich für nicht näher bezeichnete Weiterbildungen in SB/SV aus. Regelmäßige Weiterbildungen im Bereich

SB/SV (2 Nennungen) sowie die Mitarbeit im Berufsverband (1 Nennung) wurden über die Ausbildung hinaus als Qualitätsmerkmale benannt.

Persönliche Voraussetzungen der Trainerin

Bei der Frage, welche persönlichen Voraussetzungen eine angehende Trainerin mitbringen sollte, bezog sich der Großteil der Antworten auf Kompetenzen und Grundhaltungen im Umgang mit Teilnehmerinnen: So wurden Einfühlungsvermögen/Sensibilität (11 Nennungen), Frauenparteilichkeit (10 Nennungen) und Offenheit (9 Nennungen) am häufigsten genannt. Für ebenfalls wichtig wurden Ruhe/Geduld/Gelassenheit, Empathie und Flexibilität (jeweils 6 Nennungen) gehalten. Achtung/Wertschätzung (5 Nennungen) und die Bereitschaft zu Kontakt zu Menschen mit Behinderungen (4 Nennungen) wurden für ähnlich wichtig gehalten wie eine akzeptierende Grundhaltung/Toleranz (3 Nennungen). Die Fähigkeit zuzuhören und eine nicht näher ausgeführte Kommunikationsfähigkeit wurden jeweils zweimal genannt, Verantwortungsbewusstsein einmal. Im Sinne der Vorbildfunktion („selbst leben, was vermittelt wird“) hielten fünf Antwortende Durchsetzungsvermögen/Überzeugungskraft für notwendig, vier führten Selbstsicherheit an.

Mit Abstand am häufigsten wurde auf die Notwendigkeit der Selbsterfahrung und -reflexion verwiesen. So nannten 15 die eigene Auseinandersetzung mit dem Thema Behinderung und der eigenen Einstellung dazu, 13 verwiesen auf die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte (unter anderem eigene Gewalterfahrungen und die eigene weibliche Sozialisation). Die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion und zum Einschätzen der eigenen Grenzen wurde insgesamt sechsmal genannt. Innere Stabilität (5 Nennungen) und ein positives Selbstbild (3 Nennungen) beziehungsweise eine positive Lebenseinstellung sowie eine körperliche und psychische Belastbarkeit (jeweils 1 Nennung) wurden für ebenfalls sinnvoll erachtet.

Mit auffallender Häufigkeit benannten die Antwortenden die Freude an der Arbeit als notwendige Voraussetzung, die mit 12 Nennungen gegenüber Neugierde (2 Nennungen), Kreativität und Humor (jeweils 1 Nennung) sehr viel stärker betont wurde.

Auch hier wurde – wie bereits in 4.2.9 – noch einmal auf die Bereitschaft zum Austausch und der Kooperation mit anderen Trainerinnen und die Bereitschaft zum Sammeln von Erfahrungen im Bereich SB/SV (jeweils 4 Nennungen) beziehungsweise auf die Qualitätsstandards des Berufsverbandes (1 Nennung) verwiesen.

Trainerinnenteam

In der Frage nach einem Trainerinnenteam gab es eine große Übereinstimmung unter den Antwortenden: 48 befürworteten ein Team aus zwei Trainerinnen, nur drei sprachen sich dagegen aus.

Die Argumente gegen das Team-Teaching bezogen sich vor allem auf Sachzwänge. So seien zwei Trainerinnen häufig zu teuer (3 Nennungen) oder eine zweite Trainerin nicht immer verfügbar (1 Nennung). Die Entscheidung für ein Trainerinnenteam hänge deshalb einerseits von der Größe und Zusammensetzung der Gruppe (jeweils 4 Nennungen) und andererseits von der Qualifikation und Erfahrung der Trainerin ab (3 Nennungen). Während Kurse für gehörlose Teilnehmerinnen gut von einer Trainerin durchgeführt werden können (1 Nennung), sei eine Alternative zum Trainerinnenteam die Teilnahme einer Trainerinnen-Assistentin, die nicht selbst Trainerin sein müsse (2 Nennungen).

Diese Meinung wurde von der Mehrheit der Trainerinnen nicht geteilt. Einige Antwortende hielten das Team-Teaching nicht nur für sinnvoll, sondern sogar zwingend notwendig (3 Nennungen) und befürworteten – je nach Zusammensetzung der Gruppe – sogar einen Trainerinnenschlüssel von zwei bis vier Teilnehmerinnen pro Trainerin (7 Nennungen). Die gegebenen Begründungen fielen dabei – wie bereits bei den anderen offenen Antworten – sehr differenziert aus. Am häufigsten wurde als Vorteil eines Trainerinnenteams die Möglichkeit benannt, bei Bedarf mit Teilgruppen nach deren Fähigkeiten getrennt arbeiten (15 Nennungen) oder einzelnen Teilnehmerinnen Hilfestellung geben (6 Nennungen) und somit gezielter auf deren Bedürfnisse eingehen zu können (9 Nennungen). Ein weiterer didaktischer Vorteil sei, dass zu zweit besser Übungen, Körpertechniken und Rollenspiele vorgeführt werden und so anschaulicher vermittelt werden können (9 Nennungen). In Bezug auf die Betreuung und die Sicherheit der Teilnehmerinnen hielten viele Trainerinnen ein Team für unumgänglich: Nur so können einzelne Teilnehmerinnen in Krisen adäquat aufgefangen und begleitet werden (9 Nennungen), während gleichzeitig für die restliche Gruppe noch die Aufsichtspflicht (und der Fortgang des Kurses) gewährleistet bleibt (3 Nennungen). Auch auf Leitungsebene verbessere Team-Teaching die Qualität des Trainings: Die Trainerinnen können sich in der Leitung abwechseln (4 Nennungen) und ermöglichen so einerseits den Teilnehmerinnen, von ihren unterschiedlichen Charakteren und Leitungsstilen zu profitieren (2 Nennungen). Andererseits kann in dieser Arbeitsteilung die gerade nicht leitende Trainerin die Teilnehmerinnen und ihre Kollegin beobachten (8 Nennungen), wodurch das Kursgeschehen im kollegialen Austausch besser reflektiert werden könne (5 Nennungen).

Trainerinnen mit Behinderung

Auch auf die Frage nach dem Einsatz von Trainerinnen, die selbst eine Behinderung haben, gab es eine große Übereinstimmung unter den Antwortenden. Es sprachen sich hier jedoch etwas mehr Trainerinnen dagegen aus oder enthielten sich einer Meinung (42 Ja, 7 Nein, 9 weiß nicht).

Während eine Antwortende ihr Votum gegen den Einsatz von Trainerinnen mit Behinderung ganz unumwunden damit begründete, dass sie selbst dann arbeitslos wäre, überwogen bei den Gegenstimmen auch hier die Sachzwänge: So gebe es bislang zu wenig ausgebildete Trainerinnen mit Behinderung (3 Nennungen). Zwei Antwortende konnten sich nicht vorstellen, dass eine Frau mit geistiger Behinderung einen Kurs leiten könne.

Tatsächlich sahen sehr viele Antwortende den Vorteil der Vorbildfunktion, die den Teilnehmerinnen eine leichtere Identifikation ermögliche („bessere Peer-connecting-Situation“) (27 Nennungen). Über die Frage, ob die Trainerin zur Erfüllung ihrer Vorbildfunktion notwendig selbst eine Behinderung haben müsse, gingen die Meinungen jedoch auseinander. So unterstrich eine Trainerin, dass diese Identifikationsmöglichkeit für die Teilnehmerinnen durch nichts ersetzt werden könne, während zehn andere Trainerinnen glaubten, dass auch eine nicht behinderte Trainerin ein Vorbild sein und SB/SV vermitteln könne, solange sie sich mit dem Hintergrund und den Erfahrungen behinderter Teilnehmerinnen auseinandergesetzt habe. Eine Mehrheit der Antwortenden hielt es für wünschenswert, dass mehr behinderte Trainerinnen ausgebildet werden. Sie sahen den klaren Vorteil darin, dass eine behinderte Trainerin selbst Expertin sei und so die Erfahrungen der Teilnehmerinnen besser aus ihrem eigenen Alltag nachvollziehen könne (14 Nennungen). Außerdem werde ihr im Gegensatz zu einer Trainerin ohne Behinderung von den Teilnehmerinnen ein „Vertrauensvorschuss“ eingeräumt, und sie könne glaubhafter zeigen, dass SB/SV auch für Mädchen und Frauen mit Behinderungen möglich sei (10 Nennungen), was die Motivation der Teilnehmerinnen steigern helfe (2 Nennungen).

Vier Trainerinnen schlagen gemischte Trainerinnenteams mit und ohne Behinderung vor.

4.4.3 Abschließende Bewertung

Die in den Bestandaufnahmen in Kapitel 4.2 und 4.3 zusammengetragenen Ergebnisse wurden in diesem Kapitel in einer schriftlichen Expertinnenbefragung überprüft und ergänzt. Die Schwerpunkte der Befragung ergaben sich dabei aufgrund der in den Bestandsaufnahmen noch offengebliebenen Fragen: Während die Gewichtung der Zielsetzungen und deren methodische Umsetzung in Bezug auf spezifische Zielgruppen möglichst umfassend erfragt wurden, wurden Einschätzungen zu konzeptionellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen nur kurz und im Sinne einer Überprüfung der bereits vorliegenden Ergebnisse der Bestandsaufnahmen erfasst.

In ihrer Einschätzung der Übungsziele bestätigten die befragten Expertinnen einen Großteil der in Kapitel 4.1 bis 4.3 abgeleiteten Zielbestimmungen: Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und -reflexion („die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahr- und ernst nehmen“), ein positives Selbstwertgefühl („die eigene Person als wertvoll und schützenswert empfinden“), eine positive Selbsteinschätzung („die eigenen Fähigkeiten benennen und wertschätzen können“) sowie das Bewusstsein für das eigene Recht auf Integrität („das Wissen um das eigene Recht, eigene Bedürfnisse vertreten beziehungsweise sich gegen Übergriffe wehren zu dürfen“) wurden übereinstimmend als zentral eingeschätzt. Die vorgegebenen Übungsziele wurden von den Expertinnen noch um verschiedene Aspekte ergänzt. Dabei wurden besonders die Erfahrung eines positiven selbstwertstärkenden Gruppengefühls sowie das Erfahren von körperlicher und psychischer Selbstwirksamkeit durch gezielte Körperübungen betont.

Zu den methodischen und organisatorischen Notwendigkeiten bei Übungsangeboten für unterschiedliche Zielgruppen machten die Expertinnen sehr differenzierte Aussagen. Dabei wurde deutlich, dass besonders andere Lern- und Kommunikationsbedürfnisse der Teilnehmerinnen hohe methodisch-didaktische Anforderungen an die Übungsleiterinnen stellen. Zur konkreten methodischen Umsetzung äußerten sich die befragten Expertinnen ausführlich und machten häufig von den offenen Antwortoptionen Gebrauch. Dabei wurde die zentrale Bedeutung des Rollenspiels für Übungseinheiten der Selbstbehauptung betont. Zu den erfragten Teilbereichen Informationsvermittlung, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Körpersprache, Selbstbehauptungs- und Verteidigungstechniken schlugen die Expertinnen ein breites Spektrum an unterschiedlichen Methoden vor, die den jeweiligen besonderen Bedürfnissen der Zielgruppen entsprechend angepasst werden können. Diese Methodenanregungen wurden im Materialienband im Anhang aufgegriffen und exemplarisch in konkrete Übungseinheiten umgesetzt.

4.5 Fazit

Betrachtet man die theoretischen Grundlagen, die der derzeitige Stand der Selbstkonzeptforschung liefert und die Aussagen, die die Praxis zu bereits bestehenden Angeboten zur Stärkung des Selbstbewusstseins innerhalb und außerhalb des Rehabilitationssportes macht, so verweisen Theorie und Praxis auf ähnliche Aspekte, die für die Ausgestaltung der Übungen von Bedeutung sind.

Selbstbewusstsein, verstanden als eine positive Einstellung einer Person zu sich selbst, ist dabei die Zielbestimmung der Übungen: Im Sinne eines positiven Selbstkonzeptes soll eine Frau oder ein Mädchen in den Übungen Gelegenheit erhalten, sich selbst als kompetent, bedeutsam, erfolgreich und wertvoll zu empfinden. Diese Stärkung der positiven Selbsteinschätzungen soll dabei langfristig und auf kognitiver, emotional-affektiver und motivationaler Ebene erfolgen und dabei helfen, die bereits bestehende Handlungs- und Problemlösefähigkeit in schwierigen Alltagssituationen zu erweitern und um neue Aspekte zu ergänzen.

Frauen und Mädchen mit Behinderungen sind dabei mit spezifischen Schwierigkeiten konfrontiert, die einer Erhaltung und Stärkung des Selbstbewusstseins im Wege stehen können: Sie sind erstens mit gesellschaftlichen Werturteilen über Körperlichkeit konfrontiert, die ihre Weiblichkeit infrage stellen und es ihnen damit besonders schwer machen, ein positives Körperbild zu entwickeln beziehungsweise zu erhalten. Sie sind zweitens in besonderem Maße von sexualisierter Gewalt betroffen und haben es – insofern sie von Assistenz und institutionellen Strukturen abhängen – unverhältnismäßig viel schwerer als Frauen und Mädchen ohne Behinderungen, sich dagegen zur Wehr zu setzen. Dies kann weitreichende Auswirkungen auf das eigene Körperbild und auf die Selbsteinschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit haben. Viele Mädchen und Frauen mit Behinderungen werden drittens schließlich durch Werturteile über Menschen mit Behinderungen als hilfebedürftig und schwach in der Ausbildung positiver Selbsteinschätzungen „behindert“, indem sie im Laufe ihrer Sozialisation ihre Handlungsfähigkeit unterschätzen, das heißt, „Hilflosigkeit“ erlernen.

Sollen nun Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die Übungen definiert werden, die die Stärkung des Selbstbewusstseins im Sinne eines positiven Selbstkonzeptes von Frauen und Mädchen mit Behinderungen fördern, so sind die drei oben genannten Faktoren unbedingt zu berücksichtigen.

Der in der sozialen Arbeit entwickelte Ansatz des Empowerment eignet sich hier besonders gut, da er darauf abzielt, gesellschaftlicher Benachteiligung und Diskriminierung und deren Folgen entgegenzuwirken: Sein zentrales Anliegen ist es, Menschen ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten bewusst zu machen und sie zu befähigen, diese für ihre Selbstbestimmung und Interessensvertretung einzusetzen. Der Empowerment-Ansatz ist damit klar politisch motiviert und folgt der emanzipativen Intention gesellschaftlicher Teilhabe. Er definiert Handlungsanweisungen, erforscht jedoch keine Grundlagen. Zur Bestimmung der Grundlagen bedarf es anderer Ansätze, namentlich der Resilienzforschung, die sich um eine Klärung der Frage bemüht, welche psychischen und physischen Faktoren einer Gesunderhaltung und Bewältigung von krisenhaften Lebensumständen dienen: Dabei stehen die Ressourcen und Bewältigungsstrategien einer Person im Mittelpunkt und genau hier decken sich die bisherigen Ergebnisse der Resilienzforschung mit der normativen Forderung des Empowermentmodells nach einem ressourcenorientierten Ansatz.

Die Orientierung an den Ressourcen der Teilnehmerinnen als grundlegende konzeptionelle Voraussetzung, wird von der Praxis innerhalb und außerhalb des Rehabilitationssportes bestätigt. Dies zeigen die Bestandsaufnahmen bestehender Angebote zur Stärkung des Selbstbewusstseins und des derzeitigen Rehabilitationssportes sowie die schriftliche Befragung von Expertinnen aus der Praxis mit großer Übereinstimmung: So unterschiedlich das Herkommen der einzelnen Stilrichtungen der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung auch ist und so unterschiedliche Ansichten über einzelne Schwerpunktsetzungen vertreten werden, so sehr stimmen doch alle Richtungen in ihrer Grundannahme überein, an den Stärken und Fähigkeiten von Frauen und Mädchen anzusetzen und sie zur

Vertretung ihrer eigenen Belange zu befähigen. In dieser psychosozialen Ausrichtung unterscheiden sich die hier mit einbezogenen, auf Frauen und Mädchen spezialisierten Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsrichtungen wesentlich von Kampfsportarten: Sie beziehen zwar einzelne, aus Kampfsportarten stammende Körpertechniken mit ein, diese dienen jedoch nur dazu, den Teilnehmerinnen auch dann noch Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, wenn mentale und verbale Techniken der Interessensvertretung und Grenzsetzung in Extremfällen nicht mehr ausreichen.

Auch der Rehabilitationssport ist in seiner Anlage ressourcenorientiert. Ist seine Zielbestimmung schon immer die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gewesen und geht er damit in seiner psychosozialen Dimension über ein reines Sportangebot hinaus, so ist diese Hinwendung zu den Potenzialen der Rehabilitandinnen und Rehabilitanden noch einmal durch die salutogenetische Wende in den letzten Jahren unterstrichen worden: Behinderung ist nicht länger ein durch Defizite bestimmtes, medizinisch zu beschreibendes Individualproblem, sondern ein die Gesamtgesellschaft mit einbeziehendes bio-psycho-soziales Phänomen.

Die (Wieder-)Aneignung von Selbstbestimmung als Ziel der Übungen bedingt neben der Orientierung an den Ressourcen der Teilnehmerinnen weitere konzeptionelle Voraussetzungen, in denen sich die befragten Expertinnen und herangezogenen Quellen ebenfalls sehr einig sind: So ergibt sich die Freiwilligkeit der Teilnahme als notwendige und unverzichtbare Voraussetzung, ebenso wie Transparenz und Vertraulichkeit, die ein partnerschaftliches Arbeiten von Teilnehmerinnen und Übungsleiterinnen „auf einer Augenhöhe“ ermöglichen. Ein frauen- und mädchenparteilicher Leitungsstil, der die Achtsamkeit und Wertschätzung der Teilnehmerinnen für sich selbst und für die anderen Gruppenmitglieder unterstützt, wird ebenfalls von einer breiten Mehrheit der Praxisstimmen befürwortet. Um die Ressourcen jeder Teilnehmerin zu kennen und zu fördern, bedarf es schließlich einer Orientierung an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen sowie einer ganzheitlichen Arbeitsweise, die die Stärkung des Selbstbewusstseins auf kognitiver genauso wie auf affektiv-emotionaler und motivationaler Ebene fördert.

Bezogen auf die Ausgestaltung der Übungen erfordert der Ansatz der Teilnehmerinnenorientierung, dass die Übungsleiterinnen über ein breites methodisches Spektrum verfügen, das sie entsprechend der Fähigkeiten der unterschiedlichen Zielgruppen einsetzen und passgenau abwandeln können.

Auf inhaltlicher Ebene ergeben sich aus der Zielbestimmung der Übungen verschiedene Teilaspekte, die den spezifischen Bedingungen, die Mädchen und Frauen in der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes beeinträchtigen, Rechnung tragen. So ist eine notwendige Voraussetzung für selbstbewusstes Handeln im Alltag im Sinne einer selbstbestimmten Lebensgestaltung, überhaupt erst einmal eine Aufmerksamkeit für die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu entwickeln. In einem zweiten Schritt kann dann geübt werden, diese Bedürfnisse und Interessen gegebenenfalls auch gegen Übergriffe beziehungsweise gegen Widerstände von außen zu vertreten. Auf einer verhaltensbezogenen Ebene hilft dabei zum einen das Einüben verbaler und körpersprachlicher Mittel, die eingesetzt werden können, um die eigenen Interessen überzeugend zu vertreten. Zum anderen können Übungsangebote, in denen konkret die eigene Entschlossenheit und ihre Effekte erfahrbar gemacht werden, Anstöße liefern, erlernte, selbstwertschwächende Verhaltensmuster allmählich abzubauen und langfristig durch neue selbstwertstärkende Selbsteinschätzungen zu ersetzen. Insofern Frauen und Mädchen mit Behinderungen aufgrund ihrer Abhängigkeit von Assistenz und Pflege eine besondere Vulnerabilität gegenüber sexualisierten Grenzverletzungen haben, liegt hier schließlich ein

wichtiger Schwerpunkt der Übungen, der auch das Einbeziehen von körperlichen Verteidigungstechniken sowie die Stärkung der Veröffentlichungsbereitschaft als Voraussetzung für Hilfeleistungen von außen notwendig macht.

Mit der Ausrichtung der Übungen an praktischen Körpererfahrungen, die auf psychosoziale Effekte im Sinne der gesellschaftlichen Teilhabe hinzielen, wird der Charakter der Übungen als Rehabilitationssportleistung besonders deutlich: Die Entwicklung positiver Selbsteinschätzungen als Voraussetzung für selbstbewusstes Handeln erfolgt vor allem auf körperlicher Ebene: In der Schulung der Körpersprache, in der Sensibilisierung des Körperbewusstseins, in Übungen zum Erleben des Körpers in seiner Bewegungsfähigkeit und Wirksamkeit, wird der Körper zum zentralen Ort der Selbst- und Welterfahrung: Über den Weg der Körpererfahrung können grundlegend neue und andere Einstellungen und Verhaltensweisen entwickelt werden, die langfristig eine Defizitorientierung durch positive Selbsteinschätzungen ersetzen.

Aus den oben beschriebenen konzeptionellen Voraussetzungen ergeben sich verschiedene Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel Barrierefreiheit der Veranstaltungsräume und organisatorische Erfordernisse, wie die Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse der Teilnehmerinnen (wie zum Beispiel persönliche Assistenz oder Gebärdendolmetscherin) oder eine zielgruppengerechte Werbung für bestimmte Zielgruppen (wie zum Beispiel Ausschreibungstexte in Braille und leichter Sprache).

Darüber hinaus ergeben sich die Rahmenbedingungen aus dem Charakter der Übungen als Rehabilitationssportangebot. Mit Blick auf den Abschluss des Forschungsprojektes wurden in den zum 1. Januar 2007 neu in Kraft getretenen Rahmenvereinbarungen über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining bislang nur wenig Vorgaben bezüglich der Übungen nach § 44 SGB IX gemacht. Die Rahmenbedingungen resultieren deshalb vor allem aus den Bedingungen, die für Rehabilitationssportangebote allgemein gelten. Im Sinne eines Rehabilitationssportangebotes sind die Übungen als Bewegungsangebote in Gruppen zu verstehen, haben jedoch die Besonderheit, dass sie sich nur an Frauen und Mädchen richten und nur von Übungsleiterinnen durchgeführt werden.

Die Übungsangebote richten sich an alle weiblichen Leistungsberechtigten, unabhängig von deren Behinderungsart. Je nach Alter und Behinderungsart der Teilnehmerinnen sehen die Rahmenvereinbarungen über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining eine Gruppengröße von fünf bis fünfzehn Teilnehmerinnen vor. Expertinnen aus der Praxis empfehlen eine maximale Gruppengröße von zwölf Teilnehmerinnen. Diese wurde in den von Übungsleiterinnenteams durchgeführten Testübungen zugrunde gelegt. Der Umfang der Übungen beträgt zwischen 50 und 120 Übungseinheiten zu 45 bis 60 Minuten bei zwei bis höchstens drei Übungseinheiten pro Woche und wird zwischen 6 und 36 Monaten – bei eventuellen Folgeleistungen auch über einen längeren Zeitraum hinaus – gewährt. Die Angebote werden von lizenzierten Übungsleiterinnen als Rehabilitationssportangebote des DBS durchgeführt, können jedoch auch von anderen Anbietern durchgeführt werden.

V.

Das Curriculum für die Übungen (Curriculum 1)

5.1 Einleitung

Auf der Basis der Theorie- und Praxisrecherche wurde in der Zeit von Mai bis November 2004 das Curriculum 1 entworfen. Es wurde intendiert, den zukünftigen Übungsleiterinnen möglichst konkrete Vorgaben für die Gestaltung der Kurse zu geben. Es wurden deshalb feste Rahmenbedingungen und Lernziele definiert und detaillierte Übungsbeschreibungen vorgeschlagen.

Dieser Curriculumsentwurf wurde einem Kreis von Expertinnen aus der Theorie und Praxis vorgelegt, und in einem Expertinnenhearing im Dezember 2004 diskutiert. Während die inhaltliche Ausrichtung und die Untergliederung in Schwerpunkthemen weitgehend akzeptiert wurde, wurde das Curriculum in seiner geschlossenen Form zurückgewiesen: Hauptkritikpunkte waren die fehlenden Gestaltungsspielräume der Übungsleiterinnen einerseits, die ein flexibles Reagieren auf die Heterogenität und die Interessen der Teilnehmerinnen nicht erlaube, und andererseits die Art der Lernzielformulierung. Die formulierten Lernziele erschienen nicht erreichbar, und verletzten die Prinzipien der Selbstbestimmung der Teilnehmerinnen und der Teilnehmerinnenorientierung.

Die Kritik des Expertinnenkreises wurde in einem zweiten Entwurf des Curriculums 1 dahingehend aufgegriffen, dass statt der operationalisierbaren Lernziele Lehrziele formuliert wurden. Diese Lehrziele definieren, welche Inhalte und Themen die Übungsleiterinnen den Teilnehmerinnen anbieten, überlassen dabei aber den Teilnehmerinnen, welche Ziele sie sich als persönliches Ergebnis setzen wollen. Um die Teilnehmerinnenorientierung als zentrale, konzeptionelle Voraussetzung und den dafür nötigen Gestaltungsspielraum der Übungsleiterinnen zu gewährleisten, wurde eine offenere curriculare Form gewählt, die den Übungsleiterinnen zwar allgemeine Empfehlungen zu Rahmenbedingungen und der inhaltlich-methodischen Umsetzung und Gewichtung der Übungen gibt, ihnen jedoch keinen festgelegten Kursverlauf, bestimmte Stundenumfänge oder vorgegebene Übungen vorschreibt. Die inhaltlich-methodischen Bausteine aus dem ersten Entwurf wurden durch thematische Einheiten ersetzt, die die inhaltlichen Dimensionen der Übungen definieren und in ihrem Charakter Lernfeldern entsprechen. Die konkrete Ausgestaltung der Kurse und individuelle Anpassung an die jeweiligen Teilnehmerinnengruppen erarbeiten sich die Übungsleiterinnen in der durch Curriculum 2 geregelten Ausbildung. Ergänzend wurde ein Materialienband erstellt, auf den die Übungsleiterinnen für die Kursgestaltung zurückgreifen können. Er enthält unter anderem konkrete Beispielübungen und Unterrichtsmaterialien sowie ein kommentiertes Literaturverzeichnis und ist im Anhang beigefügt.

Das Curriculum 1 wurde in dieser zweiten Fassung in den im Frühjahr und Herbst 2005 durchgeführten Testübungen evaluiert.

Nach Auswertung der Evaluationsdaten wurden noch einmal Anpassungen im Curriculum 1 vorgenommen, die im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Evaluation in 6.6 „Konsequenzen für Curriculum 1“ dargestellt werden. Das hier abgedruckte Curriculum 1 ist die Endfassung, die diese Evaluationsergebnisse berücksichtigt.

5.2 Grundlagen für das Curriculum 1

5.2.1 Der curriculare Ansatz

Aus den oben dargestellten konzeptionellen Voraussetzungen ergeben sich Konsequenzen für die curriculare Ausgestaltung: Das vorliegende Curriculum lehnt sich an den kritisch-kommunikativen Didaktik-Ansatz nach Ruth Cohn an, da hier das zentrale Ziel der Stärkung der Selbstverantwortlichkeit der Lernenden bestmöglich in einen Lehr-Lern-Prozess übersetzt werden kann. Zum besseren Verständnis wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die Curriculumtheorie-Geschichte gegeben, in den sich dieser Ansatz einbettet.

5.2.1.1 Definition Curriculum

Robinsohn leitete 1967 mit seiner Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ die Diskussion um Curricula im deutschsprachigen Raum ein.[555] Die Curriculumtheorie entstand aus Kritik an der bis dahin gebräuchlichen Lehrplantheorie. Während die Lehrplantheorie Lehrpläne durch Traditionen in Gesellschaft und Wissenschaft bestimmt sah, verwendete die Curriculumtheorie wissenschaftliche Strategien zur Erstellung von Curricula.[556] Die Vertreter/-innen der Curriculumtheorie forderten rationale Verfahren zur Festlegung von Zielsetzungen, Lerninhalten und Lernmitteln sowie die ständige Evaluation von Curricula.

Zwischen dem Lehrplan der traditionellen Lehrplantheorie und der Art von Lehrplan, der heute unter dem Begriff Curriculum verstanden wird, bestehen folgende Unterschiede, die hier im Überblick kurz dargestellt werden:[557]

1. Bereich der Unterrichtsplanung:[558] Während der traditionelle Lehrplan lediglich eine Stufe zu Beginn der Unterrichtsplanung abdeckt, umfasst das Curriculum die gesamte Unterrichtsplanung.
2. Ausrichtung der Unterrichtsplanung: Lehrpläne orientieren sich an Themen und Inhalten, sie beschreiben, was gelehrt und gelernt werden soll. Curricula dagegen sind an Lernzielen ausgerichtet, sie stellen dar, zu welchem Zweck gelehrt und gelernt werden soll.
3. Interpretationsraum: Die Vorgaben in Lehrplänen sind nicht konkret, sie können beliebig ausgelegt werden. Es ist unklar, welche Lernziele anhand der Inhalte und Themen umgesetzt werden sollen. Curricula beschreiben eindeutig, welche Lernziele im Unterricht verwirklicht werden sollen. Wie konkret das Curriculum dabei ist, hängt davon ab, ob es offen oder geschlossen ist.
4. Evaluation: Zentraler Bestandteil von Curricula sind ihre permanente Selbstüberprüfung und Anpassung, was ihnen einen prozesshaften Charakter verleiht. Lehrpläne hingegen sehen keine Evaluation der Unterrichtspraxis vor.
5. Rationalisierung: Lehrpläne haben keinen wissenschaftlich-theoretischen Hintergrund, sie bauen auf gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Traditionen auf. Curricula dagegen haben den Anspruch wissenschaftlichen Erkenntnissen und Verfahrenskriterien zu folgen.

Die heutigen Lehrpläne sind von ihrem Wesen her Curricula. Sie beinhalten die wesentlichen Bestandteile der Curriculumtheorie.[559]

555 Vgl. Hoebel-Mävers 1976:7.
556 Vgl. Peterßen 1996:133.
557 Folgende Aufstellung der wichtigsten Unterschiede ist Peterßen entnommen. Vgl. Peterßen 1996:224 f.
558 Als Unterrichtsplanung wird die theoretische Vorarbeit von Unterricht bezeichnet, die sich in Reflexionen, Bewertungen, Urteilen und Entscheidungen vollzieht. Der Unterrichtsplanung schließt sich die Unterrichtsvorbereitung an, die alle praktischen Maßnahmen, organisatorischen Überlegungen sowie Entscheidungen zur Ermöglichung von Unterricht umfasst. Vgl. Peterßen 1996:31.
559 Vgl. Peterßen 1996:226.

So definiert Stenhouse Curriculum als „Beschreibung, die darauf abzielt, anderen die wesentlichen Grundsätze und Eigenarten eines erzieherischen Plans mitzuteilen und zwar in einer Form, die seine kritische Überprüfung und Übersetzung in wirkungsvolle Praxis ermöglichen.“[560] Für Peterßen ist das Curriculum ein Instrument, das „alle gezielte Unterrichtsplanung, vom ersten groben Einkreisen beabsichtigter Maßnahmen bis hin zu den letzten konkreten Entscheidungen über die Unterrichtsgestaltung“ einschließt.[561] Lenzen wählt eine breitere Definition und bestimmt Curriculum als das „Gesamt der in einer Bildungsinstitution angestrebten und zu verantwortenden Lernprozesse“.[562] Als Gemeinsamkeit der meisten Begriffsbestimmungen von Curriculum sieht er den „Anspruch auf Transparenz und Rationalität der Lernziel-, Lerninhalts- und Lernorganisationsentscheidungen und die Betonung eines Bedingungs- oder Implikationszusammenhangs der das Curriculum konstituierenden Elemente.“[563]

5.2.1.2 Das offene Curriculum

Die Curriculumforschung unterscheidet zwei Arten von Curricula: das geschlossene Curriculum, auch situationsanalytisch genannt, und das offene Curriculum.

Der von Robsinsohn vertretene situationsanalytische Ansatz ist vom Positivismus beeinflusst und macht daher Lernziele an objektiv messbaren Größen fest. Zur Erreichung der Lernziele gibt das geschlossene Curriculum den Lehrenden verbindliche Vorgaben, welche Verfahren und Mittel sie an welchen Inhalten einsetzen müssen. Die Lehrenden haben dabei keinen Entscheidungsspielraum, sie setzen lediglich die Anweisungen des Curriculums um. Das geschlossene Curriculum wird deshalb auch als „Teacher-proof“, als lehrersicher, bezeichnet. Die Individualität der Lehrenden und der Lernenden spielt dabei keine Rolle, da unabhängig von den einzelnen Personen immer die gleichen Ergebnisse erreicht werden sollen.[564]

Aus Kritik an dem als planrational und bürokratisch empfundenen geschlossenen Curriculum entwickelten Vertreter/-innen der kritisch-konstruktiven Didaktik das Modell des offenen Curriculums. Das offene Curriculum macht zwar auch Lernzielvorgaben, gibt aber lediglich Empfehlungen zu den Inhalten, Verfahren und Mitteln.[565]

Die Lernvorgänge sind nicht, wie im geschlossenen Curriculum, Schritt für Schritt vorgeschrieben, sondern offen für die Situationen, in denen sie umgesetzt werden. Offene Curricula räumen Lehrenden somit eine beträchtliche Planungskompetenz ein und sind frei für deren didaktische Entscheidungen. Trotz dieses offenen Ansatzes sind die Bestandteile offener Curricula nicht beliebig zu wählen. Die Lernziele, Inhalte und Mittel müssen vielmehr offengelegt und begründet werden.

Das geschlossene Curriculum reduziert Lernen auf beobachtbare und messbare Verhaltensänderungen. Das offene Curriculum hingegen gründet auf einem komplexeren Lernbegriff, der Lernen als von vielen Faktoren abhängigen Interaktionsprozess begreift, in dem neben dem Inhalts- auch der Beziehungsaspekt eine Rolle spielt.[566]

560 Stenhouse 1973:15.
561 Peterßen 1996:224.
562 Lenzen 1989:298 f.
563 Lenzen 1989:298 f.
564 Vgl. Ammende 2002:140.
565 Vgl. Peterßen 1996:225.
566 Vgl. Hoebel-Mävers 1976:14.

Während das geschlossene Curriculum nur von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entworfen wird, fordern die Vertreter/-innen des offenen Curriculums die gleichberechtigte Kooperation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Lehrenden und Lernenden bei der Gestaltung von Curricula. Grundlage dieser Forderung ist ein politisches Verständnis von Wissenschaft und ein Demokratieverständnis, das auf der Leitformel der Mündigkeit und Emanzipation des Menschen beruht.[567]

Das vorliegende Curriculum ist deshalb – wie bereits in den konzeptionellen Grundlagen ausgeführt – als offenes Curriculum nach dem Prinzip der Teilnehmerinnenorientierung konzipiert.

Die offene Form des Curriculums ermöglicht den Übungsleiterinnen, die Übungsinhalte an den Vorerfahrungen und Kenntnissen der Übungsleiterinnen und Teilnehmerinnen, als auch an der spezifischen Unterrichtssituation ausgerichtet zu gestalten. Die Teilnehmerinnen erfahren, dass sie mit ihren Erfahrungen, Anliegen und Grenzen ernst genommen werden; es bleibt Raum für Selbst- und Mitbestimmung.

Dem Prinzip der Teilnehmerinnenorientierung folgend, lehnt sich das vorliegende Curriculum an Aspekte der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn an.[568] Die TZI ist eine in der Erwachsenenbildung etablierte Methode, in der es um die Bilder, die Menschen von sich und anderen haben sowie um die Balance zwischen der Umsetzung der eigenen Bedürfnisse und der Grenzsetzung dieser Umsetzung durch die Bedürfnisse anderer Menschen, geht. TZI geht von einem Wirkzusammenhang des Einzelnen in einer Gruppe, der Interaktion in einer Gruppe, der Unterrichtsinhalte und der Umgebung, die den Einzelnen und die Gruppe beeinflusst, aus.

In der TZI wird ganzheitlich gearbeitet und die Einzelne ist aufgefordert, sich mit ihren Erfahrungen einzubringen. Bei der Bearbeitung von persönlichen Themen grenzt sich die TZI eindeutig von Therapien ab.

Um die Bedeutung der Teilnehmerinnenorientierung für die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses zu unterstreichen, wird im Folgenden nicht von Lern-, sondern von **Lehr**zielen gesprochen: Die in den Absichten und Ergebnissen formulierten Lehrziele sind Angebote an die Teilnehmerinnen, aus denen die Übungsleiterinnen auswählen. Als Lehrziele haben sie Aufforderungscharakter. Zum Lernziel werden sie erst dann, wenn die Teilnehmerinnen sie sich zu eigen machen, sie aufgreifen und für sich umsetzen. Hier können von Teilnehmerin zu Teilnehmerin individuell große Unterschiede in der Gewichtung bestehen.

5.2.2 Konzeptionelle Voraussetzungen

In Kapitel 4 wurden die Grundlagen zu Curriculum 1 zusammengetragen und ausgewertet. Die konzeptionellen Voraussetzungen des Curriculums zur Stärkung des Selbstbewusstseins beruhen auf dieser Grundlage: dem aktuellen Stand der Selbstkonzeptforschung und deren angrenzenden Fachgebieten (Kapitel 4.1) sowie den Bestandsaufnahmen der derzeitigen Selbstbehauptungs- und Rehabilitationssportpraxis (Kapitel 4.2–4).

567 Vgl. Kaiser/Kaiser 1998:309.
568 Weiterführende Literatur zum Thema TZI zum Beispiel Langmaack 2004.

5.2.2.1 Ressourcenorientierung

Als wichtigste konzeptionelle Voraussetzung kann zweifelsfrei die Ressourcenorientierung gelten. Sie wird übereinstimmend von der Theorie und Praxis als zentral für die Selbstwertstärkung angesehen. Das Ansetzen an den Stärken der Teilnehmerinnen erscheint dabei in besonderem Maße in Angeboten für Teilnehmerinnen mit Behinderung wichtig, da ihre Behinderung gesellschaftlich als Defizit angesehen wird, das so weit wie möglich durch medizinisch-therapeutische Maßnahmen beseitigt werden muss und deren Art und Umfang nicht behinderte Expertinnen und Experten bestimmen. Um hier ein deutliches Gegengewicht zu setzen, ist die Orientierung an den Ressourcen der Teilnehmerinnen deshalb von großer Wichtigkeit. Statt „Patentrezepte" zu vermitteln, geht es darum, die Teilnehmerinnen zur Entwicklung von Eigeninitiative zu ermutigen. Übungsleiterinnen sollten deshalb gerade nicht als Expertinnen auftreten, die besser als Mädchen und Frauen mit Behinderung wissen, was diese brauchen, sondern sollten den Teilnehmerinnen (die oft neue Erfahrung) vermitteln, dass jede die „Expertin für ihr eigenes Leben" ist. Diese Haltung der Übungsleiterinnen ist das, was Herriger in 4.1.3.1 als Grundpostulat des Empowerment formuliert hat, nämlich den „Abschied von der Expertenmacht", die nach Theunissens Zielbestimmung von Empowerment als „transitiv" darauf abzielt, sich selbst überflüssig zu machen.

Es geht um die Bereitstellung von Rahmenbedingungen, „die es Menschen ermöglichen, sich ihrer ungenutzten, vielleicht auch verschütteten Ressourcen und Kompetenzen (wieder) bewusst zu werden, sie zu erhalten, zu kontrollieren und zu erweitern, um ihr Leben selbst zu bestimmen und ohne ‚expertendefinierte Vorgaben' eigene Lösungen für Probleme oder eine zukünftige Lebensgestaltung zu finden [...]."[569] Diese Zielbestimmung im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe entspricht insofern auch dem Charakter der Übungen nach § 44 SGB IX als Rehabilitationsleistung, die darauf angelegt ist, nach einer angemessenen Zeit der Unterstützung und Anleitung die Potenziale der Teilnehmerin soweit gefördert zu haben, dass sie in die Lage versetzt wird, ihre Potenziale weiter eigeninitiativ zur Bewältigung ihres Alltags einzusetzen.

5.2.2.2 Orientierung an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen

Die Orientierung an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen stellt eine notwendige konzeptionelle Voraussetzung der Übungen dar: Insofern Ressourcen- und Ereigniseinschätzung in hohem Maße von den individuellen Vorerfahrungen einer Person abhängen, verhilft das Einbringen dieser Vorerfahrungen durch die Teilnehmerinnen zu einem umfassenderen Verständnis der die Bewältigungsmöglichkeiten bedingenden intrapersonalen Faktoren.

Darüber hinaus ist die Orientierung an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen eng mit der oben beschriebenen ressourcenorientierten Arbeitsweise verknüpft.

So sollten die Übungsleiterinnen neben ihrem Fachwissen den Teilnehmerinnen Raum und Zeit für den Austausch von deren Erfahrungen und Erkenntnissen anbieten, damit diese ihre eigenen Kompetenzen entdecken und erproben können. Diese Orientierung an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen ist das, was Herriger als „systematische Kompetenzdiagnostik" versteht: das sensible Herausarbeiten „lebensgeschichtlich verankerter Stärken und Ressourcen" der Teilnehmerinnen.[570]

Die Übungsleiterinnen sollten dazu ein Kurskonzept erarbeiten, das eine in sich schlüssige Struktur verfolgt und den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Teilnehmerinnen – soweit bekannt – entspricht.

569 Theunissen 2002:13.
570 Herriger 2006.

Die Übungsleiterinnen sollten jedoch gleichzeitig offen für die Erfahrungen der einzelnen Teilnehmerinnen sein und das Konzept gegebenenfalls auf Wünsche, Bedürfnisse und Fragen hin abwandeln. Die Mitgestaltung der Mädchen und Frauen am Gruppenprozess und Kursablauf sollte dabei aktiv gefördert werden, indem in fest eingeplanten Gesprächsrunden (oder anderen methodischen Elementen) die Kritik, Wünsche und Anregungen der Teilnehmerinnen als konstitutives Element der Kursplanung dargestellt und ernst genommen werden. Die Kurse zur Selbstbehauptung sollten entsprechend an den Lebensrealitäten ansetzen, genauso wie Übungen zur körperlichen Selbstbehauptung auf die körperlichen Fähigkeiten der Teilnehmerinnen zugeschnitten sein sollten.

5.2.2.3 Freiwilligkeit

Im Sinne eines Empowerment-Ansatzes ergibt sich aus der Orientierung an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Teilnehmerinnen die Freiwilligkeit der Teilnahme als „unveräußerliches Wahlrecht" jeder Teilnehmerin.[571] Die freiwillige Teilnahme der Mädchen und Frauen gilt in besonderem Maße für Kurse innerhalb von Einrichtungen, in denen sich Zwänge und Anwesenheitspflichten implizit und explizit auf die Teilnahme an den Kursen auswirken können. Für die Teilnehmerinnen selbst ist es gleichzeitig oft auch eine neue Erfahrung, sodass es ihnen zunächst schwerfallen kann, von der eigenen Entscheidungsfreiheit Gebrauch zu machen. Die Kursleitung achtet dabei Eigenentscheidungen und ermutigt zu selbstverantwortlichem Mitgestalten des Kursgeschehens. Die Übungsleiterin enthält sich dabei auch der Definition von Lebensproblemen, Problemlösungen und Lebensperspektiven; sie gibt nur Hilfestellung im Sinne von Anregungen. Auch bei der Formulierung von Übungsanleitungen ist deshalb darauf zu achten, dass die Teilnehmerinnen sie als Einladung und nicht als zu befolgende Anweisung verstehen. Gleichzeitig nutzen viele Übungsleiterinnen die sichtbare Erinnerung an das Recht auf Rückzug innerhalb des Kursgeschehens, indem sie eine Rückzugs- oder Ruhecke im Übungsraum einrichten. Es ist wichtig, dass die Teilnehmerinnen ihre Entscheidung zum Rückzug als gleichwertig mit der Entscheidung zur Teilnahme erleben können. Ein Rückzug während des Übungsgeschehens sollte ohne Begründung gegenüber den Übungsleiterinnen oder der Gruppe erlaubt sein. Dies ist umso wichtiger, da man grundsätzlich davon ausgehen muss, dass Mädchen und Frauen mit Gewalterfahrungen am Kurs teilnehmen, für die einzelne Übungseinheiten zu nah, schmerzlich oder auf andere Art zu sehr mit negativen Gefühlen belegt sind. Die Übungen sind in diesem Sinne nicht aufdeckend konzipiert und im Gegensatz zu therapeutischen Kontexten nicht darauf ausgelegt, Gewalterfahrungen Einzelner umfassend aufzuarbeiten. Der Lernerfolg der Teilnehmerinnen, so stellt Zijdel augenzwinkernd fest, lasse sich nicht zuletzt daran messen, dass die Teilnehmerinnen sich „auflehnen", das heißt mehr Eigeninitiative und Autonomie zeigen, und könne von der Übungsleiterin als Kompliment für ihre Arbeit aufgefasst werden.[572]

5.2.2.4 Transparenz

Ein weiteres Postulat des Empowerment-Ansatzes ist die Transparenz der Arbeit: Im Sinne eines Vertrags über die Arbeitsbeziehung, sollten zu Beginn der Übungen Ziele, Inhalte und Methoden, zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen sowie pädagogische Grundsätze, Grenzen und Verantwortlichkeiten aufseiten der Leitung und der Teilnehmerinnen formuliert und wechselseitig verpflichtend anerkannt werden.[573] Dies kann mündlich in Form einer Gesprächsrunde, eventuell aber auch schriftlich geschehen, wenn beispielsweise die gemeinsam abgestimmten Gruppenregeln als Arbeitsprinzipien auf einem Plakat festgehalten und für alle sichtbar aufgehängt werden. Die notwendige Voraussetzung für Transparenz, sich als Leitung hinterfragen zu lassen und den Teilneh-

571 Herriger 2006.
572 Vgl. Zijdel 1999:18; Ruijgers u. a. 1993:60–61.
573 Herriger 2006.

merinnen Einblick in die eigene Arbeitsweise, die Regeln der Zusammenarbeit und den Kursverlauf zu gewähren, erfordert sowohl persönliche Kritikfähigkeit als auch Souveränität der Leitung. In der Arbeit mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen ist diese Form der Transparenz von besonderer Wichtigkeit, da ihr Alltag und ihre Sozialisation häufig durch weitgehende Fremdbestimmung gekennzeichnet ist und diese auch im Kursverlauf allzu leicht von den Teilnehmerinnen fraglos hingenommen wird.

5.2.2.5 Ganzheitlichkeit

Wie anhand der Selbstkonzeptforschung in Kapitel 4 gezeigt, ergibt sich die Handlungs- und Problembewältigungskompetenz aus einem komplexen innerpsychischen Prozess der Selbstwahrnehmung und -einschätzung, der die Einschätzung der Situation und der eigenen Handlungsoptionen bedingt. Die eigene Handlungsfähigkeit wird in diesem Sinne sowohl von kognitiven als auch affektiven und motivationalen Komponenten des Selbst bestimmt. Entsprechend müssen diese drei Ebenen im Kurs berücksichtigt und als ineinander integriert und aufeinander Bezug nehmend umgesetzt werden: Diese Verschränkung von kognitiven, affektiven und handlungsbezogenen Lernebenen wird vielfach als ganzheitliches Konzept bezeichnet, das theoretisches Wissen durch Informationsvermittlung und Reflexion genauso mit einbezieht wie praktische Körper- und Bewegungserfahrungen in den jeweiligen Selbstbehauptungsübungen. Auch Zijdel beschreibt diese Ganzheitlichkeit: Aus praktisch gemachten Erfahrungen werden „Einsichten gewonnen und Begriffe gebildet“, die in Übungen dann praktisch umgesetzt werden und ihrerseits wieder Anlass zur Formulierung neuer Fragen aufgrund des Erfahrenen geben sollen.[574]

Ganzheitlichkeit stellt in diesem Sinne eine notwendige konzeptionelle Voraussetzung der Übungen dar: Verhaltensbezogene Lehrziele können nur dann effektiv und nachhaltig erreicht werden, wenn gleichzeitig und integriert affektive Lehrziele berücksichtigt werden. Für Coping-Strategien heißt dies beispielsweise, dass sie nicht im Sinne eines Verhaltenstrainings isoliert und schematisch eingeübt werden können. Vielmehr geht die Erweiterung und Vertiefung von Coping-Strategien mit der Bewusstmachung der eigenen Überzeugungen und inneren Einstellungen einher.

5.2.2.6 Vertraulichkeit

Auch die Vertraulichkeit der Übungsleiterinnen ergibt sich aus dem Empowerment-Ansatz als Arbeitsprinzip. Anders als zum Beispiel Therapeutinnen und Therapeuten unterliegen Übungsleiterinnen keiner gesetzlichen Schweigepflicht. Dennoch sollten sich die Übungsleiterinnen gegenüber den Teilnehmerinnen zu einer freiwilligen Schweigepflicht verpflichten. Sie garantieren damit den Teilnehmerinnen, dass persönliche Informationen nur nach vorheriger Absprache weitergegeben werden. Diese Vertraulichkeitsvereinbarung ist eine zentrale Voraussetzung, um den Teilnehmerinnen einen Austausch über persönliche Erfahrungen, ganz besonders Gewalterfahrungen, zu ermöglichen. Sie sollte entsprechend im oben genannten Vertrag über die Arbeitsbeziehungen festgehalten werden. Sie gilt besonders für Kurse, die innerhalb von Institutionen wie Schulen oder Wohnheimen veranstaltet werden. So wird eine Teilnehmerin erlebte Gewalt durch Mitarbeiter/-innen oder Kolleginnen und Kollegen – wenn überhaupt – nur dann thematisieren, wenn sie sicher sein kann, dass ihr Bericht vertraulich behandelt wird. Neben der Selbstverpflichtung der Übungsleiterinnen zur Vertraulichkeit sollten die Teilnehmerinnen ihrerseits aufgefordert werden, auch untereinander vertraulich mit mitgeteilten persönlichen Erfahrungen umzugehen. Besonders für Kurse im institutionellen Rahmen, in denen sich die Teilnehmerinnen untereinander kennen, ist diese Regelung wichtig.

574 Ruijgers u.a. 1993:14.

Bei der Bitte der Teilnehmerinnen um Vertraulichkeit ist es jedoch, speziell gegenüber Teilnehmerinnen, die (noch) nicht über ein ausreichendes Abstraktionsvermögen verfügen, wichtig, den Unterschied deutlich zu machen, der zwischen positiver Vertraulichkeit, bezogen auf persönliche Informationen Dritter, und dem schädlichen Schweigegebot, wie es Missbraucher von Mädchen und Frauen unter anderem durch Androhung von Gewalt erzwingen, besteht.

5.2.2.7 Parteilichkeit

Während Vertraulichkeitsabsprachen den Teilnehmerinnen eine formale Sicherheit gewährleisten, um über eigene Erfahrungen zu berichten, kann die Parteilichkeit der Übungsleiterinnen die Teilnehmerinnen auf einer grundsätzlicheren Ebene zur Meinungs- und Erfahrungsäußerung ermutigen. In praktischer Umsetzung lehnt sich die Parteilichkeit eng an die Empowerment-Postulate an, die in Bezug auf die Orientierung an den Ressourcen und Erfahrungen der Teilnehmerinnen formuliert worden sind: Es geht nicht darum, „den Mädchen einen Lebensentwurf überzustülpen, sondern Rahmenbedingungen für Selbsterfahrung sicherzustellen“ und ihre „Bedürfnisse, Interessen, Wünsche, Lebensvorstellungen und Zukunftspläne wahr- und ernst zu nehmen.“[575]

5.2.2.8 Atmosphäre der Wertschätzung

Auch die Atmosphäre der Wertschätzung ist ein Postulat des Empowerment-Ansatzes. Wie in Kapitel 4 gezeigt, wird der Selbstwert von Mädchen und Frauen mit Behinderungen durch unterschiedliche gesellschaftliche Bedingungen stark beeinträchtigt. Die Internalisierung dieser gesellschaftlichen Abwertung aufgrund von Geschlecht und Behinderung, als Selbstabwertung der Teilnehmerinnen ist deshalb eine Realität, mit der innerhalb der Übungen umgegangen und der aktiv entgegengewirkt werden muss. Die Ruijgers-Studie sieht diesen Zusammenhang, wenn sie das von Yvette den Brok geprägte Konzept des Validismus referiert und eine wertschätzende Kursatmosphäre für fundamental wichtig hält, um dem häufig abwertungs- und defizitgeprägten Selbstbild von Mädchen und Frauen mit Behinderungen einen Gegenentwurf zur Alltagserfahrung anbieten zu können. So beschreibt die Ruijgers-Studie, dass die gesellschaftliche Bewertung unterschiedlicher Behinderungsarten zu einer Entsolidarisierung Behinderter untereinander führe, indem das Selbstbewusstsein der eigenen Person/Gruppe durch Abgrenzung gegen eine andere gesellschaftlich noch schlechter angesehene Gruppe gestützt werde. So definieren sich beispielsweise Menschen mit Sinnesbehinderungen häufig gar nicht als behindert und wollen mit Menschen mit Körperbehinderungen oder Lernschwierigkeiten nicht gleichgesetzt werden. Menschen mit Körperbehinderungen empfinden es ebenfalls als demütigend, für geistig behindert gehalten zu werden und leben häufig mit internen Hierarchisierungen, die beispielsweise Amputationen über Querschnittslähmungen und diese über Spastiken und Muskeldystrophien stellen.[576]

Wertschätzung erstrecke sich deshalb zuallererst auf die bisherigen Handlungsstrategien, die die Teilnehmerinnen entwickelt haben, und die nicht etwa durch pauschalisierende Verhaltensanweisungen abgewertet werden dürfen.

Dabei ist es wichtig, durch Gruppenregeln den wertschätzenden Umgang miteinander zu fördern, indem Konkurrenz vermieden wird. So sollten Spiele und Übungen solidarisch und/oder dynamisch angelegt sein, das heißt als Spielergebnis keine siegreiche und unterlegene Gruppe oder Person ermitteln. Die Teilnehmerinnen sollten zu Nachfragen und dem Lernen über das Ausprobieren, das notwendigerweise das Machen von Fehlern mit einschließt, ermutigt werden. Eine Abwertung durch

575 Bitzan 1993:206; Klees u.a. 1992:35.
576 Ruijgers u. a. 1993:29.

Auslachen oder das Kommentieren untereinander sollte sanktioniert beziehungsweise auf seine Ursachen in der Gruppe diskutiert werden. In der Reflexion sollte grundsätzlich jede Teilnehmerin nur das eigene Verhalten bewerten beziehungsweise die Gruppe das Verhalten einzelner positiv verstärken. Wertschätzung heißt in diesem Sinne die Förderung der Solidarität der Mädchen und Frauen untereinander, ihnen „Spaß am gemeinsamen Erleben in einer Frauen- und Mädchengruppe" zu vermitteln und damit langfristig die Wertschätzung für ihre eigene Person zu stärken.[577]

Wertschätzung erstreckt sich gleichzeitig auch auf die im Kurs verwendete Sprache. So sollten sich die Übungsleiterinnen grundsätzlich nur in weiblicher und behinderungsfreundlicher Sprache an die Teilnehmerinnen wenden (statt „Jeder geht jetzt zu seinem Partner rüber." also „Jede geht oder rollt jetzt zu ihrer Partnerin.").

5.2.2.9 Achtsamkeit

Unmittelbares Lernfeld für die praktische Umsetzung von Wertschätzung für die anderen Mädchen und Frauen und für die eigene Person ist dabei der achtsame Umgang miteinander. Indem die Teilnehmerinnen in der körperlichen Selbstbehauptung wie auch in Gesprächsrunden sowohl ihre eigenen Grenzen als auch die ihrer Übungspartnerin/-nen wahr- und ernst nehmen, schaffen sie eine entscheidende Grundlage für die Selbstbehauptung: sich selbst als liebens- und schützenswert zu begreifen und das positive Selbstbild über die Solidarität mit anderen Mädchen und Frauen zu stärken.

Die Achtsamkeitsaufforderung für den eigenen Körper wirkt darüber hinaus der Alltagserfahrung vieler Teilnehmerinnen entgegen, die häufig aufgrund ihrer (körperlichen) Behinderung gezwungen sind, für die selbstständige Bewältigung alltäglicher Verrichtungen über die eigenen (körperlichen) Grenzen hinaus zu gehen.

Schließlich unterstützt die Aufforderung zum achtsamen Wahrnehmen des eigenen Körpers die Teilnehmerinnen darin, neue Erfahrungen mit ihrem Körper als koordinationsfähig, beweglich und kräftig zu machen und sich gleichzeitig als Expertin für den eigenen Körper zu erleben. Angesichts der Lebenswirklichkeit von Mädchen und Frauen mit Behinderungen, deren Körper häufig von früh auf von nicht behinderten Expertinnen und Experten (Ärztinnen und Ärzten, Therapeutinnen und Therapeuten, Pflegerinnen und Pflegern) behandelt und bewertet wird, kann dies eine grundlegend neue Erfahrung sein.

5.3 Die thematischen Einheiten

Für die inhaltliche Grundstruktur des Curriculums wurde folgende Unterteilung der Übungen nach § 44 SGB IX in thematische Einheiten gewählt:

TE 1 Beginn
TE 2 Körper- und Stimmausdruck
TE 3 Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen
TE 4 Persönliche Grenzen setzen
TE 5 Eigene Entschlossenheit erfahren
TE 6 Eigene Ressourcen benennen
TE 7 Sexualisierte Gewalt

577 Aranat 2000:35; Laloba 1998:67.

TE 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag
TE 9 Entspannung
TE 10 Abschluss

Abgesehen von Beginn und Abschluss geben die thematischen Einheiten keine festgelegte Reihenfolge für den Ablauf der Übungen vor. Einzelne Einheiten schaffen zwar Voraussetzungen, auf die dann in anderen Einheiten aufgebaut werden kann (zum Beispiel TE 2 Körper- und Stimmausdruck für TE 4 Persönliche Grenzen setzen), daraus ergibt sich jedoch keine zwingende Abfolge. Die thematischen Einheiten stellen vielmehr verschiedene, für die spezifische Stärkung des Selbstbewusstseins von Mädchen und Frauen mit Behinderungen wichtige Aspekte dar, die unterschiedlich kombiniert und angeordnet werden können. Die einzelnen inhaltlich-methodischen Elemente innerhalb einer Übungsstunde (zum Beispiel ein Aufwärmspiel, eine Wahrnehmungsübung, eine Befreiungstechnik und ein Gesprächskreis zum Thema Gewalt) können sich dabei primär auf eine thematische Einheit beziehen. Es kann aber auch sein, dass sie mehrere Aspekte gleichzeitig ansprechen: Zum Beispiel kann ein Aufwärmspiel einerseits die Funktion haben, die Teilnehmerinnen miteinander in Kontakt zu bringen (und gehört damit zur TE 1 Beginn), und andererseits eine gezielte Arbeit am Körper- und Stimmausdruck spielerisch vorbereiten (und gehört damit zur TE 2 Körper- und Stimmausdruck).

Grundlage für die Einteilung der thematischen Einheiten waren die Ergebnisse bezüglich Zielsetzungen, Inhalte und Methoden aus der Bestandsaufnahme: Angebote zur Stärkung des Selbstbewusstseins in Kapitel 4.2.

Diese Empfehlungen aus der Praxis wurden dann auf ihre Übereinstimmungen mit den Ergebnissen aus der Theorie verglichen.

Anhand der in Kapitel 4.1 identifizierten Problemfelder, von denen Mädchen und Frauen in besonderem Maße betroffen sind, wird im Folgenden kurz dargestellt, auf welche Lösungsansätze sich eine Stärkung des Selbstbewusstseins also zu konzentrieren hat und wie sich diese innerhalb der thematischen Einheiten wiederfinden.

Selbsteinschätzung
Insofern Mädchen und Frauen es besonders schwer haben, Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster zu entwickeln, die sie sich selbst als problemlösefähig und kompetent erleben lassen, ist hier der deutliche Schwerpunkt der Übungen zu setzen. Hierbei kann die thematische Einheit 8 (Selbstbewusstes Handeln im Alltag) als Fluchtpunkt des Curriculums gelten, auf den die anderen thematischen Einheiten hinzielen. Haben die vorangehenden thematischen Einheiten einzelne Aspekte selbstbewussten Handelns zum Thema, so wird selbstbewusstes Handeln hier in einem übergreifenden, die Einzelaspekte in sich vereinenden Sinne verstanden: als Hilfe, die die Teilnehmerinnen zur Selbsthilfe befähigt. Die vorangehenden thematischen Einheiten haben quasi vorbereitenden Charakter für die in der thematischen Einheit 8 formulierte Zielbestimmung der Übungen – dem selbstbestimmten und selbstbewussten Handeln im Alltag. Es ist davon auszugehen, dass diese thematische Einheit erst am Ende des Übungsverlaufs an Bedeutung gewinnen wird, weil erst dann die notwendigen Voraussetzungen erarbeitet worden sind, um komplexere Situationen und Konfliktbereiche zu bearbeiten.

In engem Zusammenhang mit der thematischen Einheit 8 steht die thematische Einheit 3 (Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen), insofern das Wahrnehmen der eigenen (situations-

bezogenen) Bedürfnisse nötig ist, um eine eigene Position in komplexeren Alltagssituationen, wie sie in TE 8 gemeint sind, beziehen zu können und aufgrund der angestrebten Ziele einen Handlungsplan entwerfen zu können.

TE 4 (Persönliche Grenzen setzen) ist sicherlich die thematische Einheit, die am stärksten auf die thematische Einheit 8 (Selbstbewusstes Handeln im Alltag) vorbereitet und mit dieser an vielen Punkten Überschneidungen aufweist. In ihr geht es darum, ein individuelles Verhaltensrepertoire im Sinne der Coping-Strategien zu entwickeln. Sie kann in ihrer vorbereitenden Funktion auf TE 8 deshalb als Kernstück der Übungen gelten.

Coping-Strategien haben insbesondere in der thematischen Einheit 4 (Persönliche Grenzen setzen) eine zentrale Bedeutung. Hier werden die Mädchen und Frauen angeregt, eine Bestandsaufnahme ihrer Bewältigungsstrategien vorzunehmen und dabei die nachteilige Wirkung dysfunktionaler Coping-Strategien zu erkennen, um diese langfristig aufzugeben und durch effektivere Coping-Strategien zu ersetzen. Ziel ist es, das persönliche Spektrum an Coping-Strategien zu erweitern, um diese flexibel und situationsgerecht einsetzen zu können.

Die thematischen Einheiten 5 und 6 (Die eigene Entschlossenheit erfahren und Die eigenen Ressourcen benennen) leiten sich direkt aus den in Kapitel 4.1 identifizierten Hindernissen ab, mit denen Mädchen und Frauen in der Entwicklung einer positiven Selbsteinschätzung konfrontiert sind: Dabei zielt TE 5 (Die eigene Entschlossenheit erfahren) stärker auf die verhaltensbezogene Ebene, indem Übungsmöglichkeiten angeboten werden, in denen konkret Erfahrungen gemacht werden können, die beim Aufbau selbstwertstärkender Kontrollüberzeugungen helfen können. TE 6 (Die eigenen Ressourcen benennen) hingegen widmet sich stärker der kognitionsbezogenen Ebene, indem sie darauf abzielt, eigene Kompetenzen, Ressourcen und Erfolge als solche wahrzunehmen und als realistische Attributionsmuster ins Selbstkonzept zu integrieren.

Sexualisierte Gewalt

Ähnlich wie sich die thematischen Einheiten 5 und 6 direkt aus den spezifischen Beeinträchtigungen ableiten, mit denen Mädchen und Frauen in ihrer Selbsteinschätzung konfrontiert sind, so wurde die thematische Einheit 7 als Konsequenz der besonderen Vulnerabilität dieser Zielgruppe gegenüber sexualisierter Gewalt entwickelt. Sie trägt der Tatsache Rechnung, dass Mädchen und Frauen einerseits ein erhöhtes Risiko für sexualisierte Gewalt haben, und andererseits – aufgrund von Assistenzbedarf oder anderen Abhängigkeiten – es ungleich schwerer als Menschen ohne Behinderung haben, hier effektive Gegenwehr zu leisten. Die Entwicklung von Coping-Strategien wie der Veröffentlichungsbereitschaft und der Suche nach sozialer Unterstützung ist hier zentral. Die thematische Einheit 7 weist insofern Überschneidungen zu den thematischen Einheiten 4 und 8 auf: Unerwünschte Berührungen und andere sexualisierte Übergriffe verletzen auf fundamentale Weise die persönlichen Grenzen und erfordern eine unter Umständen massive Gegenwehr. Mit der thematischen Einheit 8 teilt die thematische Einheit 7 insofern Inhalte, als dass sexualisierte Gewalt für viele Mädchen und Frauen kein extremer Ausnahmefall, sondern Teil des Alltags ist. Entsprechend schwer ist es, effektive Bewältigungsstrategien gegen solche dauerhaften und/oder komplexen Formen von Gewalt zu entwickeln. Auch hier müssen die Übungen über sich hinausweisen, insofern sie zu Hilfs- und Beratungsangeboten weitervermitteln.

Körperkonzept
Der Aspekt des Körperkonzepts hat als Arbeit am Körperausdruck eine zentrale Stellung in der thematischen Einheit 2 (Körper- und Stimmausdruck). Auch in der thematischen Einheit 4 (Persönliche Grenzen setzen), auf die die thematische Einheit 2 vorbereitet, ist der Körper zentral. So kann in Übungseinheiten zu körperlichen Grenzsetzungen etwa das Körperbewusstsein, also das Erleben des Körpers in seiner Bewegungsfähigkeit, trainiert werden. Gleichzeitig liefert die Dimension der Körperausgrenzung, also die subjektive Wahrnehmung des eigenen Körpers als von der Umwelt verschieden, die Basiserfahrung, auf die sich die Wahrnehmung von persönlichen Grenzen als psychische Ich-Grenzen gründet. Dies ist nicht zuletzt innerhalb der thematischen Einheit 7 (Sexualisierte Gewalt) von Bedeutung, insofern der Körper den zentralen Ort sexualisierter Grenzverletzungen darstellt.

Erscheint die starke Betonung der psychosozialen Dimension der Übungen nach § 44 SGB IX für eine Rehabilitationssportleistung auf den ersten Blick ungewöhnlich, so unterstreicht die Ausrichtung der praktischen Übungsteile an körperlichen Erfahrungen deutlich deren sportlichen Charakter: Der Körper als Ort der Selbst- und Welterfahrung nimmt innerhalb der thematischen Einheiten eine übergreifende Stellung ein. Die Ausbildung einer positiven Selbsteinschätzung hat auf Ebene der körperlichen Leistungsfähigkeit, die in den unterschiedlichsten Bewegungsspielen und Körperübungen erfahren werden kann, auch und gerade für Mädchen und Frauen mit körperlichen Einschränkungen eine fundamental wichtige Funktion: Statt dem Ausblenden des Körpers oder seiner Reduktion auf Defizite, also der Grunderfahrung, die Mädchen und Frauen mit Behinderungen mit ihrem Körper machen, wird ihr Körper innerhalb der Übungen zum Ort positiver Erfahrungen.

5.3.1 Thematische Einheit 1: Beginn

5.3.1.1 Absicht

Diese thematische Einheit dient dem Einstieg in die Übungen. Sie soll dazu beitragen, eine produktive Arbeitsatmosphäre zu schaffen und Transparenz über den Kursablauf und die Rahmenbedingungen herzustellen.
Dabei sollen die Kursteilnehmerinnen

- sich mit den Räumlichkeiten, den anderen Teilnehmerinnen und der Leitung vertraut machen;
- den geplanten Kursablauf und die Themen des Kurses kennenlernen;
- eingeladen werden, sich mit Fragen, Erwartungen an den Kurs und eigenen Themen aktiv in den Kurs einzubringen und
- sich auf die anschließenden Übungseinheiten einstimmen und dafür aufwärmen.

Es sollen organisatorische Fragen geklärt und verbindliche Absprachen zu den gemeinsamen Arbeitsprinzipien in den Übungen getroffen werden.

5.3.1.2 Verlauf

Der Beginn eines Übungsangebotes stellt eine der wichtigsten Einheiten dar: Hier werden die Weichen für den weiteren Kursverlauf gestellt. Meist entscheidet sich in dieser frühen Phase, ob die Teilnehmerinnen bereit sind, Vertrauen in die Leitung und die Gruppe zu entwickeln. Der Kursbeginn soll deshalb sorgfältig vorbereitet sein. Die konzeptionellen Voraussetzungen, die notwendige Bedingungen für die Stärkung des Selbstbewusstseins der Teilnehmerinnen im Verlauf der Übungen sind, werden hier als Grundsteine gelegt: Die Teilnehmerin soll hier von Anfang an einen geschützten und vertraulichen Raum vorfinden, in den sie sich eingeladen fühlen kann, sich mit persönlichen Themen,

Bedürfnissen und Wünschen einzubringen, in dem sie ganzheitlich und mit ihren Ressourcen gesehen wird und in dem ein achtsamer und wertschätzender Umgang miteinander gepflegt wird, der ihr die Freiheit lässt, ob und wie sie sich einbringen beziehungsweise teilnehmen möchte.

Neben der Begrüßung der Teilnehmerinnen gehören zu den thematischen Untereinheiten des Kursbeginns das Vorstellen und Absprechen des Kursablaufs und der Arbeitsprinzipien, das Kennenlernen der Gruppe und ein erster Einstieg in die folgenden Inhalte durch Aufwärmübungen. Die Reihenfolge dieser Untereinheiten kann variieren. Bereits in dieser Anfangsphase erhält die Leitung erste Anhaltspunkte über die Gruppenstruktur und die Bereitschaft der Teilnehmerinnen sich einzubringen sowie deren Erwartungen und persönliche Themen. Diese Anhaltspunkte kann die Leitung für ihre weitere Kursgestaltung nutzen.

Begrüßung

Die Begrüßung der Teilnehmerinnen beginnt bereits vor der eigentlichen Begrüßung in der Gruppe. Werden die Teilnehmerinnen von den Übungsleiterinnen individuell begrüßt und finden sie bei ihrer Ankunft schon eine angenehme Raumatmosphäre vor (zum Beispiel Hintergrundsmusik, eine bereits gestaltete Ruheecke und Sitzkreismitte oder aufgehängte Plakate), so können sich die Teilnehmerinnen leichter willkommen fühlen. Die Räumlichkeiten und verwendete Materialien und Medien sind hier auf die erwartete/n Zielgruppe/n abgestimmt.

Die Übungsleiterinnen sollen gemeinsam mit der Gruppe klären, wie sie mit der Anrede umgehen wollen: Dabei ist darauf zu achten, dass die Teilnehmerinnen sich nicht genötigt fühlen, sich auf ein noch unangemessenes Du einzulassen. Besonders wenn die Gruppe sich nicht kennt, kann das anfängliche Siezen gegenseitigen Respekt signalisieren und zu einem späteren Zeitpunkt und auf Wunsch der Teilnehmerinnen durch ein Du ersetzt werden. Da Frauen mit Lernschwierigkeiten häufig ohne ihr Einverständnis geduzt werden, ist der Gebrauch des Sie hier besonders wichtig.

Findet das Kursangebot in einer Institution statt, so können bei den Begrüßungsworten und der Vorstellung der Leitung Ansprechpartner/-innen in der Institution kurz mit einbezogen werden. Sie können beispielsweise die Teilnehmerinnen und die Übungsleiterinnen begrüßen und darauf hinweisen, dass sie während/nach den Übungen und/oder in den Pausenzeiten für Assistenz, organisatorische, aber auch persönliche Fragen als Ansprechpartner/-innen zur Verfügung stehen. Sie verlassen nach der Begrüßung den Raum.

Kennenlernen

Ein erstes Kennenlernen der Teilnehmerinnen untereinander und der Leitung zu Kursbeginn kann auf unterschiedliche Weise erfolgen.

Eine Vorstellungsrunde ermöglicht den Teilnehmerinnen, sich als Gruppe wahrzunehmen. Sie bietet den Teilnehmerinnen eine zunächst vertraute Gruppenmethode und kann dadurch Sicherheit vermitteln. Abgestimmt auf die Gruppe sollen den Teilnehmerinnen Angebote gemacht werden, was sie der Gruppe über sich mitteilen wollen.

Namensspiele und andere Kennenlernübungen in der Großgruppe ermöglichen den Teilnehmerinnen ebenfalls, sich als Gruppe zu erfahren. Für den Einstieg kann die Großgruppe darüber hinaus den einzelnen Teilnehmerinnen mehr Schutzraum bieten: Sie können selbst wählen, wie sehr sie sich einbringen wollen.

Um das Namensgedächtnis aufzufrischen, können an den folgenden Terminen Namensspiele und Kennenlernübungen wieder aufgegriffen und abgewandelt werden, soweit dies von den Teilnehmerinnen gewünscht wird.

Kennenlernübungen in Kleingruppen, zum Beispiel in Paaren, können zu Kursbeginn geeignet sein, um die Teilnehmerinnen zu intensiverer Reflexion und Austausch (zum Beispiel über die Motivation, zu den Übungen gekommen zu sein) anzuregen und die Arbeitsergebnisse (zum Beispiel geäußerte Erwartungen und Wünsche) eventuell für den weiteren Kursablauf nutzbar zu machen.

Sind die Kurse als fortlaufendes Angebot konzipiert und sind bereits einzelne Termine vorausgegangen, sollen später hinzugekommene Teilnehmerinnen begrüßt und – auch zur Erleichterung des Einstiegs der neuen Teilnehmerinnen in die Gruppe – nochmals die vereinbarten Arbeitsprinzipien und die erzielten Ergebnisse aus den vorherigen Terminen zusammengefasst vorgestellt werden. Des Weiteren soll der Berichterstattung der zwischenzeitlich gemachten Erfahrungen genügend Raum gegeben werden, indem die Teilnehmerinnen ermutigt werden, zu berichten, wie es ihnen in ihrem Alltag ergangen ist, und inwieweit sie Kursinhalte bereits umsetzen konnten.

Absprachen zum Übungsablauf

Die Leitung stellt die vorgesehenen Inhalte und den geplanten zeitlichen Ablauf als Vorschlag vor und bittet die Teilnehmerinnen um Ergänzungs- und Änderungswünsche, die nach Absprache mit der Gruppe gegebenenfalls mit einbezogen werden. Hierzu kann zuvor eine Runde angeleitet werden, in der die Teilnehmerinnen ihre Erwartungen äußern. Bereits hier soll die Leitung die Teilnehmerinnen darauf hinweisen, dass sie die Expertinnen für ihre eigenen Fähigkeiten, persönlichen Grenzen, Interessen und Bedürfnisse sind. Sie sollen die Teilnehmerinnen ausdrücklich dazu einladen, das Kursgeschehen selbst als Übungssituation für das Wahrnehmen und Vertreten ihrer persönlichen Grenzen, Interessen und Bedürfnisse zu nutzen. Individuelle Bedürfnisse, wie zum Beispiel der Pausenbedarf für Medikamenteneinnahme oder Assistenzbedarf, können hier benannt und in die Planungen mit einbezogen werden.

Ein Übersichtsplan, der für alle verständlich gestaltet wird (zum Beispiel in Braille, leichter Sprache, Piktogrammen), über den zeitlichen Ablauf erhöht die Transparenz des vorgestellten Kursgeschehens.

Absprache der Arbeitsprinzipien

Vor dem Einstieg in praktische Übungseinheiten macht die Leitung den Teilnehmerinnen Vorschläge für die Absprachen über gemeinsame Arbeitsprinzipien und stimmt diese mit der Gruppe ab. Die Arbeitsprinzipien sollen die Freiwilligkeit der Teilnahme, gegenseitige Achtsamkeit und Vertraulichkeit beinhalten.

Aufwärmübungen

Aufwärmübungen sind nicht auf den Kursbeginn begrenzt, sondern können und sollen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Kursverlauf eingesetzt werden. Sie haben die primäre Funktion, auf die folgenden Übungsinhalte vorzubereiten.

In Bezug auf aktions- und körperbezogene Übungseinheiten dienen die Aufwärmübungen dazu, die Teilnehmerinnen in Bewegung zu bringen, ihre Muskulatur anzuwärmen und die motorischen und koordinativen Voraussetzungen, beispielsweise für anschließende körperliche Techniken, spielerisch zu erproben.

Die Aufwärmübungen sollen dabei ausdrücklich keine Leistungsanforderungen stellen, sondern den Teilnehmerinnen Spaß machen und einen spielerischen, experimentierenden Zugang zu den Themen der Selbstbehauptung fördern. In Bezug auf das Üben körperlicher Selbstbehauptungstechniken können die Übungsleiterinnen Aufwärmübungen dafür nutzen, die körperlichen Möglichkeiten jeder einzelnen Teilnehmerin einzuschätzen, um der Teilnehmerin anschießend auf ihre individuellen Bewegungsmöglichkeiten zugeschnittene Techniken anzubieten. Mit Blick auf die folgenden körperlichen Technikübungen kann hier auch die Achtsamkeit der Teilnehmerinnen gezielt beobachtet, eingeschätzt und gegebenenfalls gezielt gefördert werden, um eine Verletzungsgefahr möglichst gering zu halten: Indem die Übungsleiterinnen bei der Anleitung von Aufwärm- und Technikübungen darauf hinweisen, dass jede Teilnehmerin verantwortlich mit sich und ihrer Übungspartnerin umgehen soll, erhalten die Teilnehmerinnen Gelegenheit, ihre eigenen Grenzen und die ihrer Übungspartnerin/-nen gezielt wahr- und ernst zu nehmen. Aufwärmübungen und -spiele zur Förderung der Reaktionsschnelligkeit, Kraft und Beweglichkeit werden jeweils entsprechend den Fähigkeiten der Teilnehmerinnen abgewandelt.

In Bezug auf die kognitionsbezogenen Übungseinheiten wie zum Beispiel Diskussionsrunden können Aufwärmübungen helfen, auf ein Thema gedanklich einzustimmen und erste Anregungen und Diskussionsanstöße zu geben. Nach Pausen oder längeren ruhigen Arbeitsphasen können Aufwärmübungen auch genutzt werden, die Teilnehmerinnen in Bewegung zu bringen und dadurch die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit für weitere Arbeitsphasen zu aktivieren.

5.3.1.3 Ergebnis

Die Übungsleiterinnen haben Voraussetzungen für eine positive Arbeitsatmosphäre geschaffen.
Die Teilnehmerinnen hatten Gelegenheit,

- sich mit dem Kursraum und der Gruppe vertraut zu machen,
- sich der Gruppe vorzustellen und dabei zu entscheiden, was sie der Gruppe über sich selbst mitteilen wollten,
- sich als Gruppe wieder zu finden, wenn sie sich bereits kannten,
- über ihre Erfahrungen mit der eventuellen Umsetzung von Übungsinhalten in den Alltag zu berichten, insofern sie bereits an einem vorhergehenden Kurstermin teilgenommen hatten.

Der voraussichtliche Kursablauf ist vorgestellt und auf Erwartungen der Teilnehmerinnen beziehungsweise auf eventuelle Vorerfahrungen abgestimmt worden. Gemeinsame Arbeitsprinzipien sind festgelegt worden. Organisatorische und andere Fragen wurden geklärt.
Die Teilnehmerinnen hatten Gelegenheit,

- sich für die folgenden aktions- und kognitionsbezogenen Übungseinheiten anzuwärmen,
- erste Erfahrungen mit ihrer Mitverantwortung für die Kursgestaltung zu sammeln,
- achtsam mit sich und den anderen Teilnehmerinnen umzugehen und
- sich mit Nachfragen und Wünschen aktiv einzubringen.

5.3.2 Thematische Einheit 2: Körper- und Stimmausdruck

5.3.2.1 Absicht

In dieser thematischen Einheit ist beabsichtigt, die Teilnehmerinnen für ihre meist unbewusst eingesetzten Formen nonverbaler Kommunikation zu sensibilisieren und ihnen Erfahrungs- und Übungsmöglichkeiten zum Aussenden und Empfangen von Botschaften auf der Ebene des Körper- und

Stimmausdrucks zu eröffnen. Es soll erfahrbar gemacht werden, wie Entschlossenheit auch durch verschiedene stimmliche und körpersprachliche Ausdrucksformen vermittelt werden kann und auf welche Signale die Teilnehmerinnen umgekehrt reagieren. Hierzu sollen die Teilnehmerinnen Übungsmöglichkeiten zur Wahrnehmung ihres Körper- und Stimmausdrucks und des Körperausdrucks anderer erhalten.

Sie sollen Gelegenheit erhalten, sich bewusst zu werden,

- wie sie unterschiedliche Gefühle körperlich und stimmlich ausdrücken,
- wie die Signale ihres eigenen Ausdrucks von anderen wahrgenommen und gedeutet werden und
- wie unterschiedliche Formen von Stimm- und Körperausdruck auf ihre eigenen Gefühle und ihre eigene Wahrnehmung wirken.

Die Teilnehmerinnen sollen die Möglichkeit erhalten,

- darüber zu reflektieren, dass und inwieweit sie ihren Körper- und Stimmausdruck kulturell beziehungsweise geschlechts- und behinderungsspezifisch erlernt haben;
- neue Erfahrungen des Körper- und Stimmausdrucks zu machen und diese als wünschenswerte Erweiterung ihres Handlungsrepertoires zu bewerten;
- Situationen aus ihrem Alltag zu benennen, in denen sie geübte veränderte Ausdrucksformen zukünftig ausprobieren wollen.

5.3.2.2 Verlauf

In dieser thematischen Einheit steht die Sensibilisierung für Prozesse der Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung im Hinblick auf die Beschäftigung mit Elementen der nonverbalen Kommunikation im Mittelpunkt. Die thematische Einheit soll den Teilnehmerinnen die Möglichkeit bieten, sich auf das Kernstück des Curriculums, die thematischen Einheiten 3 und 4 (Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen und Persönliche Grenzen setzen), vorzubereiten. Körpersprache und Stimmausdruck sind die wichtigsten Mittel im Ausdruck selbstbewussten Verhaltens. Ausgehend von der Tatsache, dass ein großer Teil einer sprachlichen Botschaft nonverbal übermittelt wird, Menschen intuitiv auf nonverbale Signale reagieren und Diskrepanzen zwischen verbalen und nonverbalen Signalen zu Missverständnissen führen, kommt der Beschäftigung mit der nonverbalen Kommunikation eine wichtige Bedeutung zu: Um klar die eigenen Interessen vertreten oder persönliche Grenzen setzen zu können, müssen die nonverbalen Signale und der Ausdruck und Klang der Stimme mit dem Inhalt der sprachlichen Botschaft übereinstimmen: Die Botschaft „Nein, ich will das nicht!“ wirkt auf den Empfänger nur dann überzeugend, wenn sie mit Nachdruck in der Stimme und einer den Standpunkt behauptenden Körpersprache vorgebracht wird. Der Nachdruck in der eigenen Stimme und die Körpersprache wirken sich gleichzeitig jedoch auch auf das innere Befinden des Senders selbst aus: Neben dem nach außen gesendeten Eindruck vermittelt er auch der Selbstwahrnehmung ein Gefühl von Stärke und Widerstandsvermögen. Es ist deshalb beabsichtigt, die Teilnehmerinnen für ihre meist unbewusst eingesetzten Formen nonverbaler Kommunikation zu sensibilisieren und ihnen Erfahrungs- und Übungsmöglichkeiten zum Empfangen und Aussenden von Botschaften mithilfe von Körpersprache und Stimmausdruck zu schaffen. Sind Teilnehmerinnen aufgrund ihrer Behinderung in ihrer Fähigkeit zur Wahrnehmung einzelner Formen der nonverbalen Kommunikation eingeschränkt, ist es wichtig, sie die spezifischen Stärken ihrer eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten erleben zu lassen. Soweit diese thematische Einheit auf die thematischen Einheiten 3 und 4 als Kernstück des Curriculums vorbereiten soll, geht es speziell um das Üben von körpersprachlichen und stimmlichen Ausdruckselementen, die die eigene Entschlossenheit als Teil der Botschaft transportie-

ren. Dazu gehören Körperhaltung, Mimik und Gestik, der Stimmausdruck (Intonation und Stimmlage) und bei sehenden Teilnehmerinnen auch der Blickkontakt. Für viele Teilnehmerinnen werden diese Formen des Körper- und Stimmausdrucks unter Umständen deutlich vom Alltagsverhalten abweichen. Breitbeinig zu stehen/sitzen, sich dem Gegenüber direkt zuzuwenden und den Blick zu halten statt zu senken oder nicht zu lächeln, erscheint vielen Menschen als unweiblich und kann Irritationen auslösen, weshalb Frauen häufig gelernt haben, solche Gesten zu vermeiden. Gehörlos geborene Frauen sind darin geübt, sich mittels Gestik und Mimik gezielt auszudrücken, doch sind sie sich möglicherweise der enormen Wirkung, die ihre Stimme auf Hörende hat, nicht bewusst. Es ist zu erwarten, dass die Teilnehmerinnen mit vielen Formen des Körperausdrucks ganz oder teilweise unvertraut sind und sie als Verhaltensoption für sich eventuell ablehnen. Die Teilnehmerinnen sollen deshalb ausreichend Gelegenheit erhalten, die Vorteile eines veränderten Körper- und Stimmausdrucks zu erfahren und die gesellschaftliche Bewertung bestimmter Ausdrucksformen als unweiblich zu hinterfragen. Sie sollen darüber hinaus Gelegenheit erhalten, auszuprobieren, welche Ausdrucksformen für sie persönlich besonders geeignet sind, um ihre Entschlossenheit zu demonstrieren. Die Ausdrucksformen können sich dabei unterschiedlich gestalten und hängen unter anderem von körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten und/oder kulturellem Hintergrund jeder Teilnehmerin ab.

Dabei ist es sehr hilfreich, wenn die einzelne Teilnehmerin neben der Perspektive des Senders auch die Perspektive des Empfängers einnehmen kann, da aus ihr die Wirkung des (veränderten) Körperausdrucks erlebbar wird. Grundsätzlich kann ein möglichst zwangloses Üben, zum Beispiel durch den Einsatz von spielerischen Settings oder von Musik, es den Teilnehmerinnen erleichtern, sich auf alltagsfernere Verhaltensweisen einzulassen. Gleichzeitig ist hier der Hinweis auf den geschützten Raum wichtig, der die Freiwilligkeit des Einbringens, aber auch des Rückzugs erlaubt.

Es werden im Folgenden drei Ausdruckselemente zur Ausgestaltung dieser thematischen Einheit näher beschrieben („sicher stehen/sitzen“, „schreien/laut sein“, „den Blick halten/sich dem Gegenüber zuwenden“), die zunächst gezielt und entsprechend den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Teilnehmerinnen geübt und anschließend in einfachen Übungseinheiten zu Körper- und Stimmausdruck kombiniert werden können.

Sicher stehen/sitzen

Wenn die Teilnehmerinnen trainieren, wie sie sicher stehen/sitzen können, so schaffen sie sich damit eine Grundvoraussetzung, um ihren Körper gezielt selbstbehauptend einsetzen zu können: Sicher zu stehen/sitzen heißt – konkret und im übertragenen Sinne – einen eigenen Standpunkt zu haben beziehungsweise die eigene Mitte zu spüren: Der sichere Stand/Sitz bildet die Voraussetzung für bewusste Atmung und Stimmeinsatz. Die Stimme ist gefestigt und kann lauter und bestimmter eingesetzt werden. Der sichere Stand/Sitz ist auch für körperliche Selbstbehauptung aus der thematischen Einheit 4 zentral: Nur wenn eine Teilnehmerin sicher steht/sitzt, hat sie die nötige Stabilität, um gezielte Techniken auszuführen, ihre Kraft effektiv einzusetzen sowie gefährlichen Stürzen möglichst vorzubeugen. Im Verlauf des Kurses kann immer wieder an den sicheren Stand/Sitz erinnert werden und damit langfristig eine veränderte Körperhaltung unterstützt werden.

Schreien/laut sein

Hier trainieren die Teilnehmerinnen, wie sie bewusst atmen, um – daraus resultierend – ihre tiefe Bauchatmung zum Schreien/laut sein einsetzen zu können. Der Stimme, laut beziehungsweise schreiend eingesetzt, kommt dabei sowohl in der Selbstbehauptung als auch bei den Selbstverteidigungs-

techniken zentrale Bedeutung zu: Sie verstärkt die eigene Körperkraft ebenso wie die innere Entschlossenheit. Die laute Stimme kann ein wichtiges Instrument sein, um sich im Gespräch mit hörenden Menschen, zum Beispiel in einer Gruppe, Gehör und gegebenenfalls auch Respekt zu verschaffen. Die laute Stimme kann zur Irritation eines Gegenübers genauso wie zum Herstellen von Öffentlichkeit in belästigenden beziehungsweise gefährlichen Situationen eingesetzt werden. Da Schreien und laut sein in der westlichen Kultur als unweiblich gilt, fällt es hier Frauen häufig schwer, ihre Schrei-Hemmungen zu überwinden. Für gehörlose Frauen beispielsweise ist der Stimmeinsatz aufgrund erzwungener logopädischer Therapie und Erziehung zur Unauffälligkeit in der Öffentlichkeit oft in hohem Maße zusätzlich negativ besetzt. Es ist an dieser Stelle wichtig, darauf hinzuweisen, dass es weniger darum geht, die Stimme artikuliert als laut einzusetzen. Üben die Teilnehmerinnen zunächst in der Gruppe zu schreien, fällt die Überwindung oft leichter. Auch spielerische Elemente und Bewegung können hier unterstützen. Für nicht sprechende Teilnehmerinnen kann das Laut sein und Krachmachen (zum Beispiel mittels Hupe) eine Alternative zum Schreien darstellen.

Den Blick halten/sich dem Gegenüber zuwenden

Sich dem Gegenüber direkt zuzuwenden und – wenn möglich – die Person anzusehen, bildet schließlich ein weiteres zentrales Element selbstbewussten Handelns: Den Blick zu halten statt ihn abzuwenden oder zu senken und sich dem Gegenüber direkt zuzuwenden, wird von (sehenden) Menschen als Zeichen von Entschlossenheit gewertet. Sich dem Gegenüber direkt zuzuwenden bietet gleichzeitig die Möglichkeit, wahrzunehmen wie das Gegenüber agiert und welche (körper-)sprachlichen Signale es sendet, um gegebenenfalls selbst darauf reagieren zu können.

5.3.2.3 Ergebnis

Die Teilnehmerinnen hatten Gelegenheit,

- sich mit der nonverbalen Ebene von Kommunikation zu beschäftigen,
- unterschiedliche Gefühle körperlich auszudrücken und unterschiedliche Formen des Körperausdrucks einzunehmen,
- aus der Sender- und Empfängerperspektive zu erfahren, welche Wirkungen das Einnehmen einer bestimmten Körperhaltung hat,
- zu überprüfen, welche Formen ihres bisherigen alltäglichen Körper- und Stimmausdrucks geeignet sind, selbstbewusstes Verhalten zu unterstützen beziehungsweise welche eher gegenteilig wirken,
- neue Körper- und Stimmausdrucksformen kennenzulernen, die ihr selbstbewusstes Verhalten gegebenenfalls besser unterstützen,
- diese neuen Ausdrucksformen auszuprobieren, sich über deren gesellschaftliche Zuschreibungen als unweiblich auseinanderzusetzen, sie in ihr Handlungsrepertoire aufzunehmen und für ihren Alltag nutzbar zu machen.

5.3.3 Thematische Einheit 3: Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen

5.3.3.1 Absicht

Diese thematische Einheit stellt zusammen mit den thematischen Einheiten 4 und 8 „Persönliche Grenzen setzen“ und „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ das Kernstück des Curriculums dar: Die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und diese sowohl sich selbst als auch anderen gegenüber zu vertreten, bildet ein zentrales Element selbstbewussten Verhaltens. Für viele Mädchen und Frauen mit Behinderungen ist dies besonders schwer. Sie haben häufig lernen müssen, medizinische

und pflegerische Behandlungen zu tolerieren, auch wenn diese unangenehm oder schmerzhaft sind und dafür Gefühle wie Scham oder Wut zu unterdrücken. Für das Wahrnehmen der eigenen Grenzen ist es jedoch gerade wichtig, diese und andere Gefühle nicht zu unterdrücken oder zu ignorieren: Hier muss ein Umlernprozess angestoßen werden. Gleichzeitig macht die weitverbreitete bevormundende Haltung nicht Behinderter es Mädchen und Frauen mit Behinderungen besonders schwer, ihre Bedürfnisse und Interessen wahrzunehmen, da ihnen diese von außen schon immer vorgegeben werden. Auch hier braucht es einen Erfahrungsraum, der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion ergebnisoffen fördert.

Während der Schwerpunkt der Einheiten 4 und 8 im konkreten Vertreten persönlicher Grenzen und eigener Interessen liegt, so konzentriert sich diese thematische Einheit darauf, die Voraussetzungen dafür zu schaffen: der Sensibilisierung für die persönlichen Grenzen und den Gefühlen, die eine Grenzverletzung auslöst einerseits und dem sich Bewusstwerden über die eigenen Bedürfnisse und Interessen andererseits. Mithilfe von Wahrnehmungsübungen wird ein Selbsterfahrungs- und Selbstreflexionsprozess bezüglich der eigenen Grenzen, Bedürfnisse und Befindlichkeiten angestoßen. In den thematischen Einheiten 4 und 8 werden diese dann in konkreten Kommunikations- und Handlungsstrategien entwickelt und erprobt.

Die Teilnehmerinnen sollen Übungsmöglichkeiten erhalten,

- wahrzunehmen, wann, wie und durch welche Handlungsweisen sie sich in ihrer persönlichen Integrität von anderen verletzt fühlen und welche Gefühle diese Grenzverletzungen bei ihnen auslösen,
- ihre Bedürfnisse und Befindlichkeiten wahrzunehmen, zu benennen und darin bestärkt werden, das Wahrnehmen und Benennen ihrer Bedürfnisse und Befindlichkeiten als wünschenswert zu bewerten.

5.3.3.2 Verlauf

Persönliche Grenzen wahrnehmen

Die meisten Mädchen und Frauen verfügen über ausgeprägte Wahrnehmungsfähigkeiten und erfassen ihre Umwelt sensibel und differenziert. Gleichzeitig ist es für viele ungewohnt, ihre Aufmerksamkeit nicht auf ein eventuelles Gegenüber, sondern auf sich selbst zu richten: Häufig können sie besser beurteilen, wie die Gefühlslagen und Interessen ihres Gegenübers aussehen als ihre eigenen Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahr- und ernst zu nehmen. Es kann deshalb sinnvoll sein, für die Sensibilisierung der Eigenwahrnehmung den Einstieg über die Interaktion mit dem Außen zu wählen: der Sensibilisierung für die Grenzen des persönlichen Raumes und der Wahrnehmung von Übergriffen als Verletzungen dieser persönlichen Grenzen.

Eine Vorstellung für den persönlichen Raum, den eine Teilnehmerin braucht, um sich wohl zu fühlen, kann ihr nicht per Information vermittelt, sondern muss von ihr erfahren werden. Die Auseinandersetzung mit persönlichen Grenzen hat insofern einen hohen Selbsterfahrungsanteil. Es muss mit viel Sorgfalt und Vorsicht gearbeitet werden und die Teilnehmerinnen sollen, besonders bei körpernahen Übungen, an die Achtsamkeitsabsprachen erinnert werden, um im Kurs Grenzverletzungen grundsätzlich zu vermeiden. Darüber hinaus ist es möglich, dass in der Beschäftigung mit dem Thema bei den Teilnehmerinnen Erinnerungen an belastende oder bedrohliche Erfahrungen aktiviert werden und heftige Gefühle ausgelöst werden können. Die Wahrung eines geschützten Raumes, bei dem die Freiwilligkeit des Einbringens und des Rückzugs garantiert sind, ist gerade bei dieser thematischen Einheit deshalb von besonderer Bedeutung.

Die Teilnehmerinnen sollen Gelegenheit erhalten, in angeleiteten Wahrnehmungsübungen, wie zum Beispiel Rollenspielen oder Körperübungen, sich für die kontextuelle Veränderlichkeit des persönlichen Raumes zu sensibilisieren und darüber zu reflektieren, über welche persönliche Grenzen sie verfügen und welche Faktoren für die unterschiedlich eng und weit verlaufenden persönlichen Grenzen verantwortlich sind. Dabei sollten in der Reflexion dieser Erfahrungen folgende Aspekte diskutiert werden:

- Der persönliche Raum ist nur individuell erfahrbar beziehungsweise benennbar und stellt keine physikalisch messbare Größe dar. So lassen sich zwar ungefähre Distanzen angeben, wie zum Beispiel ein Gesprächsabstand, den die meisten Personen eines Kulturkreises als sozial angemessen erleben, die Toleranzschwellen für körperliche Nähe können hier jedoch individuell deutlich variieren. Gleichzeitig gibt es vielfältige Situationen, in denen äußere Notwendigkeiten eine unangemessene räumliche Nähe vorgeben, die unter anderen Bedingungen so nicht eingenommen würde, die aber nicht notwendig als Übergriff erlebt werden muss. Beispiele hierfür sind ein voll besetzter Bus oder eine Fahrt im Aufzug. Umgekehrt bedeutet eine vorhandene räumliche Distanz nicht zwangsläufig, dass der persönliche Raum damit gewahrt bliebe, wie zum Beispiel sexualisierte Übergriffe, bei denen kein Körperkontakt stattfindet (unter anderem Spanner, Exhibitionisten oder Telefonbelästiger) illustrieren. Um das Zutrauen in die eigene Wahrnehmung zu stärken, ist die Bewertung des Stimm- und Körperausdrucks des Gegenübers hilfreich: Ob der persönliche Raum aktuell gewahrt oder verletzt wird, drückt sich nicht zuletzt auf einer nonverbalen Ebene aus und kann gedeutet werden: Senkt die Person im Fahrstuhl beispielsweise ihren Blick und dreht sich weg, das heißt signalisiert sie, dass sie trotz der Nähe Abstand zu halten versucht? Oder nutzt die Person die räumliche Enge zur Grenzüberschreitung aus? Hier können die Inhalte aus der thematischen Einheit 2 „Körper- und Stimmausdruck“ wieder aufgegriffen werden.
- Jede Teilnehmerin hat das Recht darauf, dass ihr persönlicher Raum gewahrt wird. Dieser Punkt ist in der Vermittlung sicherlich am schwierigsten und kann – wie andere Zielsetzungen des Kurses auch, die mit persönlichen Entwicklungsprozessen in Zusammenhang stehen – nur angestoßen, niemals jedoch erschöpfend behandelt werden. Gleichzeitig ist dieser Punkt zentral, um möglicherweise „gelernte“ hohe Toleranzschwellen für Grenzüberschreitungen auch wieder „verlernen“ beziehungsweise zumindest kritisch infrage stellen zu können. Dies gilt in besonderem Maße für Frauen, die auf Assistenz angewiesen sind. Ihr persönlicher Raum ist durch die Notwendigkeit von Assistenzleistungen zwangsläufig eingeschränkt. Sie befinden sich unter Umständen permanent in der Situation, nicht vollkommen frei über Berührungen ihres Körpers entscheiden zu können. Körperliche Assistenz, insbesondere Intimpflege, birgt deshalb grundsätzlich die Gefahr von Grenzüberschreitungen bis hin zur (sexualisierten) Gewalt, da die Übergänge zwischen gewünschter und ungewünschter und zwischen notwendiger Assistenz und (sexualisiertem) Machtmissbrauch hier schleichend und besonders schwer festzumachen sind. Im schlechtesten Falle kann sexualisierte Gewalt, wie sie in der thematischen Einheit 7 noch näher behandelt wird, deshalb für die betroffenen Frauen als eine unter vielen anderen Grenzverletzungen erlebt werden, denen sie alltäglich ausgesetzt sind. Insofern die Teilnehmerinnen hier nicht selbst Beispiele aus ihrem Alltag einbringen, sollte die Leitung hier unbedingt eine Auseinandersetzung anregen, inwiefern die bestehenden Assistenzleistungen als angemessen oder grenzverletzend erlebt werden, ohne dass die Teilnehmerinnen sich in ihrer Reflexion der eigenen Grenzen bereits zensieren, weil sie beispielsweise angesichts der (institutionellen) Bedingungen gar keine Veränderungsmöglichkeiten sehen.

Eine Möglichkeit, die Wahrnehmung der eigenen Grenzen anschaulich zu erproben, ist die Arbeit mit Körpergrenzen, die durch Berührung erfahrbar gemacht werden können: So stellt die Körperoberflä-

che die konkret und sinnlich wahrnehmbare Außengrenze der eigenen Person dar, an der Berührungen als angenehm oder unangenehm, erwünscht oder unerwünscht erlebt werden können. In den Übungen zu Körpergrenzen kann die Wahrnehmung zunächst auf angenehme und erwünschte Berührungen gelenkt werden, um anschließend unangenehme und deshalb unerwünschte Berührungen davon zu unterscheiden. Solche Übungen können zum Beispiel als Diskussionsanstoß für die thematische Einheit 7 „Sexualisierte Gewalt“ genutzt werden. Insofern davon ausgegangen werden muss, dass Frauen oder Mädchen mit sexualisierten Traumatisierungen teilnehmen, muss mit Körperkontakt vorsichtig und verantwortlich umgegangen werden beziehungsweise gegebenenfalls ganz darauf verzichtet werden.

Die weiter oben beschriebene Sensibilisierung für den Stimm- und Körperausdruck des Gegenübers kann im Weiteren in Bezug auf die Selbstwahrnehmung geübt werden: Welche Signale sendet der eigene Körper, wenn die Grenzen des persönlichen Raums überschritten werden? Haben die Teilnehmerinnen ein Gespür für diese Signale entwickelt, können die Teilnehmerinnen diese Signale anschließend in Abhängigkeit von der sich nähernden Person, deren Körpersprache und Abstand, also in der Fremdwahrnehmung, überprüfen und verfeinern. In dieser Selbstwahrnehmung der eigenen Körpersprache können die Teilnehmerinnen die Erfahrung machen, dass Angst im Unterschied zur lähmenden Qualität von Panik eine nützliche Reaktion des Körpers ist: Weiß die Teilnehmerin die Körpersignale zu lesen, die bei ihr Angst auslösen, so hat sie Zugang zu ihrem intuitiven persönlichen Frühwarnsystem und kann frühzeitig auf Grenzverletzungen (nämlich solche, die scheinbar gar nicht vorhanden, weil nicht offensichtlich sind) reagieren.

Wahrnehmen eigener Bedürfnisse und Befindlichkeiten

Haben sich die Teilnehmerinnen für die Grenzen ihres persönlichen Raumes sensibilisiert, so kann die Wahrnehmungsschulung hierauf aufbauen: Die Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeiten und Bedürfnisse kann hier von der Frage „Wann geht es mir (aufgrund von erlebten Grenzverletzungen) schlecht?“ hin zur Frage „Was brauche ich, damit es mir gut geht und ich mich wohl fühlen kann?“ ausgedehnt werden. Mit Hinblick auf die thematische Einheit 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ sollen die Teilnehmerinnen sich dafür sensibilisieren, ihren Handlungsspielraum nicht auf reaktives Verhalten zu begrenzen, sondern nach Möglichkeit interessen- und zielorientiert zu agieren. Die Übungen orientieren sich hier in ihrer Zielbestimmung an einem Verständnis von Prävention im primären Sinne.

Das Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse und Befindlichkeiten kann auch hier in einzelnen Wahrnehmungsübungen, besonders aber auch in Bezug auf die Mitgestaltung des Kursverlaufs durch die Teilnehmerinnen, geübt werden. Wie bereits in der thematischen Einheit 1 angeregt, soll die Leitung die Teilnehmerinnen immer wieder dazu einladen, das Kursgeschehen selbst als Übungssituation für das Wahrnehmen der eigenen Befindlichkeiten und Bedürfnisse zu nutzen. In Stimmungsblitzlichtern und Befindlichkeitsrunden können die Teilnehmerinnen beispielsweise üben, über die Leitfragen „Wie geht es mir gerade?“ und „Was brauche ich jetzt?“ ihre Aufmerksamkeit auf ihre aktuellen Befindlichkeiten und Bedürfnisse zu richten und damit den Kursablauf konkret mitzugestalten. Das aktive Anregen der Teilnehmerinnen, sich in den Kurs einzubringen, heißt dabei für die Übungsleiterinnen keineswegs, ihre Leitungsrolle abzugeben und den Kursinhalt der Beliebigkeit preiszugeben, sondern nur, die Teilnehmerinnen in ihrer Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit, also dem übergeordneten Ziel des Kurses, zu bestärken. Im Extremfall kann dies für eine Teilnehmerin bedeuten, dass sie den Großteil der Trainingszeit in der Rückzugsecke verbringt oder gar den Kurs vorzeitig

verlässt, weil sie bemerkt hat, dass sie gerade Ruhe und Erholung braucht oder aber weil ihr bewusst geworden ist, dass es gar nicht ihre eigene Entscheidung war, am Kurs teilzunehmen: Ein Kursergebnis also, dass sich für die Leitung auf den ersten Blick als Misserfolg darstellt, in seiner Konsequenz für die Teilnehmerin jedoch einen großen Erfolg darstellen kann, da sie sich in ihren Bedürfnissen selbst ernst genommen hat und darin positiv verstärkt wurde, indem sie von der Leitung ernst genommen wurde.

Eine weitere Möglichkeit, das Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse kursübergreifend zu unterstützen, sind Reflexionsangebote im Rahmen einzelner Übungen. So kann beispielsweise die Einführung in eine Gesprächsrunde mit der Aufforderung an die Teilnehmerinnen verknüpft werden, für sich im Stillen zu überlegen, ob und warum sie sich zum Beispiel gerne als Erste zu Wort melden oder lieber abwarten. Diese Form der Reflexion lässt sich auf praktisch alle Übungen übertragen, indem die Teilnehmerinnen reflektieren, warum sie welchen Platz, welche Rolle, welche Übungspartnerin etc. gewählt haben und wie es ihnen damit in der jeweiligen Situation ergangen ist.

5.3.3.3 Ergebnis

Den Teilnehmerinnen wurde ermöglicht,

- ihre Wahrnehmung für Situationen, in denen ihre eigenen Grenzen und Interessen durch andere verletzt werden, zu sensibilisieren,
- sich den Grenzen ihres persönlichen Raumes bewusster zu werden.
- Die Teilnehmerinnen sind darin bestärkt worden,
- ihren Wahrnehmungen zu trauen und sie ernst zu nehmen,
- das eigene Gefühl als Maßstab dafür zu nehmen, was sie für sich als Grenzverletzung bewerten,
- sich ihrer Bedürfnisse und Interessen bewusster zu werden.
- Sie wurden dabei zur aktiven Mitbestimmung des Kursverlaufs als konkretem Übungsfeld für Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung eingeladen.

Die Teilnehmerinnen sind darüber informiert worden,

- dass es unterschiedliche, teils sehr subtile Formen der Grenzverletzung gibt,
- dass Mädchen und Frauen dazu neigen, Grenzverletzungen zu ignorieren beziehungsweise zu bagatellisieren und sich dadurch in Gefahr bringen können, weil massive Grenzverletzungen dadurch unter Umständen nicht frühzeitig gestoppt werden können.

5.3.4 Thematische Einheit 4: Persönliche Grenzen setzen

5.3.4.1 Absicht

Im Mittelpunkt dieser thematischen Einheit steht das Setzen eigener Grenzen. Insofern die Wahrung eines persönlichen Raumes und der eigenen Integrität als ein grundlegendes menschliches Bedürfnis aufgefasst werden kann, gibt es direkte Überschneidungen mit der thematischen Einheit 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“. Im Gegensatz zum Vertreten der eigenen Interessen in Einheit 8 steht hier jedoch die Auseinandersetzung mit erfahrenen Grenzverletzungen im Vordergrund. Es geht primär um die Entwicklung eines spezifischen Handlungsrepertoires, das unter Umständen nötig ist, um auch massive Grenzverletzungen zu beenden, und umfasst deshalb neben verbalen Kommunikationsstrategien wie in Einheit 8 auch körperliche Selbstbehauptungstechniken.

Ausgehend von der in der thematischen Einheit 3 erarbeiteten Sensibilisierung für verschiedene Formen der Verletzung der persönlichen Integrität durch verbale und/oder körperliche Übergriffe, sollen die Teilnehmerinnen nun Möglichkeiten erarbeiten, sich gegen grenzverletzendes Verhalten zu wehren.

Bei der Sensibilisierung der Wahrnehmung für Grenzverletzungen und dem Training von Grenzsetzungen wird davon ausgegangen, dass nicht nur tatsächlich erlebte Gewalt, sondern auch angedrohte oder vorgestellte Gewalt selbstbewusstes Verhalten von Frauen grundlegend beeinträchtigt. Die Kenntnis und das Ernstnehmen von verschiedenen Formen von Gewalt ist deshalb grundlegende Voraussetzung für Selbstbewusstsein stärkendes Verhalten und insofern zentraler Bestandteil dieses Curriculums.

Frauen-, behinderten-, lesben- und fremdenfeindliche Gewalt ist in unserer Gesellschaft nicht zuletzt durch die realitätsverzerrende Berichterstattung der Medien allgegenwärtig. Sie veranlasst viele Frauen dazu, sich in ihrer Bewegungs- und Handlungsfreiheit einzuschränken. Gleichzeitig führt die – durchaus nicht immer begründete – Annahme der körperlichen Übermacht eines männlichen Gegenübers häufig dazu, dass Frauen eine Gegenwehr für aussichtslos halten beziehungsweise wahrgenommene Vorzeichen eines möglichen Angriffs aus Mangel an alternativen Angstabwehrmechanismen fatalerweise verleugnen. Insofern bedingen und fördern sich die thematischen Einheiten 3 und 4 gegenseitig und stehen in einem engen wechselseitigen Verhältnis: Das Wissen der Teilnehmerinnen, dass sie auch in Extremsituationen wie körperlichen Übergriffen über Handlungsoptionen verfügen, kann ihre Wahrnehmung dahingehend unterstützen, dass sie – statt wahrgenommene subtile Grenzverletzungen aus einem Gefühl der Hilflosigkeit heraus zu verleugnen – ihre hervorgerufene Angst ernst nehmen, als „Frühwarnsystem“ nutzen und entsprechend frühzeitig handeln: Je sensibler dieses Frühwarnsystem wahr- und ernst genommen wird, desto größer werden gleichzeitig die Chancen, die Grenzverletzung bereits auf verbaler Ebene zu stoppen oder sich einer gefährlichen Situation zu entziehen. Insofern steht diese thematische Einheit auch in direktem Zusammenhang mit der thematischen Einheit 7 „Sexualisierte Gewalt“.

Die Teilnehmerinnen sollen im Einzelnen üben

- eine konkrete Handlungsaufforderung an die grenzverletzende/n Person/en zu formulieren und zu erproben, mit welchen unterschiedlichen Handlungsweisen sie die Grenzverletzung beenden können sowie
- die Wirksamkeit der angewendeten Handlungsweise auf die grenzverletzende/n Person/en einzuschätzen und zu bewerten, welche ihrer bisherigen Handlungsweisen geeignet sind, die Grenzverletzung wirksam zu beenden.

Die Teilnehmerinnen sollen ferner

- darin bestärkt werden, ihre persönliche Integrität als schützenswert zu bewerten;
- für sich abklären, um welche neuen Handlungsweisen sie ihr Handlungsrepertoire erweitern wollen;
- ermutigt werden, Situationen und Lebensbereiche aus ihrem Alltag zu benennen, in denen sie Grenzverletzungen erleben und die sie zukünftig mithilfe des im Kurs geübten Handlungsrepertoires beenden wollen;
- unterschiedliche Techniken kennenlernen und erproben, die sie zur Abwehr von körperlichen Angriffen einsetzen können sowie üben die Wirksamkeit der angewendeten Technik auf die angreifende/n Person/en einzuschätzen;
- zur Vorstellung ermutigt werden, dass sie auch bei körperlichen Angriffen oder ähnlichen akuten Gefahrensituationen über Handlungsoptionen verfügen und schließlich

- darüber informiert werden, dass das möglichst frühzeitige Intervenieren gegen Grenzverletzungen die Chancen auf eine erfolgreiche Gegenwehr erhöht.

5.3.4.2 Verlauf

Die thematische Einheit 4 gliedert sich in zwei Untereinheiten: Das Trainieren sprachlicher Kommunikationsstrategien zum einen und das Trainieren konkreter körperlicher Techniken der Selbstbehauptung zum anderen. Insofern im Verlauf einer Gewalteskalation die grenzverletzende Person häufig von einer zunächst sprachlichen Interaktion auf die Ebene körperlicher Aggression wechselt, gehen sprachliche und körperliche Selbstbehauptung unter Umständen direkt ineinander über. Für das Übungsgeschehen empfiehlt sich zunächst jedoch eine klare Trennung. Einerseits kann so die Verletzungsgefahr verringert werden, andererseits lässt sich auf diese Weise ein alltagsferneres Übungssetting für Körpertechniken herstellen, dass den Teilnehmerinnen eine größere Distanzierung von erlebter oder befürchteter Gewalt ermöglicht.

(Körper-)Sprachliche Grenzsetzung

Die thematischen Einheiten 3 und 4 haben in dieser Untereinheit wichtige Überschneidungsbereiche: Methodisch können hier dieselben oder ähnliche Übungssettings wie die in der thematischen Einheit 3 „Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen“ verwendet werden. So kann beispielsweise in einem Rollenspiel, in dem eine Grenzverletzung nachgespielt wird, der Fokus entweder auf der Wahrnehmung liegen, wann und wie eine persönliche Grenze überschritten wird und welche Gefühle dies bei der wahrnehmenden Person auslöst (thematische Einheit 3). Oder das Rollenspiel dient dazu, ein konkretes Handlungsinstrumentarium zur Grenzsetzung zu entwickeln und zu erproben (thematische Einheit 4). Diese beiden Zielsetzungen aus Einheit 3 und 4 können sowohl in einer Übungseinheit kombiniert oder auch isoliert voneinander geübt werden.

Ist in der thematischen Einheit 3 das Rollenspiel eine unter anderen Übungsmöglichkeiten, so kann das Rollenspiel in dieser thematischen Untereinheit als methodisches Kernstück gelten. Durch die Auseinandersetzung mit kommunikativen und strategischen Mustern, derer sich grenzverletzende Personen bedienen, erhalten die Teilnehmerinnen zunächst Gelegenheit, ihre Aufmerksamkeit in potenziellen Übergriffssituationen weiter zu schärfen. Aufbauend auf das Vertrauen in die eigene Wahrnehmung, geht es nun darum, der Situation und den eigenen Fähigkeiten angemessene Interventionsstrategien zu entwickeln.

Dabei ist es wichtig, verschiedene Kommunikationstechniken und Handlungsstrategien üben zu lassen, da sie konkrete Erfahrungen vermitteln und den Blick für Verhaltensalternativen öffnen. So können hier die bereits in der thematischen Einheit 2 erarbeiteten nonverbalen Techniken um konkrete Kommunikationsstrategien erweitert werden. Dazu gehören unter anderem klare Handlungsaufforderungen und Ich-Botschaften statt zum Beispiel rhetorische Fragen und Allgemeinplätze zu formulieren, sich nicht in Diskussionen verwickeln und dadurch vom eigenen Standpunkt ablenken zu lassen oder durch Beschimpfungen und Beleidigungen die kommunikative Ebene zu wechseln. Den Kommunikations- und Handlungsstrategien zugrunde liegt dabei ein Deeskalationskonzept, das die Angemessenheit der eigenen Grenzsetzung daran bemisst, dass die Integrität des Gegenübers als Grenze anerkannt wird. Der Grundsatz der Deeskalation schließt dabei jedoch unbedingt die körperliche Notwehr in gefährlichen beziehungsweise eskalierenden Situationen mit ein (siehe „Körperliche Grenzsetzung“ weiter unten).

Im Rollenspiel kann die Coping-Strategie der Antizipation geübt werden. Insofern unter Antizipation der Versuch verstanden wird, eine bedrohliche oder belastende Situation vorauszusehen, um vorbereitet darauf reagieren zu können, eignet sich Antizipation als Coping-Strategie besonders gut für die Bearbeitung angstbesetzter Situationen. So können zum Beispiel häufige und sich wiederholende schwierige Situationen, wie zum Beispiel unangenehme Assistenz- oder Pflegesituationen oder auch bevorstehende stresshafte Ereignisse wie Bewerbungsgespräche oder medizinische Behandlungen, hier modellhaft gelöst werden. Hier ist das Rollenspiel eine sinnvolle Methode, aktive, problemorientierte Bewältigungsstrategien zu entwickeln, indem diese ausprobiert und auf ihre Angemessenheit hin überprüft werden können. Das eigene Verhalten wird so planbar und stärkt das Vertrauen der Teilnehmerin in die eigene Handlungskompetenz, indem Situationskontrolle vorwegnehmend simuliert wird. Im Üben solcher vorgestellter angstbesetzter Situationen liegt insofern ein großes Potenzial für die Förderung von Kontrollüberzeugungen: Indem die Person im geschützten Rahmen des Rollenspiels die Gelegenheit erhält, neue Verhaltensweisen zu erproben und festzustellen, dass diese positive Effekte haben, erfährt sie direkt deren Wirksamkeit. Insofern diese Erfahrung in Variationen in verschiedenen Rollenspielsituationen wiederholt und zunehmend auf Alltagssituationen übertragen werden kann, besteht die Chance, zu realistischeren Attributionsmustern der eigenen Handlungskompetenz zu kommen.

Rollenspiele können als angeleitete Übung in der Großgruppe, als selbstständige Kleingruppenarbeit oder als Kombinationen aus Groß- und Kleingruppenarbeit gestaltet werden. Es können entweder konkrete Erfahrungen und Situationen, über die Teilnehmerinnen berichtet haben, aufgegriffen oder modellhafte Situationen von der Leitung vorgegeben werden. Die Leitung soll die Teilnehmerinnen zum Ausprobieren unterschiedlicher Handlungsoptionen anregen. Um einen bestimmten Stimm- und Körperausdruck oder einzelne Lösungsvorschläge zu verdeutlichen, kann die Leitung hier gegebenenfalls auch kurze Sequenzen selbst vorspielen.

Um eine Überforderung der Teilnehmerinnen zu vermeiden, empfiehlt es sich, Gelegenheit zu alltagsfernerem Üben zu geben, bevor konkretere alltägliche Situationen bearbeitet werden. Es ist deshalb auch sinnvoll, zunächst eher Abgrenzung gegenüber Fremden als gegenüber Personen zu üben, zu denen emotionale und/oder Abhängigkeitsbeziehungen bestehen.

Maßgabe für die Auswahl der Vorgehensweise ist das eigene Wohlfühlen der Teilnehmerinnen mit dem jeweiligen Handlungsrepertoire, das – je nach Teilnehmerin – sehr unterschiedlich aussehen kann. Es ist hier jedoch wichtig, von Leitungsseite die jeweilige soziale Erwünschtheit der Handlungsoptionen deutlich zu machen und die Teilnehmerinnen immer wieder dazu anzuregen, ob sie ihre Strategie tatsächlich nach der eigenen Neigung und Fähigkeit oder eher aufgrund von gesellschaftlich bedingter Selbstzensur wählen. Grundsätzlich sollen die Teilnehmerinnen darin bestärkt werden, die ganze Bandbreite von Handlungsoptionen für sich zu entdecken und auszuloten.

Körperliche Grenzsetzung

Die Teilnehmerinnen sollen in einzelnen Übungen die Erfahrung machen können, dass sie auch in gefährlichen beziehungsweise eskalierenden Situationen noch über Handlungsoptionen verfügen, sich gegen Grenzverletzungen zu wehren. Die Untereinheit soll deshalb die folgenden Inhalte umfassen:

- die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körperbild und dem der angreifenden Person,
- ein Wissen über die körperlichen Schwachstellen einer angreifenden Person und schließlich
- die Vermittlung und das Üben konkreter körperlicher Selbstbehauptungstechniken und -strategien.

Körperbild

Die weiter unten beschriebene Vermittlung und das Üben der körperlichen Techniken kommt nicht ohne eine Reflexion über geschlechtsspezifische gesellschaftliche Körpervorstellungen aus, die unter anderem den eigenen Körper mit Schwäche und Ohnmacht assoziieren, während dem männlichen Körper Unverletzbarkeit und Allmacht zugeschrieben werden. Angesichts der scheinbar viel ungünstigeren körperlichen Ausgangsbedingungen sehen Frauen deshalb oft wenig Erfolgsaussichten für ihre körperliche Gegenwehr. Verstärkt wird diese Einschätzung noch durch gesellschaftliche Vorstellungen über Behinderte, die das ohnehin schon geschlechtsbedingte Körperbild von Schwachheit und Hilflosigkeit potenzieren. Entsprechend ist die Vermittlung von körperlich angemessenen und effektiven Techniken für Mädchen und Frauen mit Behinderungen vor allem wichtig, damit die Teilnehmerinnen ein Zutrauen entwickeln, auch in Extremsituationen wie körperlichen Übergriffen über Handlungsoptionen zu verfügen und ihre eventuell erlernte Hilflosigkeit in Bezug auf ihre körperliche Handlungsfähigkeit abzubauen.

Schwachstellen der angreifenden Person

Um den oben beschriebenen Vorstellungen über weibliche und männliche Körper entgegenzuwirken, konzentriert sich die Technikvermittlung neben dem Einüben konkreter Techniken auf die Vermittlung eines systematischen Wissens über körperliche Schwachstellen der angreifenden Person. Es sollen hier vor allem die Ziele genannt werden, die einerseits ohne fundierte anatomische Kenntnisse sicher getroffen werden können und andererseits eine hohe Verletzlichkeit beziehungsweise Schmerzempfindlichkeit aufweisen. Eine lebensgroße Figur als Plakat, an der die Teilnehmerinnen die Schwachstellen der angreifenden Person markieren, oder ein Schaumstoff-Dummy, an dem die Techniken realitätsnah geübt werden können, kann hier hilfreich sein.

Körperliche Selbstbehauptungstechniken

Eine Trainingseinheit zur körperlichen Selbstbehauptung soll – wie bereits in der thematischen Einheit 1 beschrieben – mit körpergerechten, gesundheitsfördernden Aufwärmübungen beginnen, um die Verletzungsgefahr (zum Beispiel durch Muskelzerrungen) zu mindern. Spielerische Aufwärmübungen oder das Einsetzen von Musik können die Freude an der Bewegung unterstützen und Assoziationen an überfordernden Sportunterricht oder ungeliebte physiotherapeutische Behandlungen vermeiden helfen. Durch die Aufwärmübungen können sich die Teilnehmerinnen einstimmen, sich und ihren Körper zu bewegen. Die Leitung hat gleichzeitig die Möglichkeit, die Bewegungsfähigkeit der einzelnen Teilnehmerinnen einzuschätzen, um die sich anschließenden Technikübungen darauf abzustimmen.

Zu Beginn der Technikübungen soll die Leitung noch einmal an die Achtsamkeitsabsprache erinnern und darauf hinweisen, dass jede Teilnehmerin verantwortlich mit ihrem eigenen Körper und dem ihrer Übungspartnerinnen umgehen soll, indem sie sowohl ihre eigenen Grenzen als auch die ihrer Übungspartnerin/-nen wahr- und ernst nimmt. Jeder Teilnehmerin soll dabei Gelegenheit gegeben werden, die Gruppe über bestehende Verletzungen oder Schwachstellen (vor allem nicht sichtbare) zu informieren, die eine besondere Vorsicht im Umgang miteinander erfordern. Es ist dabei Aufgabe der Übungsleiterinnen, gleichzeitig das eventuelle Selbstbild von Frauen mit Behinderungen als defizitär, bewegungsunfähig und schwach nicht zu verstärken.

Generelle Maßgabe bei der Auswahl der Techniken ist ihre einfache Erlernbarkeit einerseits und ihre Wirksamkeit – auch mit geringem Kraftaufwand – andererseits. Die Techniken werden den Teilneh-

merinnen nicht als starr und unumstößlich vorgestellt, sondern als Angebote, die ausprobiert, den eigenen Fähigkeiten angepasst und gemeinsam weiterentwickelt werden können. So konzentriert sich die Technikvermittlung nicht etwa auf die behinderungsbedingten Einschränkungen, sondern auf die vorhandenen körperlichen Fähigkeiten beziehungsweise die durch die Behinderung hinzugewonnenen Möglichkeiten. Die Teilnehmerinnen sollen deshalb aufgefordert werden, alle Hilfsmittel, die sie in ihrem Alltag benutzen, mit in das Training von Verteidigungstechniken einzubeziehen. Neben den aus den Kampfkünsten adaptierten Techniken soll unbedingt auch auf Kneifen, Kratzen, Beißen oder An-den-Haaren-ziehen als Techniken hingewiesen werden, um die Teilnehmerinnen an ihre bereits vorhandenen Ressourcen zu erinnern und den Techniken ihre „Heiligkeit" zu nehmen.

Für die Vermittlung der Techniken können unterschiedliche Übungsformen gewählt werden. Je nach Heterogenität der Gruppe können sich neben der Großgruppe vor allem auch Kleingruppen- und Paararbeit anbieten, um fähigkeitsdifferenziert üben zu können. Beim Aufbau der Technikübungen soll darauf geachtet werden, dass die Teilnehmerinnen zunächst ausreichend Gelegenheit hatten, den Bewegungsablauf einzuüben, bevor sie die Technik mit Kraftaufwand ausführen.

Alle Techniken der körperlichen Selbstbehauptung konzentrieren sich darauf, die konkrete Handlungsfähigkeit in der Extremsituation eines körperlichen Angriffs einzuüben, das heißt die Schrecksekunde zu überwinden beziehungsweise Panik zu vermeiden und die angreifende Person mit der eigenen Reaktion zu überraschen. Es geht deshalb darum, nicht nur konkrete Verteidigungs- und Befreiungstechniken isoliert zu üben, sondern diese in einen Handlungsablauf einzubetten: Die körperliche Auseinandersetzung ist nicht Selbstzweck, sondern dient dazu, die Gefahrensituation durch Flucht (die eigene oder die der angreifenden Person/en) oder herbeigerufene Hilfe zu beenden.

Hierbei kommt dem – bereits in der thematischen Einheit 2 vorbereiteten – Schreien und Laut sein besondere Bedeutung zu. Es übernimmt in der körperlichen Selbstverteidigung fünf zentrale Funktionen:

1. Es verhindert durch sein intensives Ausatmen das schockhafte Erstarren im Moment des Angriffs.
2. Es kann – ähnlich wie Tritte oder Schläge – als Überraschungsmoment eingesetzt werden, das die angreifende/n Person/en kurzfristig ablenkt und potenziell günstigere Bedingungen für Gegenangriff, Befreiung oder Flucht schafft.
3. Es vergrößert die Kraft der Schreienden, indem sie akustisch mehr Raum einnimmt beziehungsweise ihre Kraftausübung mit der Atmung lenkt und verstärkt.
4. Schließlich erhöht Schreien das Risiko der angreifenden Person, entdeckt zu werden und
5. vergrößert die Chance der Angegriffenen, potenziell Hilfeleistende auf sich aufmerksam zu machen.

Gerade für Teilnehmerinnen, die nicht (schnell) weglaufen/-rollen und sich so selbstständig in Sicherheit bringen können, ist das Schreien eine besonders wichtige Technik: Sie müssen bei einem Angriff entweder kämpfen bis sie die angreifende/n Person/en kampf- und verfolgungsunfähig gemacht (beziehungsweise in die Flucht geschlagen) oder aber erfolgreich Hilfe herbeigerufen haben.

Die Vermittlung körperlicher Techniken sollte sich zunächst – je nach zeitlichem Rahmen – auf einige wenige Techniken beschränken. Dies erscheint möglicherweise schwierig, besonders wenn die Teilnehmerinnen die unterschiedlichsten Fragen haben, was sie in speziellen Angriffssituationen tun können. Die Teilnehmerinnen sollen mit ihren Fragen und den dahinter stehenden Ängsten ernst genommen werden. Allerdings geht es hier auch darum, auf die Grenzen der Übungen zur Stärkung

des Selbstbewusstseins hinzuweisen, die nicht die Möglichkeit bieten, ein unbegrenzt großes Technikrepertoire zu vermitteln. Es ist an dieser Stelle wichtig, die Teilnehmerinnen an die mentale Dimension der körperlichen Selbstbehauptung zu erinnern: Der eigene Wille, sich selbst zu schützen, ist das wirksamste Mittel der Gegenwehr. Effektive Techniken können diesen Willen unterstützen, ersetzen ihn jedoch nicht: Ein Hinweis auf Frauen oder Mädchen, die sich ganz ohne Technikkenntnis erfolgreich gewehrt haben, ist hier sinnvoll. Mit dem Hinweis auf die mentale Dimension der Selbstbehauptung kann hier auch gut zur thematischen Einheit 5 „Eigene Entschlossenheit erfahren“ übergeleitet werden.

5.3.4.3 Ergebnis

Die Teilnehmerinnen wurden darin bestärkt,

- auf die Wahrung ihrer persönlichen Integrität zu achten und sich gegen erlebte Grenzverletzungen zur Wehr zu setzen,
- in der Übertragung der im Kurs gewonnenen Erfahrungen auf ihren Lebensalltag grenzverletzende Situationen zu erkennen.

Sie haben Gelegenheit erhalten,

- verschiedene Strategien kennenzulernen, um sich gegen Grenzverletzungen zu wehren,
- einzelne sprachliche und körperliche Selbstbehauptungstechniken im geschützten Raum des Kurses auszuprobieren und sich ein Wissen über deren Wirkung anzueignen,
- diese Strategien in Bedrohungssituationen einzuschätzen und einzusetzen.

Sie wurden von den Übungsleiterinnen angeregt,

- für sich Überlegungen anzustellen, wie sie sich zukünftig in ausgewählten Alltagssituationen vor Grenzverletzungen schützen beziehungsweise auf Grenzverletzungen reagieren wollen,
- sich mit ihrem eigenen Körperbild in Bezug auf ihre Handlungsfähigkeit auseinanderzusetzen und zu erleben, dass sie ihren Körper in gefährlichen oder eskalierenden Situationen wirksam einsetzen können.

Sie haben Informationen über Bedrohungssituationen erhalten, die es ihnen ermöglichen, zu einer angemessenen Einschätzung ihrer Ängste und Bedrohungsvorstellungen zu gelangen.

5.3.5 Thematische Einheit 5: Die eigene Entschlossenheit erfahren

5.3.5.1 Absicht

Diese thematische Einheit zielt darauf ab, die Teilnehmerinnen in ihrer Motivation sich durchzusetzen zu bestärken und mit ihnen hierzu entsprechende Verhaltensmöglichkeiten zu erarbeiten. Dabei wird davon ausgegangen, dass Selbstbewusstsein im Sinne von Kontrollüberzeugungen unter anderem aus der Erfahrung resultiert, mit dem eigenen Verhalten etwas bewirkt zu haben. Als Selbstvertrauen wird diese Erfahrung dann auf die Zukunft gerichtet, das heißt die Person geht davon aus, dass sie sich eigene Ziele setzen und die durch eigenes Zutun dann auch erreichen kann. Sich nicht als „Opfer“, sondern als „Handelnde“ zu erleben, ist gerade angesichts des Angewiesenseins auf fremde Hilfe und der vielfachen Fremdbestimmung im Alltag vieler Teilnehmerinnen eine zentrale Erfahrung und wichtige Grundlage für das Gefühl von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Entsprechend stehen die Auseinandersetzung mit der subjektiven Einschätzung des vorhandenen Handlungsspielraums im Sinne vorhandener Kontrollwahrnehmung und Kontrollüberzeugung sowie die

Bereitstellung von Übungsmöglichkeiten zur gelungenen Erreichung eigener Ziele im Zentrum dieser thematischen Einheit. Im Einzelnen werden folgende Absichten verfolgt:

Die Teilnehmerinnen sollen

- Übungsmöglichkeiten erhalten, sich ein konkretes Handlungsziel zu setzen und sich dabei von ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen leiten zu lassen, anstatt von angenommenen Hindernissen auf dem Weg dorthin;
- Übungsmöglichkeiten erhalten, sich in ihrem Handeln auf ihr Ziel zu konzentrieren und sich nicht von äußeren Einflüssen ablenken zu lassen;
- die Erfahrung machen, ihr zielgerichtetes Handeln als wirksam zu erleben;
- üben, ihre Handlungsoptionen auf ihre Wirksamkeit hin realistisch einzuschätzen und darin bestärkt werden, mehr Zutrauen in die Wirksamkeit ihres Handelns zu entwickeln;
- ermutigt werden, sich nicht von einzelnen Misserfolgen in ihrem zielgerichteten Handeln frustrieren zu lassen und die Erfahrung machen, dass sie über verschiedene andere Handlungsoptionen verfügen, wenn eine Handlungsweise nicht zum Ziel geführt hat;
- ermutigt werden, mehr Eigenverantwortung in der Gestaltung ihres Alltags und ihrer Lebensperspektiven zu übernehmen und mehr Zutrauen in ihre körperliche und mentale Stärke zu entwickeln;
- sich Handlungsziele für ihren Alltag setzen und vornehmen diese zu verfolgen.

5.3.5.2 Verlauf

In dieser thematischen Einheit sollen die Teilnehmerinnen Gelegenheit erhalten, ihr Zutrauen in die eigene Handlungs- und Problemlösungskompetenz auch in schwierigen Situationen zu erweitern. Dies soll zunächst in einzelnen modellhaften Übungen trainiert werden, in denen die Wirksamkeit des eigenen Handelns konkret erfahren und diese Erfahrung anschließend reflektiert wird. In einem zweiten Schritt kann die Wirksamkeit des eigenen Handelns dann als Erfahrung auf den Alltag der Teilnehmerinnen übertragen werden und hier für die Bewältigung schwieriger Situationen im Rollenspiel genutzt werden, die im Zusammenhang mit den thematischen Einheiten 3 und 4 von den Teilnehmerinnen möglicherweise bereits als persönliche Themen eingebracht, aber noch nicht bearbeitet wurden (vgl. hierzu auch die thematische Einheit 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“). Die Übungen, in denen die Teilnehmerinnen ihre Problemlösungskompetenz als innere Entschlossenheit erfahren und verstärken, können sich sowohl auf die verbale als auch auf körperliche Handlungsebenen beziehen. Wichtig ist, dass die Teilnehmerinnen erfahren, dass für die Wirksamkeit ihres Handelns in beiden Bereichen eine dritte mentale Ebene von zentraler Bedeutung ist: Mit der inneren Überzeugung, ein Ziel erreichen zu können, wird das eigene Handeln unterstützt – mit Zweifeln daran wird es hingegen sabotiert, unabhängig von den tatsächlichen Kompetenzen. In der Arbeit mit inneren Sätzen lässt sich diese mentale Ebene besonders deutlich machen.

Eine Übung, die erfahrungsgemäß einen nachhaltigen Effekt auf das Vertrauen in die Wirksamkeit des eigenen Handelns hat, ist ein Brett zu durchschlagen/-treten oder zu durchfahren. Sie wird hier deshalb – stellvertretend für ähnliche Übungen – ausführlicher beschrieben. Methodisch ist diese Übung der körperlichen Selbstbehauptung zuzuordnen – insofern die Teilnehmerinnen dafür eine bestimmte Technik einsetzen. Diese Übung geht dabei aber klar über die Vermittlung des Wissens hinaus, dass jede Teilnehmerin die Kraft hat, in einer gefährlichen Situation einer angreifenden Person eine ernsthafte Verletzung (Knochenbruch) zuzufügen.

Damit die Übung positive Effekte haben kann, bedarf es gründlicher Abwägungen, ob allen Teilnehmerinnen eine Technik angeboten werden kann, die sie erfolgreich zum Brett durchschlagen/-treten/-fahren einsetzen können: Die Brettübung birgt neben dem erhöhten Verletzungsrisiko die Gefahr, dass Teilnehmerinnen, die es nicht schaffen das Brett durchzuschlagen/-treten/-fahren oder sich dafür entscheiden die Übung nicht mitzumachen, statt eines außergewöhnlichen Erfolgserlebnisses ein besonders starkes Gefühl des persönlichen Scheiterns mitnehmen. Dies ist unbedingt zu vermeiden. Es ist deshalb sehr wichtig, dass die Leitung aufgrund der körperlichen Technikübungen in der thematischen Einheit 4 sich ein Bild darüber gemacht hat, ob alle Teilnehmerinnen tatsächlich über genug körperliche Kraft, Koordinationsfähigkeit und potenzielle mentale Entschlossenheit als Voraussetzungen für die Übung verfügen. So kann beispielsweise bereits in den körperlichen Selbstbehauptungsübungen die Technik in ihrem Bewegungsablauf und mit Kraftaufwand durch ein Hindernis ohne erhöhte Verletzungsgefahr (beispielsweise eine Pratze) geübt worden sein. Sollten hier Zweifel über die nötigen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen bestehen, kann eine Abwandlung der Brettübung sinnvoll sein. Das Durchfahren oder -laufen einer Papierwand mit dem ganzen Körper oder das Durchstoßen einer straff gespannten Zeitungsseite mit den Händen erlaubt den Teilnehmerinnen ebenfalls, ihre innere Entschlossenheit zu erfahren, birgt jedoch ein geringeres Unfall- und Frustrationsrisiko. Es ist unbedingt zu vermeiden, dass die Übung einen (Abschluss-)Prüfungscharakter bekommt. Wenn Teilnehmerinnen sich trotz der potenziellen Fähigkeit gegen die Übung entscheiden, ist es wichtig diese Entscheidung (vor allem auch gegenüber der restlichen Gruppe) zu würdigen: Die Entscheidung gegen das Brett ist, ganz im Sinne der thematischen Einheiten 3 und 4, praktizierte Selbstbehauptung, insofern das innere Nein wahr- und ernst genommen und als persönlicher Entschluss veröffentlicht wurde.

Anhand der Brettübung (oder vergleichbarer Übungen) lassen sich zwei mentale Techniken herausarbeiten, die für selbstbewusstes Handeln von zentraler Bedeutung sind: die Konzentration auf sich selbst und das eigene Ziel sowie die Stärkung durch innere Sätze.

Konzentration auf sich selbst

Die Selbsterfahrung bei der Brettübung liegt zuallererst im Erleben der eigenen Entschlossenheit: Erst wenn zur korrekt ausgeführten Technik die innere Entschlossenheit hinzu kommt, gelingt die Übung. Die eigenen Kräfte auf ein Ziel hin zu konzentrieren und dieses durch einen Widerstand hindurch erreichen zu können, lässt sich auf Alltags- und Extremsituationen gleichermaßen übertragen. Zur Stärkung der Entschlossenheit der Teilnehmerinnen kann insofern in verbalen und körperlichen Selbstbehauptungsübungen immer wieder Bezug auf diese Erfahrung genommen werden. In diesem Sinne kann die Teilnehmerin beispielsweise üben, neue Handlungsweisen, die sie zum Beispiel im Rollenspiel erprobt, durch eine drei-schrittige Reflexionstechnik zu begleiten, die ihr bei der Konzentration auf ein Ziel hin helfen kann: Sie legt zunächst fest, welches Handlungsziel sie zu erreichen beabsichtigt. Entscheidet dann, welches Handlungsrepertoire sie dafür geeignet hält und erprobt dies. Drittens und letztens überprüft sie, ob beziehungsweise wie und wann sie ihr Ziel erreicht hat. Für Alltagssituationen heißt dies, sich auf sich selbst zu konzentrieren und nicht von den eigenen Zielen durch die (Re-)aktionen des Gegenübers ablenken zu lassen. Das Spektrum dieser Ablenkungen, seien es nun vorsätzlich geplante Strategien wie (emotionale) Erpressung oder auch spontane Reaktionen wie Wut oder Enttäuschung, kann dabei gemeinsam gesammelt werden, um anschließend den eigenen Umgang damit im Sinne innerer Entschlossenheit zu üben. Hier können einzelne Techniken wie das sichere, stabile Stehen/Sitzen, der Nasenwurzelblick oder die bewusste Atmung zur Konzentration auf sich selbst unterstützend wirken.

Innere Sätze

Anhand von Übungen wie der oben beschriebenen Brettübung kann auch an den inneren Sätzen der Teilnehmerinnen gearbeitet und daraus eine Technik zur inneren Stärkung entwickelt werden. So lässt sich daran, wie die Teilnehmerinnen ihren Erfolg bewerten, gut erarbeiten, ob sie die Wirksamkeit ihres Handelns eher externen („Das hat ja nur geklappt, weil ich eine gute Anleitung bekommen habe.“, „Das Brett war doch bestimmt angesägt.“ etc.) oder eher internen Faktoren („Ich habe mich gut konzentriert.“, „Ich wollte das schaffen.“) zuschreiben. Übertragen auf den Alltag kann dann darüber reflektiert werden, mit welchen inneren Sätzen die Teilnehmerinnen ihr Alltagshandeln begleiten: Wenn die eigenen Erfolge eher auf externe („Ich hatte eben Glück.“ etc.) und die Misserfolge eher auf interne Faktoren („Es war meine Schuld.“ etc.) zurückgeführt werden, dann lässt sich daran gut verdeutlichen, dass diese Struktur nicht nur in sich unlogisch ist, sondern die eigene Handlungsfähigkeit auch grundsätzlich infrage stellt. Die Teilnehmerinnen können an dieser Stelle reflektieren, ob und wenn ja, welche positiven inneren Sätze sie für sich formulieren wollen, auf die sie im weiteren Kursverlauf und künftig im Alltag zurückgreifen wollen. Hier besteht eine gute Überleitungsmöglichkeit zur thematischen Einheit 6 „Die eigenen Stärken benennen“.

Die beschriebenen Techniken zur Konzentration auf sich selbst und zur Stärkung durch innere Sätze können auch für Übungen zum Umgang mit Extremsituationen genutzt werden. Hier geht es in noch stärkerem Maße darum, sich auf sich selbst und die vorhandenen Handlungsoptionen zu konzentrieren, statt mit Blick auf den bedrohlichen Gegner und die vermeintliche Aussichtslosigkeit der eigenen Situation in Panik zu erstarren. Eine weitere mentale Technik speziell für gefährliche Situationen können geistige Übungen sein, in denen die Teilnehmerinnen beispielsweise Angriffssituationen gedanklich durchspielen und sich durch das möglichst detaillierte Vorstellen der eigenen Gegenwehr, sich auch in gefährlichen Situationen als stark, aktiv und handlungsfähig imaginieren. Diese Übung kann körperliche Erfahrungen mit Entschlossenheit gut verstärken und wird nach einem fest vorgegebenen Schema oder frei von den Teilnehmerinnen erdacht solange wiederholt, bis die Teilnehmerinnen sich selbst als Siegerin visualisieren können. Auch hier besteht ein direkter Zusammenhang zur thematischen Einheit 6.

5.3.5.3 Ergebnis

Die Teilnehmerinnen haben Gelegenheit erhalten,

- sich mit ihren inneren Überzeugungen auseinanderzusetzen, in denen sie sich eher als selbst handelnd und wirksam oder eher den Umständen ausgeliefert und ohnmächtig empfinden,
- die Auswirkungen dieser inneren Überzeugungen auf ihr Verhalten und auf ihre vorgestellten Handlungsoptionen zu erfahren,
- anhand von praktischen Übungen die Wirksamkeit der eigenen Entschlossenheit zu erfahren.

Die Teilnehmerinnen wurden darin bestärkt

- entschlossen zu handeln,
- trotz Schwierigkeiten in der Umsetzung der gefassten Vorsätze ihre Wahrnehmung weiterhin auf die eigenen Stärken zu konzentrieren und an der Verfestigung eines positiven Selbstbildes zu arbeiten.

Das Einbringen von positivem Feedback durch die Kursteilnehmerinnen und die Kursleitung schuf eine für die Entwicklung einer positiven Selbsteinschätzung förderliche Atmosphäre.

5.3.6 Thematische Einheit 6: Die eigenen Ressourcen benennen

5.3.6.1 Absicht

Diese thematische Einheit dient der Bestärkung und Ermutigung der Teilnehmerinnen, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich mit ihrem Selbstbild und insbesondere mit den eigenen positiven Eigenschaften und Ressourcen zu befassen. In der Reflexion über die subjektiv vorgestellten positiven wie negativen Selbsteinschätzungen sollen sowohl deren Ursachen als auch deren Auswirkungen thematisiert und der Blick auf die eigenen Stärken gelenkt werden, um so zur Stärkung des Selbstbewusstseins beizutragen.

Insbesondere sollen die Teilnehmerinnen

- die Möglichkeit erhalten, durch entsprechendes Feedback im Kurs positive Rückmeldung zu ihrer Person mit ihren Fähigkeiten und Eigenschaften zu erhalten;
- üben, sich in ihrer Selbstwahrnehmung auf ihre positiven Eigenschaften und Stärken zu konzentrieren;
- ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass ihre Selbsteinschätzung durch frauen- und behindertenfeindliche gesellschaftliche Einstellungen geprägt ist;
- versuchen, diesen gesellschaftlichen Negativsetzungen eine eigene Perspektive auf ihre Fähigkeiten und Eigenschaften entgegenzusetzen und
- ermutigt werden, eine wohlwollende Selbsteinschätzung im alltäglichen Leben zu üben.

5.3.6.2 Verlauf

In dieser thematischen Einheit sollen die Teilnehmerinnen Gelegenheit erhalten, sich mit ihren eigenen Fähigkeiten und persönlichen Eigenschaften auseinanderzusetzen, diese wahrzunehmen, zu benennen und wertzuschätzen, um sie für selbstbewusstes Handeln nutzbar zu machen. Die thematische Einheit setzt damit einen Hauptgrundsatz dieses Curriculums, die Orientierung an den Ressourcen der Teilnehmerinnen, in konkrete Kursarbeit um.

Das Vertrauen in die eigenen Ressourcen ist zentral für selbstbewusstes Handeln: Nur wenn die Teilnehmerin sich selbst als wertvoll, respektierens- und liebenswert erlebt und sich so akzeptiert, wie sie ist, wird sie sich selbst mit ihren Bedürfnissen und mit ihrem Körper für schützenswert halten und ihre persönlichen Interessen und Grenzen angemessen vertreten können. Die Stärkung des Vertrauens in die eigenen Ressourcen steht insofern in direktem Zusammenhang mit der psychischen Grundvoraussetzung zu selbstbewusstem Handeln: der inneren Einstellung der Teilnehmerinnen zu ihrem Recht auf psychische und physische Integrität.

Diese thematische Einheit stellt in diesem Sinne ein Basiselement des Gesamtkurses dar.

Die dieser Einheit zugrunde liegenden folgenden vier Leitprinzipien haben Gültigkeit für die Arbeit in allen thematischen Einheiten, besonders den Rollenspielsituationen aus den thematischen Einheiten 3 und 4:

1. Die Teilnehmerinnen sollen keine fertigen Lösungen und Handlungsanweisungen erhalten. Vielmehr werden mögliche Lösungsstrategien und Handlungsoptionen gemeinsam entwickelt. Jede Teilnehmerin erprobt und entwickelt das für sie individuell angemessene Handlungsrepertoire. Der Leitsatz lautet: Jede Teilnehmerin ist ihre eigene Expertin. Gerade für Frauen, deren Leben maßgeblich durch Professionelle wie Ärztinnen und Ärzte, Assistentinnen und Assistenten oder Betreuer/-innen (mit-)bestimmt wird, kann die Umsetzung dieses Leitsatzes ein langer und kraftaufwendiger

persönlicher Prozess sein. Es geht hier vor allem darum, die Teilnehmerin darin zu bestärken, ihre kleinen Erfolge zu würdigen und positiv zu verstärken. Diese wohlwollende Einstellung zur eigenen Person und dem eigenen Handeln soll, auch durch die folgenden Leitlinien, gestärkt werden.

2. Die Leitung soll die Teilnehmerinnen anregen, die eigene Aufmerksamkeit auf ihre bereits vorhandenen Ressourcen zu lenken. Dabei soll deutlich gemacht werden, dass viele Ressourcen möglicherweise zunächst erst einmal gar nicht als solche wahrgenommen werden: So kann beispielsweise eine Teilnehmerin entdecken, dass sie ihre Spastik nutzen kann, um eine körperliche Selbstbehauptungstechnik besonders kräftig auszuführen oder dass sie sich mit ihrem E-Rolli im Handumdrehen Raum und Respekt verschaffen kann. Hier soll eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zuschreibungen erfolgen, die Weiblichkeit und Behinderung wesentlich über Negation und Defizite definieren: Die Fremdwahrnehmung von Frauen beziehungsweise Menschen mit Behinderungen konzentriert sich stark darauf, was sie alles vermeintlich NICHT sind beziehungsweise NICHT können: zum Beispiel sich frei von Abhängigkeiten zu machen und autonom zu handeln. Dies beeinflusst wesentlich die Eigenwahrnehmung von Frauen mit Behinderungen. Ihre Aufmerksamkeit für Ressourcen und Positivformulierungen müssen sie häufig erst trainieren: zum Beispiel Teamfähigkeit und soziale Kompetenz erworben zu haben, um durch Kooperation mit anderen Synergieeffekte zu erzielen. Ob ein und derselbe Sachverhalt dabei als Defizit oder Kompetenz wahrgenommen wird, ist hier nicht zuletzt eine Frage der Perspektive und Darstellungsweise, die konkret geübt werden kann.
3. Die Leitung soll die Regel des positiven Feedbacks befolgen: Um dem defizitären Gesellschaftsblick auf Frauen mit Behinderungen im Kurs praktisch zu begegnen und einen Raum für selbststärkende andere Erfahrungen zu eröffnen, sollen den Teilnehmerinnen grundsätzlich nur positive Rückmeldungen gegeben werden. Dies heißt keineswegs, deren Lösungsansätze, Ideen und Verhalten per se für gelungen und gut zu erklären. Es geht hier vielmehr darum, differenzierte Rückmeldungen zu geben: Zuerst sollen die Aspekte hervorgehoben und gewürdigt werden, die im Sinne selbstbewussten Handelns als positiv gewertet werden können. In einem zweiten Schritt kann dann die Aufmerksamkeit darauf gerichtet werden, wo und wie noch Verbesserungen möglich sein könnten. Die Leitung soll anregen, diese Form des positiven Feedbacks auch für die Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen und deren gegenseitige Rückmeldungen zu kultivieren. Es kann in diesem Sinne zum Beispiel eine Auseinandersetzung darüber angeregt werden, welche gesellschaftlichen Werte hinter dem Satz „Eigenlob stinkt!“ stehen, und ob und warum dieser Satz für einzelne gesellschaftliche Gruppen in stärkerem Maße gilt als für andere. Die gegenseitige Abwertung von Teilnehmerinnen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen ist hierbei ein Thema, das besondere Beachtung braucht und eine aktive Gestaltung des sozialen Miteinanders im Kurs erfordert, wie sie in dem nachfolgenden Leitprinzip beschrieben wird.
4. Die Leitung soll gegenseitigen abwertenden Einstellungen und Handlungen der Teilnehmerinnen entgegenwirken. Dieses Leitprinzip ist damit eine Erweiterung der vorangegangenen Empfehlung, jedoch unter anderen Vorzeichen: Der positiven Verstärkung des wohlwollenden Umgangs mit sich selbst und anderen wird hier die aktive Vermeidung von gegenseitiger Abwertung an die Seite gestellt. Aufgrund der vielfältigen gesellschaftlichen Abwertungen, die Frauen mit Behinderung erfahren, kann ihr Selbstbild nachhaltig defizitär geprägt sein. Für die Teilnehmerinnen sollen hier einerseits Bedingungen für eine wertschätzende Kursatmosphäre geschaffen werden und andererseits die Reflexion angeregt werden, welche Mechanismen hinter abwertenden Einstellungen stehen: Eine Auseinandersetzung über offene oder versteckte Ausgrenzungen und/oder Hierarchien innerhalb der Gruppe kann hier konkret genutzt werden, um über den Zusammenhang von Selbstachtung und Achtung gegenüber anderen zu reflektieren. Idealerweise können die Teilneh-

merinnen hier angeregt werden, über den gesellschaftlichen Hintergrund von Selbst- und Fremdabwertung nachzudenken, um ihn für das eigene Handeln kritisch infrage zu stellen: „Wie funktionieren gesellschaftliche Machtmechanismen, die sich unter anderem auf die gegenseitige Abwertung und Entsolidarisierung einzelner benachteiligter Gruppen stützen?“ „Welche davon bestimmen mein eigenes Handeln?“ „Fühle ich mich tatsächlich besser, wenn ich mit Blick auf eine Teilnehmerin mit geistiger Behinderung im Kurs betone, dass ich selbst nur eine Körperbehinderung habe oder eine verschleierte Teilnehmerin bedauere?“ Thematisieren die Teilnehmerinnen Differenzen untereinander (zum Beispiel ihren kulturellen Hintergrund, die Art ihrer Behinderung, ihren beruflichen Status, das unterschiedliche Alter und die damit verbundene Lebenserfahrung), so sollen diese von der Leitung aber nicht im Interesse eines „Gemeinschaftsgefühls“ hinweggeredet, sondern im Hinblick auf ihre Synergieeffekte thematisiert werden: Unterschiedliche Menschen haben unterschiedliche Eigenschaften, Erfahrungen, Stärken und Schwächen und können sich darin gut ergänzen. Diese Einsicht kann zum Beispiel konkret umgesetzt werden, indem Übungen und Spiele statt auf Konkurrenz eher auf die Förderung von Solidarität und gemeinsamem Spaß ausgelegt werden. Dies heißt keineswegs, dass Konkurrenz und Konflikte dabei als grundsätzlich negativ zu bewerten sind. Doch sollen in Konflikt- und Konkurrenzsituationen verdeckte Abwertungen und Ausgrenzungen offengelegt werden, um den Konflikt oder die Konkurrenz anschließend respektvoll und in gegenseitiger Anerkennung der Unterschiedlichkeit austragen zu können.

Neben den oben beschriebenen kursübergreifenden Arbeitsprinzipien können die eigenen Ressourcen auch in konkreten Übungen thematisiert werden. So eignen sich zum Beispiel Runden und Übungen, in denen die Teilnehmerinnen üben, eigene Fähigkeiten und positive Eigenschaften zu benennen. Hierbei können zum Beispiel die Rückmeldungen der anderen Teilnehmerinnen – unter der Maßgabe der obigen Leitlinien – genutzt werden, um durch positive Fremdeinschätzung die positive Selbsteinschätzung zu verstärken und zu erweitern. Es kann auch mit konkreten Rollenspielsituationen wie beispielsweise Bewerbungsgesprächen gearbeitet werden, in denen die Teilnehmerinnen den direkten praktischen Nutzen dieser thematischen Einheit für den Alltag erproben können: Im Bewerbungsgespräch geht es konkret darum, für mich zu werben und die Arbeitgeber/-innen davon zu überzeugen, warum es gut ist, sich gerade für mich zu entscheiden.

5.3.6.3 Ergebnis

Die Teilnehmerinnen haben Gelegenheit erhalten,

- sich mit ihrem Selbstbild auseinanderzusetzen,
- Prozesse der eigenen Selbstabwertung zu identifizieren und diese in Beziehung zu gesamtgesellschaftlicher Abwertung von Frauen mit Behinderungen zu setzen,
- sich in ihrer Selbstwahrnehmung verstärkt auf ihre positiven Eigenschaften und Stärken zu konzentrieren.

Sie wurden dabei ermutigt,

- ihre Stärken zu benennen und auf diese zu vertrauen, Vorsätze für einen wohlwollenden Umgang mit sich selbst in ihrem Lebensalltag zu formulieren.

5.3.7 Thematische Einheit 7: Sexualisierte Gewalt

5.3.7.1 Absicht

Mit dieser thematischen Einheit werden vor allem drei Zielsetzungen verfolgt. Zum einen geht es darum, durch Informationen den Teilnehmerinnen ein realitätsbezogenes Bild von Bedrohungen und den Möglichkeiten, sich zur Wehr zu setzen, zu vermitteln und sie auf die Entstehungsbedingungen sexualisierter Gewalt gegenüber behinderten wie auch nicht behinderten Frauen aufmerksam zu machen. Des Weiteren soll ein Raum geschaffen werden, in dem die Teilnehmerinnen eigene Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt ohne Gefahr von Verurteilungen oder anderen Sanktionen ansprechen können und explizit ermutigt werden, dies auch zu tun. Darüber hinaus sollen Hilfemöglichkeiten aufgezeigt und das Holen von Hilfe in Ansätzen erprobt werden. Die Grenzsetzung gegenüber sexualisierter Gewalt kann schließlich um die Auseinandersetzung mit dem Recht auf sexuelle Selbstbestimmung ergänzt werden. Wie bereits dargestellt, sind Mädchen und Frauen mit Behinderungen gegenüber sexualisierter Gewalt in besonderer Weise vulnerabel und haben an dieser Stelle deshalb ein erhöhtes Risiko. Um sexualisierten Grenzverletzungen vorzubeugen beziehungsweise den selbstwertschädigenden Folgen bereits erlebter Traumatisierungen entgegenzuwirken, wird in dieser Einheit unter anderem mit den Coping-Strategien Veröffentlichungsbereitschaft und der Suche nach sozialer Unterstützung gearbeitet.

Dieser thematischen Einheit liegen im Einzelnen folgende Absichten zugrunde:
Die Teilnehmerinnen sollen Informationen zu folgenden Themenbereichen erhalten:

- Täterprofile sowie Täterstrategien und deren Wirkungen
- Verhaltensweisen und Erfolgsquoten von Mädchen und Frauen, die sich gegen Angriffe gewehrt haben
- Straffreiheit von Notwehr
- verschiedene Formen von sexualisierter Gewalt
- Strafbarkeit sexualisierter und anderer Gewalt und die rechtlichen Interventionsmöglichkeiten
- Recht auf sexuelle Selbstbestimmung
- das örtliche Hilfesystem (Beratungsstellen etc.)

Die Teilnehmerinnen sollen angeregt werden,

- ihr „Täterbild“ und ihr Eigenbild als potenzielles „Opfer“ auf Prägungen durch gesellschaftliche Frauen- und Behindertenbilder hin zu befragen;
- zwischen unrealistischen Ängsten und situationsangemessenen Angstgefühlen zu unterscheiden;
- unrealistische Ängste abzubauen und ihre alltägliche Bewegungsfreiheit dadurch zu vergrößern;
- sexualisierte, behindertenfeindliche (rassistische, lesben- und altenfeindliche) Gewalt, die sie erlebt haben, nicht als individuelles Schicksal, sondern als Ausdruck einer gesellschaftlichen Machtstruktur wahrzunehmen;
- die Kursatmosphäre als geschützten Raum zu nutzen, in dem sie über erlebte Gewalt berichten können;
- sich über verschiedene Möglichkeiten, wie sie sich Hilfe und Unterstützung holen können, bewusst zu werden;
- die eigene Sexualität als selbstbestimmt und positiv zu definieren.

Wenn Teilnehmerinnen aktuell (sexualisierte) Gewalt erleben, sollen sie darin bestärkt werden, bestehende Interventionsmöglichkeiten als aussichtsreich einzuschätzen und umzusetzen.

5.3.7.2 Verlauf

In den thematischen Einheiten 3 und 4 hatten die Teilnehmerinnen Gelegenheit, eigene Themen einzubringen und konkret zu bearbeiten. Die Bandbreite der von den Teilnehmerinnen explizit geäußerten Themen deckt sich jedoch nicht notwendig mit ihren real erlebten Problemen. Bei der Thematik sexualisierte Gewalt wird diese mögliche Diskrepanz besonders deutlich: Sexualisierte Gewalt ist mit einem starken gesellschaftlichen Tabu belegt, das es den Betroffenen schwer, wenn nicht unmöglich macht, darüber offen zu sprechen. Sexualisierte Gewalt im Nahbereich, also die häufigste Form von sexualisierter Gewalt, ist unter anderem deshalb so machtvoll, weil sich die Betroffenen aufgrund ihrer Schuld- und Schamgefühle häufig zum Schweigen gezwungen sehen. Die Annahme, dass das Thema sexualisierte Gewalt für den Kurs nicht relevant sei, weil es von den Teilnehmerinnen nicht eingebracht wird, ist also unzutreffend. Das Thema muss deshalb – auch ohne Teilnehmerinnenanstoß – gegebenenfalls von der Leitung eingebracht werden, die anhand der Reaktionen der Teilnehmerinnen entscheiden muss, ob und in welchem Umfang sie mit der Gruppe diese Thematik bearbeitet. Die Beschäftigung der Teilnehmerinnen mit dem Thema sexualisierte Gewalt soll sich nach Möglichkeit nicht auf reine Informationsvermittlung beschränken. Vielmehr soll hier Gelegenheit gegeben werden, sich auf der Handlungs- und Erfahrungsebene mit sexualisierter Gewalt auseinanderzusetzen, um sich gegen potenzielle Gewalt zukünftig (noch) besser schützen zu können beziehungsweise Handlungsmöglichkeiten für das Beenden eventuell aktueller und potenziell fortdauernder Gewalterfahrungen für sich zu erarbeiten.

Da die Beschäftigung mit Themen wie sexualisierter Gewalt potenziell Gefühle von Angst oder Hilflosigkeit auslösen kann, ist hier ein methodischer Zugang wichtig, der diese Gefühle angemessen auffangen kann und sicherstellt, dass sie in keinem Fall verstärkt werden. Hierzu sind handlungsorientierte Methoden wie körperliche Selbstbehauptungstechniken zentral, die die belastende oder bedrohliche Situation nicht nur aufwerfen, sondern durch die Entwicklung und Erprobung von effektiven Coping-Strategien Problemlösungen anbieten. Auch Rollenspiele können hier eingesetzt werden. Dabei ist jedoch unbedingt darauf zu achten, dass sie lösungsorientiert angeleitet werden und den Teilnehmerinnen jederzeit ausreichend Gelegenheit gegeben wird, sich emotional davon distanzieren zu können. Unterstützt werden kann diese Distanzierung beispielsweise durch feste ritualisierte Bestandteile (Bühne, Requisiten, Rolleneinweisung und -entlassung) wie sie im Psychodrama genutzt werden und das Durchspielen fiktiver Situationen, die zwar an reale Erfahrungen der Teilnehmerinnen angelehnt sind, diese aber nicht explizit aufgreifen.

Es ist hier besonders wichtig, dass die Leitung mit dem regionalen Hilfesystem vertraut ist und die Teilnehmerinnen darüber informiert. Dazu sollte die Übungsleiterin im Vorfeld der Übungen recherchiert haben, ob und inwieweit die örtlichen Beratungsstellen barrierefrei sind. Barrierefreiheit ist hierbei sowohl im baulichen Sinne als auch in Bezug darauf gemeint, ob das Beratungspersonal über Erfahrungen mit besonderen Kommunikationsbedürfnissen von gehörlosen oder taubblinden Mädchen und Frauen oder Mädchen und Frauen mit Lernschwierigkeiten verfügt. Durch das Thema eventuell ausgelöste Krisen können insofern adäquat aufgefangen werden, als dass die Teilnehmerinnen bei den Beratungsstellen Hilfe in Form von Beratung und Begleitung über den Kurs hinaus erhalten. Ein Qualitätsmerkmal bildet in diesem Sinne auch die Verdeutlichung der Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung belastender und traumatischer Erfahrungen: Es muss für die Teilnehmerinnen immer klar ersichtlich sein, dass sie sich nicht in einem therapeutischen Raum bewegen, das heißt erlebte Gewalt zwar thematisiert, nicht jedoch individuell therapeutisch bearbeitet werden kann. Die Leitung kann für das Thema zwar als erste Ansprechstelle fungieren, die mittel- und langfristige

Begleitung muss jedoch von kursexternen Personen, also professionellen Beraterinnen und Beratern und/oder Vertrauenspersonen aus dem Umfeld der Teilnehmerinnen übernommen werden.

Insofern grundsätzlich davon ausgegangen werden muss, dass Teilnehmerinnen im Kurs sind, die unverarbeitete (sexualisierte) Gewalterfahrungen haben, kann es sein, dass diese keinen bewussten Zugang zu diesen Erfahrungen haben. Die individuellen Schutzmechanismen, die die einzelnen Teilnehmerinnen hier mitbringen, müssen unbedingt wertgeschätzt werden und dürfen auf keinen Fall durchbrochen werden. Hier ist die Erinnerung der Teilnehmerinnen an ihre Freiwilligkeit ebenso zentral wie an die Wahrung ihrer eigenen Grenzen. In der traumatherapeutischen Arbeit sind außerdem Distanzierungstechniken entwickelt worden, die für die Rollenspielarbeit und ähnliche Übungen nutzbar gemacht werden können (zum Beispiel Schutzmantel-Meditationen, Bildschirmtechnik). Grundsätzlich sollen Rollenspiele lösungsorientiert aufgebaut und angeleitet werden. Eine häufige, und im Sinne des selbstbewussten Handelns sehr hilfreiche emotionale Reaktion auf das Thema ist Wut. Mit dieser Wut kann in Schrei- und Technikübungen oder auch Visualisierungsübungen (zum Beispiel geistige Übungen aus der thematischen Einheit 5) konstruktiv gearbeitet werden.

Informationen zu sexualisierter Gewalt

Ein wichtiger Punkt in der Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt ist die Klärung, wo, wie und durch wen sexualisierte Gewalt ausgeübt wird. Dazu erscheint zunächst eine kritische Auseinandersetzung mit den Medien sinnvoll.

Wie bereits weiter oben erwähnt, ist die Vorstellung vom unbekannten Täter, der im dunklen Park hinterm Busch hervorspringt, zuallererst eine mediengestützte Fiktion, die es hier zu hinterfragen und durch realistischere Täterprofile und -strategien zu ersetzen gilt. Dazu können zum Beispiel (kriminal-)statistische Daten genutzt werden, um deutlich zu machen, dass die Übergriffe durch bekannte Personen aus dem Nahbereich bei Weitem den plötzlichen Angriffen durch Fremde überwiegen.

Für die anschließende Beschäftigung mit Interventionsmöglichkeiten gegen sexualisierte Gewalt, müssen zunächst die Strategien thematisiert werden, mit denen die gewalttätige Person versucht, die Betroffene zum Schweigen zu bringen, um so die Gewaltbeziehung aufrechterhalten und ausbauen zu können. Neben Drohungen und Erpressungen ist eine besonders wirksame Strategie das Erzeugen von Schuld- und Schamgefühlen. Es handelt sich hier um oftmals sehr subtile Strategien, wie zum Beispiel Einschmeicheln und Beschenken, die in der Betroffenen das Gefühl erzeugen sollen, zur Gewalt selbst eingeladen zu haben. Es ist in diesem Zusammenhang auch wichtig, auf eine weitere Strategie hinzuweisen, die für die Betroffenen besonders schwerwiegend ist: Gewalttätige Personen wählen Betroffene überdurchschnittlich häufig aus ihrem direkten Umfeld aus und nutzen entweder bestehende Vertrauens- und/oder Abhängigkeitsverhältnisse aus, um die Betroffene in Loyalitätskonflikte zu verstricken und so in ihrer Gegenwehr zu schwächen. In dieselbe Richtung zielt die Strategie, die Betroffene unglaubwürdig zu machen beziehungsweise das Gefühl in der Betroffenen zu erzeugen, unglaubwürdig zu sein. Hier können die gewalttätigen Personen direkt auf gesellschaftlich tief verankerte Tabus zurückgreifen, die es als unfassbar, wenn nicht gar undenkbar erscheinen lassen, dass Betroffene gerade von denjenigen schlimmste Gewalt erleben, die für ihr Wohlergehen Verantwortung tragen, seien es nun Eltern, Betreuer/-innen oder Vorgesetzte. Der Unglaubwürdigkeit kann jedoch auch dadurch Vorschub geleistet werden, dass die Betroffene andere Kommunikationsarten, wie zum Beispiel leichte Sprache, Talker oder Gebärdensprache, benutzt und diese gar nicht oder missverstanden werden oder die Betroffene durch Verlust oder Beeinträchtigung des Erinnerungsver-

mögens (eine häufige Folge der (sexualisierten) Traumatisierung selbst) schwer oder gar nicht über die erlittene Gewalt reden kann. Die weiter unten thematisierte Tabuisierung der Sexualität von Mädchen und Frauen mit Behinderung begünstigt schließlich, dass sexualisierte Gewalt ein Tabu im Tabu, das heißt noch unglaublicher erscheint.

Interventionsmöglichkeiten

Für die Intervention gegen sexualisierte Gewalt gilt derselbe Grundsatz, der bereits in der thematischen Einheit 4 für andere Grenzverletzungen vorgestellt wurde: Je früher sich die Teilnehmerin gegen sexualisierte Gewalt zur Wehr setzt, desto größer sind ihre Erfolgschancen. Es ist dabei wichtig herauszuarbeiten, dass die Gewalt in den seltensten Fällen vollkommen unerwartet auftritt, sondern sich meist bereits vorher ankündigt. So ist ein typisches Verhalten der gewalttätigen Person, das Widerstandspotenzial der potenziell Betroffenen durch zunächst subtile, sich dann allmählich steigernde Grenzverletzungen zu testen. In der frühen Phase des Übergriffs muss sich dies nicht unbedingt als sexualisierte Grenzverletzung darstellen. Wie diese Teststrategien in Form von subtilen Übergriffen aussehen können, kann gut mit Rollenspielen geübt werden. Es kann hier auf die Techniken aus der thematischen Einheit 4 zur Wahrnehmung subtiler Grenzverletzungen und der Grenzsetzung zurückgegriffen werden. Der Grundsatz, je früher die Gegenwehr, desto größer die Erfolgschancen, darf im Kontext von sexualisierter Gewalt jedoch nicht unkommentiert stehen bleiben, da er sonst die Gefahr birgt, dass Frauen, die sich nicht erfolgreich wehren konnten (und können), sich an der erlebten Gewalt selbst schuldig fühlen. Dieser Vorstellung muss im Kurs unbedingt widersprochen werden.

Neben der Befähigung zur verbalen und mentalen Abgrenzung und der Vertretung der eigenen Interessen, die mit dem Methodeninstrumentarium aus den thematischen Einheiten 3 und 4 geübt werden können, ist hier das Einschalten Dritter als Handlungsalternative ein zentraler Inhalt.

Bei der Information über das örtliche Hilfesystem (zum Beispiel Frauenberatungsstellen und -notrufe, Polizei, Jugendamt) sind den Teilnehmerinnen neben den Kontaktdaten (Adresse, Telefon, Fax, E-Mail, Website) konkrete Ansprechpersonen, Öffnungs- und Sprechzeiten, Zuständigkeiten, Arbeitsweisen (Schweigepflicht, Anonymität) und Angaben zur Barrierefreiheit zu nennen. Sind bestimmte Beratungsangebote barrierebehaftet und die Anbieterinnen nicht bereit oder in der Lage, diese Barrieren zu überwinden, sollen die betroffenen Teilnehmerinnen hierüber sowie über Alternativen informiert werden. Informationen in dieser Detailliertheit können einer Beratung suchenden Teilnehmerin die Kontaktaufnahme erheblich erleichtern. Umgekehrt kann deren Fehlen die ohnehin schon hohe Hürde, die eine Betroffene bei der Erstkontaktaufnahme überwinden muss, noch weiter erhöhen. Die Informationen sollen möglichst schriftlich vorliegen, damit die Teilnehmerinnen auch nach dem Kurs auf die Informationen zurückgreifen können (zum Beispiel als Notfallkarte). Für blinde Teilnehmerinnen kann es sich anbieten, ihnen die Informationen als Worddateien auf Diskette oder CD-ROM zur Verfügung zu stellen oder diese auf Tonband zu sprechen. Dies sollte vorab mit den Teilnehmerinnen abgeklärt werden. Für Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten, die nicht oder nur eingeschränkt gut lesen können, ist die bildliche Darstellung ein mögliches, allerdings sehr aufwendiges Hilfsmittel. Das Ausmalen solcher Bild-Informationen kann dabei eine Methode sein, die Auseinandersetzung auf einer nicht verbalen Ebene anzuregen und die Informationen in den Blick der Teilnehmerinnen zu bringen (zum Beispiel wenn solche Informationsbilder zu Hause als Erinnerung an den Kurs aufgehängt werden). Leider gibt es bis zum Zeitpunkt der Berichtslegung im Dezember 2006 noch wenig Informationsmaterial, das insbesondere für erwachsene Frauen mit Lernschwierigkeiten

geeignet ist. Neben wenigen vorliegenden Broschüren, die (unter anderem) sexualisierte Gewalt und selbstbestimmte Sexualität thematisieren, steht die Entwicklung von Plakaten und Videos hier noch aus. Um seriöse Informationen über das örtliche Hilfesystem an die Kursteilnehmerinnen weitergeben zu können, soll sich die Leitung deshalb im vorherigen persönlichen Gespräch, am besten durch Besuch vor Ort, ein Bild von der Professionalität der Stellen und deren Beratungsmöglichkeiten machen.

Über die bloße Informationsvermittlung hinaus, kann die Kontaktaufnahme konkret im Rollenspiel geübt werden, um Berührungsängste mit externer Beratung thematisieren und gegebenenfalls abbauen zu können. Dies kann insbesondere sinnvoll für Teilnehmerinnen sein, die wenig Erfahrung in der Kontaktaufnahme und dem Umgang mit öffentlichen Stellen beziehungsweise fremden Personen haben.

Neben dem professionellen Hilfesystem soll auch auf die Unterstützung durch Vertrauenspersonen aus dem persönlichen Umfeld als Interventionsmöglichkeit hingewiesen werden. Die Teilnehmerinnen können hier angeregt werden, darüber nachzudenken, welche Personen sie in ihrem Umfeld ins Vertrauen ziehen würden und wie deren mögliche Unterstützung aussehen könnte. Umgekehrt können die Teilnehmerinnen sich auch fragen, für wen sie selbst als Vertrauensperson fungieren (zum Beispiel eigene Kinder, Kolleginnen) und wie sie diese darin unterstützen können, ihre Unterstützung gegebenenfalls zu suchen. Für Teilnehmerinnen, die nicht oder nur schwer eigenständig Kontakt zu externen Stellen herstellen können, kann es sinnvoll sein, Bezugspersonen vorab und nach dem Kurs sowie gegebenenfalls zu Anfang und Ende des Kurses mit einzubeziehen. Je stärker sie für Grenzverletzungen, Belästigung und sexualisierte Übergriffe sensibilisiert sind, desto größer ist die Chance, dass sie Hilfe suchenden Teilnehmerinnen auch tatsächlich als Vertrauens- und Unterstützungspersonen zur Verfügung stehen können. Hier kann neben dem Einbinden von Vertrauenspersonen der Besuch einer Beratungsstellenmitarbeiterin im Kurs beziehungsweise der Besuch einer Beratungsstelle durch die Gruppe ein sinnvolles Mittel sein, das sich wegen des hohen Zeitaufwands jedoch nur für Kurse mit großem Stundenvolumen eignet.

Sexuelle Selbstbestimmung

Es ist wichtig, den Unterschied zwischen sexualisierter Gewalt und Sexualität deutlich zu machen. Die Vermischung dieser beiden Ebenen kommt deutlich in der gesellschaftlichen Bewertung sexualisierten männlichen Verhaltens zum Ausdruck: Sexualisierte Aggression wie zum Beispiel anzügliche Bemerkungen, Angrapschen und selbst Vergewaltigungen werden dabei häufig einem männlichen Sexualtrieb zugeschrieben, über den Männer nur bedingt Kontrolle haben und deshalb auch nur bedingt verantwortlich dafür sind. Es wird dabei übersehen, dass es statt um die Befriedigung sexueller Wünsche um das Ausüben von Macht und vermeintlicher Überlegenheit geht. Die Sexualisierung von Gewalt ist dabei eine besonders wirksame Möglichkeit der Machtausübung, weil sie auf die gesellschaftliche Ungleichheit der Geschlechter und auf gesellschaftliche Tabuisierungen zurückgreifen kann.

Wenn in den Informationen zu sexualisierter Gewalt aufgezeigt wird, was alles KEINE Sexualität ist, so kann die gleichzeitige Auseinandersetzung darüber sinnvoll sein, worin Intimität und Sexualität für die Teilnehmerinnen besteht. Ob und in welchem Umfang sexuelle Selbstbestimmung ein wichtiges Thema für den Kurs darstellt, ist unter anderem abhängig vom Alter und dem Lebenshintergrund der Teilnehmerinnen und soll entsprechend von der Leitung eingebracht werden, falls Teilnehmerinnen es nicht von sich aus bereits eingebracht haben. Unter anderem für jugendliche Teilnehmerinnen,

aber auch erwachsene Frauen, kann hier die Informationsvermittlung und Auseinandersetzung zu sexuellen Praktiken, Verhütung, Safer Sex oder sexuellen Identitäten hilfreich sein. Insofern Frauen mit Behinderungen vielfach als „asexuell“ wahrgenommen werden, das heißt ihnen eine Partnerschaft mit gelebter Sexualität abgesprochen oder verboten oder gar über ihre Reproduktionsfähigkeit bestimmt wird, erscheint es umso wichtiger, dass sie im Kurs Gelegenheit erhalten, ihre Wünsche und Bedürfnisse bezüglich Intimität und Sexualität thematisieren zu können. Es kann sicherlich nicht Aufgabe dieses Kurses sein, dabei umfassend sexualpädagogisch zu arbeiten. Im Sinne der Wahrnehmung und Formulierung eigener Interessen und Bedürfnisse soll sexuelle Selbstbestimmung als Themenbereich jedoch mit eingeschlossen werden. Darüber hinaus stellt das Bewusstsein über eine selbstbestimmte Sexualität selbst ein wichtiges Präventionsinstrument gegen sexualisierte Gewalt dar.

5.3.7.3 Ergebnis

Die Teilnehmerinnen haben Gelegenheit erhalten,

- das Auftreten sexualisierter Gewalt gegenüber Mädchen und Frauen mit und ohne Behinderung, ihre Ursachen und mögliche Interventionen unter verschiedenen Blickwinkeln zu diskutieren,
- sich mit eigenen Bedrohungsgefühlen realitätsbezogen auseinanderzusetzen und für sich Strategien zu entwickeln, wie sie sich gegen sexualisierte Gewalt schützen können,
- sich mit eigenen Vorstellungen zur sexuellen Selbstbestimmung und den erfahrenen Einschränkungen in ihrem Lebensumfeld auseinanderzusetzen,
- im geschützten Raum über belastende Erlebnisse und erlebte Grenzverletzungen zu berichten.

Die Teilnehmerinnen erhielten Informationen über

- Täterprofile
- Formen sexualisierter Gewalt und deren Entstehungsbedingungen sowie deren mögliche Folgen für die Betroffenen
- Möglichkeiten, sich zur Wehr zu setzen
- die örtlichen Hilfesysteme und deren Beratungsangebote

5.3.8 Thematische Einheit 8: Selbstbewusstes Handeln im Alltag

5.3.8.1 Absicht

Diese Einheit umfasst das eigentliche Ziel der Übungen: Die Stärkung des Selbstbewusstseins der Teilnehmerinnen im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe. Haben die Teilnehmerinnen in den vorangehenden Einheiten einzelne Aspekte selbstbewussten Verhaltens eher isoliert geübt, so geht es jetzt darum, die Einzelaspekte zusammenzuführen und für den Alltag und die eigene Lebensplanung umzusetzen. Es geht darum (veränderte) Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster zu festigen, die einer erlernten Hilflosigkeit entgegenwirken und langfristiges Vertrauen in die eigene Problemlösefähigkeit und Handlungskompetenz als Basis selbstbestimmten Verhaltens schaffen.

Im Gegensatz zu den anderen thematischen Einheiten erfordert diese thematische Einheit eine intensive Beschäftigung mit den anderen thematischen Einheiten, auf die sie aufbaut. Sie wird deshalb erst zum Ende des Kurses hin an Bedeutung gewinnen, weil dann die notwendigen Grundlagen geschaffen sind. Natürlich können Teilnehmerinnen auch bereits zu Kursanfang persönliche Themen einbringen, in deren Mittelpunkt strukturelle Diskriminierung oder komplexe Konflikte stehen. In einer grundlegenden Auseinandersetzung und Bearbeitung eignen sie sich jedoch vor allem für fortge-

schrittene Teilnehmerinnen: Bei ihnen kann an die angestoßene Sensibilisierung angeknüpft werden und eine langfristigere Bearbeitung des Problemkomplexes ermöglicht werden: Vorausgesetzt, es handelt sich um eine feste Gruppe und feste Leitung, können fortgeschrittene Teilnehmerinnen individuelle Hilfe- und Handlungspläne entwickeln, deren Umsetzung in den Alltag dann beratend begleitet werden kann. Das Training der inneren Entschlossenheit aus der thematischen Einheit 5, ein Ziel zu definieren und zu verfolgen, kann hier in einer langfristigen Dimension geübt werden.

In dieser thematischen Einheit entwickeln und erproben die Teilnehmerinnen Verhaltensstrategien zum Vertreten ihrer Interessen im Alltag. Ausgangspunkt sind dabei konkrete Problemstellungen am Arbeitsplatz, in der Familie, im Bekannten- oder Freundeskreis oder in Einrichtungen, in denen Teilnehmerinnen leben, für die sich die Teilnehmerinnen Lösungen wünschen.
Dabei sollen die Teilnehmerinnen

- erproben, mit welchen unterschiedlichen Handlungsweisen sie eigene Bedürfnisse und Interessen gegenüber anderen formulieren und vertreten können,
- die Wirksamkeit der angewendeten Handlungsweise auf andere einschätzen und bewerten, welche ihrer bisherigen Handlungsweisen geeignet sind, ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen wirksam zu vertreten und/oder um welche neuen Handlungsweisen sie ihr Handlungsrepertoire erweitern wollen.

Die Teilnehmerinnen sollen ermutigt werden,

- sich mit gesellschaftlich bedingten Diskriminierungen und Benachteiligungen, die ihre Lebensführung und -planung beeinträchtigen, auseinanderzusetzen und für sich Strategien zu entwickeln, wie sie darauf reagieren können,
- sich in ihrem Handeln auf langfristigere Ziele zu konzentrieren und diese ausdauernd zu verfolgen und mehr Eigenverantwortung in der Gestaltung ihres Alltags und ihrer Lebensperspektiven zu übernehmen,
- Situationen und Lebensbereiche aus ihrem Alltag zu benennen, in denen sie zukünftig eigene Interessen und Bedürfnisse mit dem im Kurs geübten Handlungsrepertoire anwenden wollen.

Dabei sollen die Teilnehmerinnen für strukturelle Determinanten der Entstehung von Macht und Ohnmacht sensibilisiert über allgemeine Hilfs- und Beratungsangebote informiert werden.

5.3.8.2 Verlauf

In den thematischen Einheiten 3 und 4 hatten die Teilnehmerinnen Gelegenheit, zentrale Elemente für selbstbewusstes Verhalten zunächst in eher alltagsunabhängigen beziehungsweise isolierten Übungssituationen zu trainieren. Die Übungen erlaubten dabei einen zunächst abstrakteren, spielerischen Zugang zur eigenen Wahrnehmung und zum eigenen Handeln, der neue Erfahrungsmöglichkeiten erleichtern sollte. Je nachdem, welche Themen die Teilnehmerinnen hier bereits eingebracht und welche Bezüge sie zum eigenen Alltag hergestellt hatten, sind eventuell bereits alltagsnähere Situationen bearbeitet worden. Auch in dieser thematischen Einheit ist das Rollenspiel methodisches Kernstück, und die Themenauswahl und -ausgestaltung baut auf die von den Teilnehmerinnen bereits geäußerten persönlichen Themen und Interessen auf. Allerdings wird hier nun der Schwerpunkt auf konkrete Situationen aus dem Alltag der Teilnehmerinnen gelegt.

Eigene Interessen nachhaltig vertreten

Während in der thematischen Einheit 4 bereits Kommunikations- und Handlungsstrategien zur Grenzsetzung entwickelt wurden, können diese Techniken nun auf das Vertreten der eigenen Interes-

sen übertragen werden. Darüber hinaus sollen Teilnehmerinnen zur Reflexion angeregt werden, wie das Vertreten ihrer eigenen Interessen gesellschaftlich bewertet wird. Die Auseinandersetzung mit geschlechts- und behinderungsspezifischen Zuschreibungen und deren Auswirkungen auf das eigene Verhalten stehen dabei im Zentrum der Reflexion: So kann beispielsweise eine Diskussion darüber angestoßen werden, warum das Äußern und Verfolgen von Interessen bei Männern als Zeichen von Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen gewertet wird. Frauen dagegen, wenn sie sagen, was sie wollen, schnell als Egoistin, hysterische Nervensäge, Emanze etc. oder – wenn sie eine Behinderung haben – als kompliziert und undankbar diffamiert werden. Die Teilnehmerinnen können anschließend reflektieren, ob und wie diese Zuschreibungen ihr Verhalten und ihre Wahrnehmung beeinflussen. Die Reflexion kann sowohl aus einzelnen Übungen zum Vertreten der eigenen Interessen entwickelt werden als auch für diese nutzbar gemacht werden. So können die Teilnehmerinnen sich darüber austauschen, welche Erfahrungen sie in angeleiteten Übungen mit dem Vertreten ihrer eigenen Interessen gemacht haben. Die Reflexion kann dabei auf zwei Ebenen erfolgen: einerseits der Sensibilisierung für die soziale (Un-)Erwünschtheit des Handelns, die eine eventuelle Verhaltensänderung erschwert („Warum ist es mir schwergefallen?“) und andererseits der Überprüfung von Handlungsoptionen auf ihre Wirksamkeit hin („Welche Strategien haben funktioniert?“).

Es kann sinnvoll sein, zunächst isolierte und abstrakte Übungssituationen ohne direkten Alltagsbezug und mit vorgegebenen Interessen, die vertreten werden sollen, anzubieten, da hier alltagsferneres Verhalten eventuell leichter, weil spielerisch beziehungsweise in einer Modellsituation erprobt werden kann. Dies kann zum Beispiel in einer Paarübung erfolgen, in der die Partnerinnen zwei entgegengesetzte Interessen gegeneinander vertreten, zum Beispiel einen Platz, den beide einnehmen wollen, einen Gegenstand, den beide haben wollen oder das bloße sprachliche Gegensatzpaar „Nein“ und „Doch“.

Bei rein abstrakten Übungssettings ist es unter Umständen jedoch schwierig für die Teilnehmerinnen, den konkreten Sinn der Übung, das heißt deren Alltagsbezug, nachzuvollziehen beziehungsweise sich auf einen spielerischen Zugang einzulassen. Insofern ist eine erläuternde Einführung über das Ziel der Übungen wichtig, oder aber es sollen stattdessen stärker alltagsbezogene Settings gewählt werden. Bei alltagsbezogenen Settings soll bedacht werden, welche Beziehung zur Person besteht, der gegenüber Interessen vertreten werden sollen. Das Vertreten von Interessen gegenüber Personen, zu denen keine persönliche Beziehung besteht, fällt normalerweise leichter als zu Personen aus dem Nahbereich, da hier häufig – implizite oder explizite – Abhängigkeitsverhältnisse bestehen (zum Beispiel gegenüber Assistenzpersonen, pflegenden Angehörigen, alleinverdienenden Partnerinnen bzw. Partnern, Vorgesetzten). Entsprechend sollen die Übungssituationen so aufgebaut werden, dass sie von den Teilnehmerinnen nicht als überfordernd erlebt werden.

Nicht zuletzt über die Sensibilisierung für aktuelle Bedürfnisse im Kurs selbst kann die Auseinandersetzung mit übergreifenden, den Lebensalltag betreffenden Interessen angeregt werden: Wird das Kursgeschehen als ein Teil des Alltags verstanden, der aktiv mitgestaltet werden kann, so ergibt sich hier ein Übungsfeld, in dem nicht nur modellhaft und stellvertretend, sondern ganz praktisch und konkret geübt und reflektiert werden kann.

Bei der Reflexion der eigenen Interessen kann es für die Teilnehmerinnen hilfreich sein, wenn sie sich zum Beispiel zunächst fragen, was sie in ihrem Alltag stört, um in einem zweiten Schritt zu konkretisieren, welche konkreten Veränderungen nötig sind, um eine Situation zu schaffen, die ihren Bedürfnissen gerecht wird.

Den eigenen Alltag aktiv gestalten

Haben die Teilnehmerinnen das Vertreten ihrer Interessen im Alltag an konkreten, begrenzten Situationen geübt, so kann die Aufgabenstellung auf das Setzen langfristiger Ziele erweitert werden: In dieser thematischen Untereinheit geht es um die Sensibilisierung der Teilnehmerinnen für das Vertreten ihrer Interessen im Sinne der Gestaltung ihrer Lebensumstände und -planungen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Gestaltung langfristiger Prozesse der Interessensvertretung einerseits und das Bewusstmachen struktureller Benachteiligungen und Diskriminierungen andererseits.

Es geht in diesem Sinne um komplexe Zusammenhänge, in denen die eigenen Interessen vertreten (beziehungsweise Grenzen gesetzt) werden sollen. Ein Beispiel hierfür ist Mobbing am Arbeitsplatz: Kennzeichen von Mobbing ist die wiederholte Grenzverletzung über einen längeren Zeitraum. Ist eine Teilnehmerin von Mobbing betroffen, ist es deshalb wichtig, die übergeordnete Struktur herauszuarbeiten, in die die einzelnen Grenzverletzungen durch Kolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzte eingebunden sind. Es können hier zwar einzelne entscheidende Sequenzen im Rollenspiel modellhaft bearbeitet werden. Sie müssen jedoch in Beziehung zum Gesamtgefüge des Problems gesetzt werden: Mobbing ist in der Regel nicht durch eine einmalige Intervention zu stoppen. Es geht deshalb darum, einen Mittelweg zwischen Über- und Unterschätzung des Problemzusammenhangs und der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten zu finden, um in beide Richtungen der Entmutigung der Teilnehmerin vorzubeugen: Wird das Gesamtgefüge ohne konkrete Ansatzpunkte und Veränderungsmöglichkeiten diskutiert, kann sich die Betroffene dem Problem gegenüber schnell ohnmächtig fühlen. Erfolgt hingegen eine ausschließliche Konzentration auf die individuelle Ebene der Problemlösung ohne Bezug zum strukturellen Gesamtzusammenhang, so besteht die Gefahr der Überforderung und des individuellen Scheiterns.

Hier ergeben sich in der Bearbeitung Parallelen zur thematischen Einheit 7 „Sexualisierte Gewalt“: Umso früher der Problemzusammenhang erkannt wird, desto größer sind auch hier die Interventionsmöglichkeiten für die Betroffene. Dabei soll einschränkend unbedingt das Verursacherprinzip betont werden: Die Betroffene trägt nicht die Verantwortung für erlittene Grenzverletzungen, nur weil sie sich gar nicht oder erfolglos dagegen gewehrt hat. Es sollen zweitens – gleichfalls analog zur thematischen Einheit 7 – die Strategien der grenzverletzenden Personen genau analysiert und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheit diskutiert werden. Drittens soll in der Gestaltung von Lösungsansätzen hier ebenfalls auf das Einschalten Dritter als eine der zentralen Techniken der Interessensvertretung und Grenzsetzung verwiesen werden. Auch hier sind die Leitfragen: Welche professionellen Hilfemöglichkeiten wie Beratungsstellen oder Rechtsbeistand bestehen? Wie lässt sich das Umfeld der Teilnehmerin als soziale Ressource nutzen, um ein persönliches Hilfesystem aufzubauen? In diesem Zusammenhang sollte unbedingt auch auf Selbsthilfegruppen als Alternative zu professionellen und auch privaten Hilfesystemen verwiesen werden. Die Bandbreite der im Kurs diskutierten Themen kann dabei sowohl berufliche Situationen wie das oben beschriebene Mobbing, aber auch private Kontexte wie zum Beispiel tiefer greifende Konflikte in der Familie, Partnerschaft, dem Freundes- und Bekanntenkreis, der Nachbarschaft oder einer Wohneinrichtung umfassen, in denen Grenzverletzungen langfristig begegnet und eigene Interessen dauerhaft vertreten werden sollen.

Strukturelle Benachteiligungen erkennen

Während sich die Arbeit in der thematischen Einheit 4 auf Situationen konzentriert, in denen es um Grenzverletzungen durch konkrete Personen geht, soll in dieser thematischen Untereinheit das Themenspektrum auch auf gesellschaftlich und institutionell bedingte Diskriminierungen erweitert werden, die sich nicht am Handeln einzelner Personen in bestimmten Situationen festmachen lassen.

Hier gibt es keine direkte Grenzverletzung durch ein konkretes Gegenüber. Nichtsdestotrotz können die Einschränkungen, die eine Teilnehmerin erlebt, massiv sein und unter Umständen ihre gesamte Lebensführung und -planung prägen: Das Spektrum der hier gemeinten Diskriminierungen reicht von Treppenstufen, die Kinderwagen schiebenden Menschen und/oder Rollstuhlfahrerinnen und Rollstuhlfahrern den Zutritt zu einem Gebäude verwehren, bis hin zu Vorurteilen von Arbeitsvermittlerinnen und -vermittlern und Arbeitgeberinnen und -gebern gegenüber weiblichen beziehungsweise behinderten Bewerberinnen und Bewerbern, wie zum Beispiel Ausfall wegen Schwangerschaft/Krankheit oder eingeschränkter Leistungsfähigkeit. Letztere haben beispielsweise Auswirkungen auf die allgemeine Beschäftigungssituation von Frauen mit und ohne Behinderung und damit auch auf die Chancen jeder einzelnen Frau, einen Arbeitsplatz zu finden, erwerbstätig sein zu können und sich eine eigenständige Existenzgrundlage und Alterssicherung aufzubauen. Es lassen sich hier vergleichbare Themen für den privaten Kontext finden: Sei es, dass die Teilnehmerin als Bewohnerin einer Behindertenhilfeeinrichtung nicht frei darüber entscheiden kann, ob, wann und wie sie Zeit mit ihrem Partner/ihrer Partnerin verbringen möchte.

Es geht hier also um Diskriminierungen und Einschränkungen, die sich meist nicht auf das intentionale Handeln einzelner benennbarer Personen zurückführen lassen, sondern strukturell wirken und weitreichende Auswirkungen auf die persönlichen Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Teilnehmerinnen haben können. Zwar können sie sich im Verhalten einzelner Personen widerspiegeln, ein konkretes Gegenüber ist hier jedoch oft nicht direkt ersichtlich. Vielmehr äußert sich die Diskriminierung oder Einschränkung zum Beispiel in baulichen Gegebenheiten, institutionellen Rahmenbedingungen oder (ungeschriebenen) Gesetzen und Regeln einer Gemeinschaft.

Wie bereits in der thematischen Einheit 3, steht auch hier zunächst einmal die Sensibilisierung für nicht personelle Diskriminierungen und komplexere, langfristigere Problemzusammenhänge im Vordergrund. Hierzu kann ebenfalls die Sammlung von schriftlichen und bildhaften Alltagssituationen im Materialband herangezogen werden, um eine erste Auseinandersetzung der Teilnehmerinnen mit dem Thema anzuregen.

5.3.8.3 Ergebnis

Die Teilnehmerinnen wurden darin bestärkt,

- sich ihre Bedürfnisse und Interessen bewusst zu machen,
- den Kursverlauf als konkretes Übungsfeld für Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung mitzubestimmen,
- Eigenverantwortung in der Gestaltung ihres Alltags und ihrer Lebensperspektiven zu übernehmen,
- in ihrem Lebensalltag auf vorhandene und bislang nicht genutzte Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten zu achten,
- für sich zu reflektieren, in welchen Bereichen sie auf der individuellen Ebene verantwortlich für die Durchsetzung ihrer Interessen sind und welche Benachteiligungen strukturell verursacht sind.

Die Teilnehmerinnen erhielten Gelegenheit,

- unterschiedliche Handlungsweisen zu erproben, mit denen sie eigene Bedürfnisse und Interessen wirksam gegenüber anderen formulieren und vertreten können,
- sich mit geschlechts- und behinderungsspezifischen Zuschreibungen auseinanderzusetzen, mit denen ihre Interessen und ihr Handeln gesellschaftlich bewertet werden und dabei ihr bisheriges Handlungsrepertoire zu überprüfen und gegebenenfalls um neue Handlungsweisen zu erweitern,

- Themen aus ihrem Alltag einzubringen und alltägliche Situationen und Lebensbereiche zu benennen, in denen sie zukünftig eigene Interessen und Bedürfnisse und mit dem im Kurs geübten Handlungsrepertoire anwenden wollen,
- sich mit ihrer individuellen Lebenssituation und den darin erfahrenen Benachteiligungen und Diskriminierungen auseinanderzusetzen. Im Vordergrund stand dabei die Sensibilisierung für nicht personelle Diskriminierungen einerseits und komplexe, langfristige Problemzusammenhänge andererseits.

5.3.9 Thematische Einheit 9: Entspannung

5.3.9.1 Absicht

Entspannungsübungen haben im Kursverlauf mehrere Funktionen. Im Hinblick auf den Kursablauf dienen sie als Ruhe- und Regenerationsmöglichkeit nach intensiven Arbeitseinheiten. Sie können deshalb als Ausklang einzelner Arbeitsabschnitte eingesetzt werden.

Entspannung kann gleichzeitig als wichtiges Beispiel einer emotionsorientierten Coping-Strategie vorgestellt werden, die bei der Stärkung des Selbstbewusstseins eine stabilisierende Funktion übernimmt. Als intrapsychische Bewältigungsform kann sie der Regulation, der durch eine schwierige Situation ausgelösten Emotionen, wie zum Beispiel Angst, dienen. Sie kann damit eine Alternative oder eine zusätzliche, begleitende Technik für Alltagssituationen sein, in denen eine direkte Veränderung der belastenden Situation (noch) nicht umsetzbar ist. Über das Medium von Entspannungsübungen kann im Kurs thematisiert werden, wie Entspannung, Erholung und Ablenkung als aktive Coping-Strategien in den Alltag umgesetzt werden können.

Für die Sensibilisierung für Grenzverletzungen, auf die die thematische Einheit 3 abzielt, können Massagen zur Unterstützung der Wahrnehmung eingesetzt werden. Insofern die Körperoberfläche die konkret und sinnlich wahrnehmbare Außengrenze der eigenen Person darstellt, an der Berührungen als angenehm oder unangenehm, erwünscht oder unerwünscht erlebt werden, eignet sich die Massage als Methode zur Thematisierung persönlicher Grenzen im Sinne von Körpergrenzen. Richten die Teilnehmerinnen hier ihre Wahrnehmung auf angenehme und erwünschte Berührungsqualitäten, so kann darüber eine Reflexion erfolgen, welche Berührungen im Alltag als unerwünscht und unangenehm erlebt werden.

Schließlich kann Entspannung in Form von Massagen einen allgemein positiven Effekt auf das Selbst- und Körperkonzept der Teilnehmerinnen haben: Sie können hier die Erfahrung machen, sich selbst zu verwöhnen oder von anderen etwas Gutes tun zu lassen und so den eigenen Körper und die eigene Person als liebens- und schützenswert erleben.

5.3.9.2 Verlauf

Massagen

Wie bei allen Übungsangeboten, muss auch bei der Anleitung von Massagen grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmerinnen Gewalterfahrungen haben. Mehr noch als bei Übungen ohne Körperkontakt ist hier deshalb unbedingt auf die Freiwilligkeit und Achtsamkeit der Teilnehmerinnen zu achten, um Re-Traumatisierungen zu vermeiden beziehungsweise erlernte hohe Toleranzschwellen gegenüber unangenehmen Berührungen nicht weiter zu verstärken. Die Leitung muss hier sensibel für die aktuellen Möglichkeiten der Gruppe und der einzelnen Teilnehmerinnen

sein, sich auf körperliche Nähe einzulassen. Sind sich die Teilnehmerinnen noch nicht sehr vertraut, kann es beispielsweise sinnvoll sein, durch Hilfsmittel (zum Beispiel Igelball) eine körperliche Distanz herzustellen oder eine Selbstmassage anzubieten. Gegebenenfalls kann auf Massagen ganz verzichtet werden.

Bei Massagen gilt es für Teilnehmerinnen mit Körperbehinderungen darauf zu achten, dass diese die Massage nicht nur empfangen, sondern auch – entsprechend ihren Möglichkeiten – selbst geben können. Die Teilnehmerinnen sollten dazu angeregt werden, sich eine Körperhaltung zu suchen, in der sie die Massage bequem und ohne Anstrengung geben oder empfangen können. Entspannungsmusik oder gedämpftes Licht kann den Teilnehmerinnen helfen, ruhiger zu werden. Für gehörlose Teilnehmerinnen ist gedämpftes Licht jedoch ungünstig, da sie dann schlechter die Anweisungen sehen können.

Meditationen

Neben Massagen bieten sich als Entspannungsübungen auch Meditationen beziehungsweise Fantasiereisen an. Sie können eine Alternative zu Massagen darstellen, wenn diese von den Teilnehmerinnen als körperlich zu nah oder aus anderen Gründen als unangenehm erlebt werden. Ähnlich wie eine Massage kann auch die Fantasiereise oder Meditation emotionsregulierende Funktion haben, indem zum Beispiel eine innere Distanz zu belastenden Situationen aufgebaut wird. So ist die Imaginationsarbeit selbst bei der Bearbeitung schwerer (sexueller) Traumata bereits sehr erfolgreich eingesetzt worden. Die Imagination eines Schutzmantels, mit dem die Teilnehmerin sich umgibt, eines sicheren Ortes, den sie aufsuchen kann, oder innerer Helfer/-innen, die die Teilnehmerinnen unterstützen, sind hier mögliche Meditationsthemen.

Das gezielte Imaginieren von Superkräften und fantastischen und übersinnlichen Fähigkeiten kann gleichzeitig dazu beitragen, Gefühle von Hilflosigkeit und Überforderung zu regulieren und einen kreativen Zugang zu den eigenen Stärken und Fähigkeiten zu entwickeln. Es eignet sich besonders, wenn schwierige Situationen in vorangegangenen Rollenspielen (noch) nicht befriedigend gelöst werden konnten.

Fantasiereisen und Meditationen müssen für gehörlose Teilnehmerinnen so abgewandelt werden, dass diese nicht die Augen schließen müssen, da sie sonst nicht mehr den Anweisungen folgen können.

5.3.9.3 Ergebnis

Die Teilnehmerinnen haben Gelegenheit erhalten,

- in Entspannungsübungen zur Ruhe zu kommen und sich nach anstrengenden Übungen zu regenerieren,
- Entspannungsübungen als Coping-Strategie kennenzulernen, die ihnen helfen kann, durch aktuell belastende Situationen oder erlebte Traumata hervorgerufene Gefühle zu regulieren.

Die Teilnehmerinnen wurden darin bestärkt,

- Entspannung und Erholung in ihren Alltag zu integrieren,
- sich für ihre körperlichen Grenzen und Bedürfnisse zu sensibilisieren und ihren Körper als liebens- und schützenswert zu erleben.

5.3.10 Thematische Einheit 10: Abschluss

5.3.10.1 Absicht

Zum Abschluss einer Kurseinheit beziehungsweise des Gesamtkurses sollen die Teilnehmerinnen über ihre im Kurs gemachten Erfahrungen und Lernerfolge reflektieren, insbesondere im Hinblick darauf, ob und wie sie Lernerfahrungen künftig in ihrem Alltag umsetzen wollen.

Die Teilnehmerinnen sollen hier ein Feedback zum Kurs geben (unter anderem zu Inhalten, Methoden, dem zeitlichen/organisatorischen Rahmen, Arbeitsatmosphäre, Leitung und Gruppe).

Sie sollen sich von der Gruppe und der Leitung verabschieden und sich auf das Verlassen des geschützten Raumes vorbereiten können.

5.3.10.2 Verlauf

Ebenso wie der Kursbeginn, soll auch der Abschluss einer Kurseinheit sowie des Gesamtkurses sorgfältig geplant werden. Sowohl am Kursende als auch am Ende eines Kurstages soll genügend Zeit für einen Abschluss eingeplant werden. Während am Ende des Gesamtkurses den Teilnehmerinnen eine ausführliche Reflexion ermöglicht werden und entsprechend ausreichend Zeit dafür vorgesehen sein soll, kann am Tagesende auch ein kurzer Abschluss ausreichen: Die Teilnehmerinnen sollen hier Gelegenheit haben, noch Rückmeldungen zum Tag sowie Wünsche und Fragen zum nächsten Tag geben zu können. Es empfiehlt sich ebenfalls ein kurzes Stimmungsblitzlicht, um als Leitung noch einmal jede einzelne Teilnehmerin wahrnehmen zu können. Idealerweise war das Training so gestaltet, dass sich jede Teilnehmerin emotional und psychisch stabil genug fühlt, um den geschützten Raum verlassen zu können. Soll dies ausnahmsweise nicht der Fall sein, kann die Leitung jetzt noch ansprechbar sein oder Teilnehmerinnen selbst ansprechen, wenn sie den Eindruck hat, hier besteht Bedarf.

Reflexion der Kurserfahrungen

Für die ausführliche Reflexion am Kursende empfiehlt sich eine Abschlussrunde, in der die Teilnehmerinnen Gelegenheit haben, den Gesamtkurs und die eigenen Erfahrungen mit den verschiedenen Inhalten noch einmal Revue passieren zu lassen. Hier können beispielsweise Medien wieder aufgegriffen werden, die bereits in der Vorstellungsrunde zu Kursanfang verwendet wurden, um einen gedanklichen Bogen zum Kursbeginn und den Erwartungen und Themen zu schlagen, mit der jede Teilnehmerin gekommen war: „Haben sich meine Erwartungen, mit denen ich in den Kurs gekommen bin, erfüllt?“, „Welche individuellen Ergebnisse nehme ich mit?“ Im Anschluss an die Reflexion der individuellen Kurserfahrungen und -ergebnisse, sollen die Teilnehmerinnen dann Gelegenheit erhalten, über den möglichen Transfer der gemachten Erfahrungen in den Alltag nachzudenken: „Gibt es konkrete Situationen, die ich verändern möchte?“, „Wie kann ich das tun?“. Sowohl für die Reflexion der eigenen Erwartungen als auch der Zielbestimmungen für den Alltag kann sich zum Beispiel eine stille Einzelarbeit oder ein Austausch im Paar eignen. Die Ergebnisse können anschließend in die Großgruppe getragen werden, in der jede Teilnehmerin entscheiden kann, wie viel sie davon veröffentlichen möchte.

Feedback zum Kurs

In der Reflexion der individuellen Kursergebnisse und -erwartungen ist meist schon Kurs- und Leitungsfeedback enthalten. Die Teilnehmerinnen können hier jedoch auch noch einmal explizit dazu angeregt werden, konstruktiv Kritik am Kurs und an der Leitung zu üben und Veränderungsvorschlä-

ge einzubringen. Idealerweise können die Teilnehmerinnen hier feststellen, dass sie ihre Kurskritik bereits im laufenden Kurs eingebracht haben und sich aktiv und zu ihrer Zufriedenheit an dessen Gestaltung beteiligt haben. Sollen Teilnehmerinnen hier mit Unzufriedenheit den Kurs verlassen, so kann ein Austausch und das Nachdenken darüber angeregt werden, woran es lag, dass die eigenen Interessen hier nicht ausreichend vertreten wurden und wie dies zukünftig vielleicht besser möglich sein könnte.

Gestaltung des Abschlusses

Um dem Gesamtkurs oder einzelnen Kurstagen einen sinnlich erfahrbaren Abschluss zu geben, eignen sich auch Abschlussrituale, die beispielsweise in einer kurzen Bewegungssequenz und/oder gemeinsam gesprochenen Abschlussformel bestehen können. Die ritualisierte Form ist durch ihren Wiederholungscharakter ein stark strukturgebendes Element und kann zum Beispiel auch für den Beginn oder bestimmte, wiederkehrende Kurssequenzen genutzt werden. Als Abschlussritual bietet die Übungsleiterin den Teilnehmerinnen die Möglichkeit, kurz innezuhalten, um sich noch einmal bewusst als Gruppe wahrzunehmen und idealerweise das Gefühl der erlebten Gemeinschaft und gegenseitigen Unterstützung mit in den Alltag zu nehmen. Bei fortlaufenden Übungsangeboten kann hier ein Ausblick auf geplante Übungseinheiten gegeben werden.

5.3.10.3 Ergebnis

Die Teilnehmerinnen haben Gelegenheit erhalten,

- für sich ein Fazit zu den im Kurs gewonnenen Erkenntnissen zu ziehen,
- für sich Vorsätze zu formulieren, welche Haltungen und Verhaltensweisen zur Durchsetzung eigener Interessen sie für ihren Lebensalltag nutzen wollen,
- kritische Rückmeldungen zu den Inhalten, dem Verlauf und den Arbeitsweisen im Kurs zu geben,
- sich von der Gruppe zu verabschieden und wieder auf den Alltag einzustimmen.

5.4 Rahmenbedingungen

5.4.1 Gruppengröße

Die Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport sieht eine Gruppengröße von 15 Teilnehmerinnen vor. Dieses Curriculum empfiehlt jedoch eine Begrenzung auf maximal zwölf Teilnehmerinnen. Anders als in vielen Angeboten des Rehabilitationssportes ist die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen sehr heterogen und damit die Durchführung von Übungen zeitaufwendiger. Gleichzeitig liegt der Schwerpunkt der Übungen auf der Auseinandersetzung der Teilnehmerinnen mit persönlichen Erfahrungen und Themen, die in einer zu großen Gruppe nicht mehr angemessen berücksichtigt werden können. Nehmen Frauen oder Mädchen mit sehr hohem Assistenzbedarf (zum Beispiel Teilnehmerinnen, die sich auch mithilfe von Hilfsmitteln nicht selbstständig bewegen können) an den Übungen teil, müssen die Übungsleiterinnen je nach Gruppenzusammensetzung entscheiden können, ob die Gruppengröße verringert (die Rahmenvereinbarung sieht eine Gruppengröße von sieben vor, wenn die Teilnehmerinnen Schwerstbehinderungen haben) oder aber der Übungsleiterinnenschlüssel erhöht wird.

5.4.2 Gruppenzusammensetzung

Die Übungen nach § 44 SGB IX sind eine Leistung, die sich an Mädchen und Frauen mit Behinderungen unabhängig von ihrer Behinderung wendet. Die Übungsangebote richten sich deshalb nicht an einzelne Zielgruppen mit spezifischen Behinderungen, sondern werden als Angebot für heterogene Teilnehmerinnengruppen durchgeführt. Einen wichtigen Aspekt dieser behinderungsunspezifischen Übungsangebote stellen die Förderung von Toleranz und Austausch und das Entgegenwirken gegen Hierarchisierungen der Behinderungsarten dar, die im Sinne des beschriebenen Validismus gesellschaftlich gesetzt beziehungsweise von Menschen mit Behinderungen übernommen werden. Dieses Curriculum geht deshalb grundsätzlich davon aus, dass die größere Unterschiedlichkeit der Teilnehmerinnen dazu beitragen kann, von den jeweiligen Stärken und Fähigkeiten der anderen zu lernen und eigene Problematiken vor diesem Hintergrund eher relativieren zu können. Dies heißt auch, gesellschaftliche Bewertungen von Behinderung (und damit verbundene Auswirkungen auf den Selbstwert) infrage zu stellen und im Verlauf der Übungen potenziell neu zu definieren.

Das Angebot von behinderungsunspezifischen Übungen stellt hohe Anforderungen an die Methodenvielfalt der Übungsleiterinnen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Lernweisen der Teilnehmerinnen gerecht zu werden.

Leitendes Kriterium für die Zusammensetzung (beziehungsweise Größe) der Teilnehmerinnengruppen ist dabei nicht die Behinderungsart der Teilnehmerinnen, sondern die Arbeitsfähigkeit der Gruppe. Bezüglich der Fähigkeiten der Teilnehmerinnen werden keine Anforderungen an bestimmte körperliche, kognitive oder kommunikative Fähigkeiten gestellt. Vor Beginn der Übungen sollte jedoch der Assistenzbedarf der Teilnehmerinnen geklärt werden, um die Arbeitsfähigkeit der Gruppe zu garantieren und eventuell die Gruppengröße oder den Übungsleiterinnen- beziehungsweise Assistentinnenschlüssel (vgl. hierzu auch den Abschnitt „Assistenz“ weiter unten) entsprechend anpassen zu können.

Im Einzelfall kann es sinnvoll sein, folgende zielgruppenspezifische Angebote zu machen. So kann es sein, dass einzelne Teilnehmerinnen mit anderen Kommunikations- oder Lernweisen in gemischten Gruppen trotz der oben beschriebenen, die Wertschätzung fördernden Arbeitsprinzipien ausgegrenzt werden. Ähnliche Erfahrungen machen häufig auch Migrantinnen. Zur Stärkung einzelner Zielgruppen, die dann in einem geschützten Rahmen jenseits der gesellschaftlichen Abwertungen unter sich bleiben können, kann es deshalb sinnvoll sein, parallel zu gemischten Kursen zielgruppenspezifische Angebote zu machen. Zielgruppenspezifische Angebote richten sich dabei ausdrücklich nicht an Teilnehmerinnen mit bestimmten Behinderungsarten, sondern berücksichtigen Kommunikationsweisen wie Gebärdensprache oder leichte Sprache oder Lebensrealitäten (zum Beispiel als Angebot für Migrantinnen, berufstätige Frauen, Frauen mit Kindern oder in Einrichtungen der Behindertenhilfe lebende Frauen).

Dieses Curriculum empfiehlt neben den allgemeinen, behinderungsunspezifischen Angeboten spezielle Angebote für gehörlose beziehungsweise taubblinde Teilnehmerinnen zu machen. Beide Zielgruppen haben in gemischten Gruppen extreme Nachteile, da sie nicht in ihrer Sprache unterrichtet werden und von der Kommunikation der anderen Teilnehmerinnen ausgeschlossen bleiben: Eine Verständigung mit hörenden (und sehenden) Teilnehmerinnen und Übungsleiterinnen ist nur mittels Dolmetscherin möglich. Gehörlose und mehr noch taubblinde Teilnehmerinnen laufen in lautsprach-

lich unterrichteten Kursen deshalb Gefahr, von der Kommunikation überfordert oder sogar ausgeschlossen zu werden. Diese Problematik fällt weg, wenn in Gebärdensprache unterrichtet oder gelormt wird, idealerweise durch Übungsleiterinnen, die selbst gebärden beziehungsweise lormen können. Ähnlich wie auch sehbehinderten Teilnehmerinnen kommt beiden Zielgruppen eine zugeschnittene Didaktik zugute: Informationen können in einer spezifischen Form dargestellt und anders als über die üblichen Kommunikationswege von Lautsprache beziehungsweise Zeigen vermittelt werden. Bedingt durch ihre andere Wahrnehmung haben seh- beziehungsweise hörbehinderte Teilnehmerinnen gleichzeitig eine Lebenswirklichkeit, die sich auch in Erfahrungen mit Grenzverletzungen von hörenden und sehenden Teilnehmerinnen unterscheidet. So stellt beispielsweise der Einsatz von Stimme für gehörlose Teilnehmerinnen eine größere Hürde dar als für Hörende.

Im Einzelfall können spezielle Übungsangebote auch für Teilnehmerinnen mit starken Lernschwierigkeiten sinnvoll sein. In behinderungsunspezifischen Angeboten können sie in der Kommunikation ähnlich benachteiligt sein wie gehörlose und taubblinde Teilnehmerinnen: Aufgrund ihres anderen Sprachverständnisses, besteht bei der Vermittlung und Umsetzung der Inhalte die Gefahr der Überforderung beziehungsweise die Gefahr der Ausgrenzung durch andere Teilnehmerinnen. Es kann deshalb sinnvoll sein, ein spezielles Angebot zu machen, das in der Didaktik besser auf ihre Lernweise eingehen kann: Sachverhalte können hier weniger kognitiv und stärker praxisorientiert vermittelt werden, dem anderen Sprachverständnis und Reflexionsvermögen kann durch Übersetzung in leichte Sprache Rechnung getragen werden, der Transfer des Gelernten in den Alltag kann langsamer vollzogen und Inhalte häufiger wiederholt werden.

Die Praxisrecherche hat gezeigt, dass Übungen für Mädchen sowohl in ihrer inhaltlichen Ausrichtung als auch in ihrer methodischen Umsetzung altersgruppenspezifisch angeboten werden sollten. Kurse für Mädchen sollten grundsätzlich nach Altersgruppen differenziert sein (zum Beispiel –5, 6–8, 9–12, 12–15, 15–20 Jahre), um den Teilnehmerinnen die Möglichkeit zu geben, an altersentsprechenden Themen und mit altersgerechten Methoden zu arbeiten. Auf eine Ausdifferenzierung der Übungsinhalte und -methoden für verschiedene Altersgruppen von Mädchen wurde im vorliegenden Curriculum jedoch verzichtet, da der wissenschaftliche Beirat bei der Entwicklung und Evaluation des Curriculums eine Konzentration auf erwachsene Teilnehmerinnen empfahl. Grund dieser Empfehlung waren die begrenzten Ressourcen des Projektes, die ein systematisches Miteinbeziehen der Zielgruppe Mädchen mit Behinderungen nicht seriös ermöglichten. Durch die Erstellung eines zusätzlichen, im Anhang angefügten, Materialienbandes wurde das auf erwachsene Teilnehmerinnen ausgerichtete Curriculum aber um inhaltliche und methodische Empfehlungen für die Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen ergänzt. In Form von Beispielübungen und weiterführender Literatur zur Zielgruppe können hier Anregungen für die Gestaltung von altersgruppenspezifischen Angeboten entnommen werden.

5.4.3 Team-Teaching

Die Notwendigkeit des Team-Teachings von (mindestens) zwei Übungsleiterinnen ergibt sich aus der Heterogenität der Übungsgruppen, die an die Übungsleitung höhere Ansprüche stellen als in vielen anderen Angeboten des Rehabilitationssportes. Die Gründe für die Notwendigkeit des Team-Teachings, die in der Bestandsaufnahme in Kapitel 4.2 ermittelt wurden, werden hier noch einmal einzeln dargestellt.

Team-Teaching bietet die Möglichkeit, bei Bedarf mit Teilgruppen nach deren Fähigkeiten getrennt arbeiten oder einzelnen Teilnehmerinnen Hilfestellung geben und somit gezielter auf deren Bedürfnisse eingehen zu können. Ein weiterer didaktischer Vorteil ist, dass Übungseinheiten, Körpertechniken und Rollenspiele zu zweit vorgeführt und so anschaulicher vermittelt werden können. Auch in Bezug auf die Begleitung der Teilnehmerinnen erweist sich Team-Teaching als sinnvoll: Eine der Übungsleiterinnen kann eine Teilnehmerin in einer Krisensituation adäquat auffangen und begleiten, während die andere Übungsleiterin mit der Gruppe weiterarbeiten kann.

Auch auf Leitungsebene verbessert Team-Teaching die Qualität der Übungen: Die Übungsleiterinnen können sich in der Leitung abwechseln und ermöglichen so einerseits den Teilnehmerinnen, von ihren unterschiedlichen Charakteren und Leitungsstilen zu profitieren. Andererseits kann in dieser Arbeitsteilung die gerade nicht Leitende die Teilnehmerinnen und ihre Kollegin beobachten, wodurch das Kursgeschehen im kollegialen Austausch leichter reflektiert werden kann.

5.4.4 Kursform und Kursdauer

Der sich aus den Rahmenvereinbarungen über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining ergebende Umfang der Übungen beträgt bis zu 120 Übungseinheiten, die in einem Zeitraum von 36 Monaten genommen werden können.[578] Der Umfang der Übungsstunden sollte sich am jeweiligen individuellen Bedarf der Teilnehmerinnen bestimmen und kann den durchschnittlichen Umfang von 50 Übungseinheiten sowohl über- als auch unterschreiten. Bei schwereren Beeinträchtigungen stehen der Teilnehmerin beispielsweise 120 Übungseinheiten in einem Zeitraum von 3 Jahren zu. Wie die Ergebnisse der schriftlichen Befragung in Kapitel 4.4 ergaben, sollten die Übungsangebote eine Dauer von 1 Stunden pro Termin nicht unterschreiten und insgesamt mindestens 10 Zeitstunden umfassen. Die Übungen können entweder als Blockveranstaltung oder als (wöchentlich) fortlaufendes Angebot konzipiert sein. In die Entscheidung für Block- beziehungsweise für fortlaufende Übungsangebote sollten folgend dargestellte Vor- und Nachteile der jeweiligen Kursform mit einbezogen werden, um möglicht günstige Voraussetzungen für die Teilnehmerinnen zu gewährleisten. Angesichts des Leistungsumfangs von 50 bis 120 Übungseinheiten kann auch die Kombination von Block- und fortlaufenden Angeboten sinnvoll sein.

Blockveranstaltung

Für eine Blockveranstaltung spricht zuallererst die konzentriertere Arbeitsatmosphäre, ohne Ablenkung und mit geringerem Zeitverlust zu Übungsbeginn, in der Inhalte besser im Zusammenhang vermittelt werden können. Insofern ausreichende Pausenzeiten eingeplant werden, werden Teilnehmerinnen in ihrem Konzentrationsvermögen und/oder ihrer körperlichen Fitness nicht überfordert. Ein zweiter wichtiger Vorteil einer Blockveranstaltung ist das intensivere Vertrauensverhältnis, das ein größeres Einlassen auf die Gruppe ermöglicht. Auf organisatorischer Ebene ergibt sich gleichzeitig ein geringerer (zeitlicher) Aufwand bezüglich Anfahrtszeiten. Gleichzeitig sind die Ausfälle von Teilnehmerinnen – besonders wenn sie durch große zeitliche Abstände bei fortlaufenden Angeboten oder emotionale Reaktionen auf Kursinhalte bedingt sind – weniger wahrscheinlich.

Nachteilig kann an Blockveranstaltungen jedoch der zu organisierende Bedarf der Teilnehmerinnen an persönlicher Assistenz sein. Sind die Teilnehmerinnen auf Pflege- und Assistenzleistungen während der Übungszeit angewiesen und müssen sie für diese Zeit eine persönliche Assistentin organisie-

578 Rahmenvereinbarung Ziff. 4.4.1.

ren, so kann dies mit Schwierigkeiten verbunden und ein Grund für das Fernbleiben vom Angebot sein. Für die Teilnehmerinnen (insbesondere mit Lernschwierigkeiten) kann die Blockform insofern ungünstig sein, als dass der Transfer von gelernten Inhalten in den Alltag (und zurück in die Übungen) hier wenig Berücksichtigung findet.

Fortlaufende Angebote

Fortlaufende Angebote bieten umgekehrt den Vorteil, dass sie als offene Angebote gestaltet sein können und Teilnehmerinnen noch zu einem späteren Zeitpunkt einsteigen können. Der Bedarf an persönlicher Assistenz während des Angebotes ist geringer beziehungsweise unter Umständen gar nicht gegeben. Die eigentlichen Vorteile eines fortlaufenden Angebotes liegen jedoch auf der didaktischen Ebene: So kann das Gelernte leichter durch kontinuierliche Wiederholung über einen längeren Zeitraum hinweg gefestigt und neue Erfahrungen langsamer verarbeitet werden beziehungsweise das Gelernte leichter im Alltag umgesetzt beziehungsweise Alltagserfahrungen im Kurs wieder aufgegriffen werden, wodurch Fortschritte sichtbarer werden. Besonders für das Lernverhalten von Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten sind diese Faktoren günstig.

Nachteilig an fortlaufenden Angeboten ist der höhere Organisationsaufwand für Transport (Fahrdienste etc.). Die Arbeitsatmosphäre ist im Vergleich zu Blockveranstaltungen weniger konzentriert: Aufgrund von nicht regelmäßiger Teilnahme oder dem Ausscheiden einzelner Teilnehmerinnen ist die Gruppe weniger stabil und die Teilnehmerinnen bauen dadurch langsamer Vertrauen zueinander auf, was insgesamt dazu führt, dass weniger Zeit für die Auseinandersetzung mit persönlichen Themen und Erfahrungen gegeben ist. Es geht anteilig mehr Zeit zu Übungsanfang und -ende verloren (Teilnehmerinnen kommen später, müssen früher gehen).

5.4.5 Kursvorbereitungen

Räumlichkeiten

Bei der Auswahl der Räume ist grundsätzlich auf Barrierefreiheit zu achten, die sich sowohl auf den Übungsraum als auch auf andere Aufenthaltsräume, Toiletten und Zugänge zum Übungsraum erstreckt. Bei ambulanten Angeboten sind eine zentrale Lage und/oder gute Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel beziehungsweise die Organisation von Fahrdiensten erforderlich. Der Übungsraum selbst muss genügend Bewegungsfreiheit für Rollstühle, besonders E-Rollstühle mit größerem Radius, bieten und sollte störungsfrei, das heißt unter anderem von außen nicht einsehbar, hell und gut beheizbar sein. Die Ausstattung (bewegliche Bestuhlung, einige Tische, gegebenenfalls Matten- und Weichböden) sollte im Vorfeld abgeklärt werden.

Da häufig nicht klar ist, was unter Barrierefreiheit zu verstehen ist, sind im Materialband Kriterien zusammengestellt, die als Checkliste bei einer Besichtigung der Räume genutzt werden können.[579] Es sollte sich nicht auf die telefonische Zusicherung von Barrierefreiheit verlassen werden, da häufig Barrierefreiheit aus Unkenntnis angenommen wird, die de facto aber gar nicht besteht.

Werbung

Es empfiehlt sich, Übungsangebote frühzeitig zu bewerben. Ausschreibungen sollten in leichte Sprache und Braille übersetzt werden und sowohl an die regionale Lokalpresse als auch an die überregionalen Zeitschriften und Informationsblätter für Menschen mit Behinderungen gegeben werden.

579 Die zusammengestellten Kriterien beruhen auf folgenden Quellen: Frauenberatungsstelle Düsseldorf 2000; Köbsell 1996.

Neben den Printmedien spielt das Internet als Informationsbörse hier eine zunehmend wichtige Rolle. Über schriftliche Werbung hinaus ist es jedoch unbedingt wichtig, potenzielle Teilnehmerinnen persönlich anzusprechen beziehungsweise Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Anlaufstellen zu gewinnen, die den Mädchen und Frauen mit Behinderungen bekannt und vertraut sind. Speziell in Vereinen und Einrichtungen führt der fehlende Informationsfluss häufig dazu, dass Teilnehmerinnen nicht erreicht werden und die fehlende Resonanz fälschlich für mangelndes Interesse der Teilnehmerinnen gehalten wird.

Eine Informationsveranstaltung vorab kann hilfreich sein, um bereits interessierte Teilnehmerinnen ebenfalls als Multiplikatorinnen für ihren Freundes-/Bekanntenkreis zu nutzen.

Bei der Werbung von gehörlosen Teilnehmerinnen ist zu bedenken, dass diese sich häufig nicht als behindert betrachten und sich deshalb von unspezifischen Ausschreibungen nicht angesprochen fühlen. Die Erfahrung zeigt darüber hinaus, dass sich gehörlose Frauen häufig nicht anmelden, wenn erst nach ihrer Anmeldung die Finanzierung einer Gebärdensprachdolmetscherin geklärt wird. Erhobene Teilnahmebeträge sollten sich grundsätzlich an den geringen Verdiensten von Frauen orientieren, die in Werkstätten für behinderte Menschen arbeiten. Bei Angeboten für Mädchen sind ambulante Freizeitangebote eher für die Altersgruppe der Zehn- bis Dreizehnjährigen geeignet, während Mädchen zwischen 14–18 Jahren vor allem über in den Schulalltag eingebettete Kursangebote erreichbar sind.

Sind Räumlichkeiten und Werbewege geklärt und ist damit die längerfristige Übungsvorbereitung abgeschlossen, sollten rechtzeitig vor Übungsbeginn die Teilnehmerinnen nach ihren Assistenzbedürfnissen befragt werden. Hierbei ist zwischen persönlichem Assistenzbedarf (zum Beispiel Toilettengänge) und Assistenzbedarf in den Übungen zu unterscheiden.

Die Organisation von persönlicher Assistenz kann unterschiedlich erfolgen. Entweder organisieren die Teilnehmerinnen ihre persönliche Assistenz selbst oder sie wird von den Übungsleiterinnen organisiert. In der schriftlichen Befragung in Kapitel 4.4.2.5 verweisen die befragten Trainerinnen auf die Vor- und Nachteile der beiden Möglichkeiten. So fehlt den Teilnehmerinnen häufig die Kenntnis darüber, wie professionelle persönliche Assistenz finanziert werden kann, was dazu führt, dass die von den Teilnehmerinnen selbst organisierte Assistenz oft unzureichend ist. Umgekehrt bedeutet die Bereitstellung von Assistenz durch die Übungsleiterinnen einen hohen (mindestens zeitlichen) Aufwand, der unter Umständen schwer leistbar ist. Bleibt die Frage von Assistenz ungeklärt, kann sie für Teilnehmerinnen jedoch zu einem wesentlichen Faktor für das Fernbleiben von Angeboten werden.

Kann der Assistenzbedarf in den Übungen nicht vom Übungsleiterinnenteam gedeckt werden, können qualifizierte Assistentinnen (zum Beispiel hospitierende Übungsleiterinnen in Ausbildung) als Übungspartnerinnen beziehungsweise Assistenzgeberinnen in den Kurs mit einbezogen werden. Um Rollenvermischungen zu vermeiden, sollte eine Übungspartnerin möglichst nicht derderselben Teilnehmerin auch persönliche Assistenz leisten. Damit das Übungsgeschehen nicht von Übungsleiterinnen/Assistentinnen dominiert wird, sollte deren Zahl jedoch höchstens die Hälfte der Teilnehmerinnenzahl minus eins betragen. Eine Ausnahme bilden Angebote mit taubblinden Teilnehmerinnen: Hier ist es sinnvoll, wenn der Übungsleiterinnen-/Assistentinnen-Teilnehmerinnenschlüssel aufgrund der Übersetzungsarbeit, die für jede Teilnehmerin einzeln erfolgen muss, 1:1 beträgt.

Andere Erfordernisse

Neben der Befragung der Teilnehmerinnen zu ihrem Assistenzbedarf sollten auch andere Bedürfnisse und Erfordernisse, wie zum Beispiel Fremdsprachenübersetzung für Teilnehmerinnen mit geringen Deutschkenntnissen oder die Möglichkeiten der Kinderbetreuung bei Frauen mit Kindern, abgeklärt werden. In Kursen für schwerhörige/gehörlose Teilnehmerinnen muss abgeklärt werden, ob Übersetzung in Lautsprachbegleitende Gebärden (LPG) oder (Deutsche) Gebärdensprache (DGS) benötigt wird beziehungsweise, wenn die Übungsleiterin selbst gebärdet, ob sie mit dem regionalen Gebärdensprachdialekt vertraut ist.

Einbeziehen des Teilnehmerinnenumfeldes

Für Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten und auch für jüngere Mädchen ist es wichtig, Bezugspersonen mit einzubeziehen. Professionelle, wie zum Beispiel Betreuer/ -innen und Assistentinnen und Assistenten Familienangehörige, bilden ein wichtiges Bindeglied zwischen Übungssituation und Alltag, ohne dass eine Umsetzung der Übungsinhalte in den Alltag nicht nachhaltig möglich wird: Wertschätzen und unterstützen die Bezugspersonen die Teilnehmerinnen im neu erworbenen selbstbewussten Verhalten, so können die Teilnehmerinnen dieses verfestigen und im Alltag ausbauen – lehnt das direkte Umfeld das veränderte, zuweilen unbequeme Verhalten ab, so werden die Teilnehmerinnen schnell in ihrem Lernerfolg entmutigt und verunsichert und werden diesen kaum eigenständig aufrechterhalten können.

Bezugspersonen sollten deshalb so weit wie möglich mit in die Übungsvor- und -nachbereitung einbezogen werden, damit eine Teilnehmerin weiß, an wen sie sich nach den Übungen in ihrem Umfeld wenden kann, wenn sie Fragen oder konkreten Hilfebedarf hat.

Insbesondere in Einrichtungen der Behindertenhilfe ist das Einbeziehen des Umfeldes der Teilnehmerinnen ein wichtiger Faktor, der sorgfältig vorbereitet werden sollte. Hierzu haben die in Kapitel 4.4 befragten Trainerinnen verschiedene Anregungen gegeben. So ist es wichtig, die Genehmigung durch die Leitung einzuholen und – mit Einverständnis – möglichst viel Werbung für das Angebot zu machen.

Um Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Befürchtungen zu nehmen, wird außerdem empfohlen, Bezugspersonen vorab beziehungsweise begleitend über Übungsinhalte zu informieren. Neben einem Informationsgespräch mit der Leitung und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern beziehungsweise Eltern und Betreuerinnen und Betreuern bei Angeboten für Mädchen bietet sich dazu die Möglichkeit einer Mitarbeiter/-innenfortbildung an, in der sich diese einerseits mit ihrem eigenen Zugang zum Thema Gewalt, andererseits mit den möglichen Verhaltensänderungen der Teilnehmerinnen auseinandersetzen können. Eine solche Fortbildung kann ebenso wie begleitende antisexistische Jungen/Männer-Arbeit und das Festschreiben von Mädchen- und Frauengruppen als kontinuierliche Aktivität im Einrichtungskonzept zu mehr Nachhaltigkeit führen: Insofern hier eine Auseinandersetzung mit den Auswirkungen einer größeren Autonomie und Selbstbestimmtheit der Teilnehmerinnen auf den Einrichtungsalltag allgemein und die Mitarbeiter/-innen und männlichen Mitbewohner/Kollegen angeregt werden kann, bleibt es nicht länger die isolierte Aufgabe der Mädchen/Frauen, mit möglichen Sanktionen und negativen Reaktionen auf ihre größere Autonomie und Sanktionen umzugehen.

Auch die Teilnahme von Bezugspersonen an den Übungen ist eine Möglichkeit, das Umfeld der Teilnehmerinnen mit einzubeziehen. Im Gegensatz zu der oben beschriebenen Empfehlung einer beglei-

tenden Mitarbeiter/-innenfortbildung, kann die Anwesenheit von Bezugspersonen in den Übungen jedoch nachteilige Wirkungen auf die Teilnehmerinnen haben. So kann es Teilnehmerinnen aus Angst oder Loyalitätsempfinden verunmöglicht oder mindestens erheblich erschwert werden, in Anwesenheit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einrichtungsinterne Übergriffe, Missstände oder Konflikte anzusprechen. Im schlimmsten Falle können die Anwesenden selbst Täter/-innen sein, oder sich mit Tätern und Täterinnen solidarisieren beziehungsweise deren Übergriffe aus Selbstschutz herunterspielen. Die Anwesenheit von Bezugspersonen im Übungsgeschehen kann die Teilnehmerinnen befangen machen und damit eine vertrauensvolle Atmosphäre verhindern, in der sich die Teilnehmerinnen – auch jenseits von Grenzverletzungserfahrungen innerhalb der Einrichtung – über private Erfahrungen austauschen können. Im Allgemeinen bestehen zwischen anwesenden Bezugspersonen und Teilnehmerinnen Abhängigkeitsverhältnisse und Hierarchien (zum Beispiel als Vorgesetzte), die die Teilnehmerinnen unter erheblichen Druck setzen können. Mitarbeiter/-innen können darüber hinaus dem Erreichen von Lernerfolgen konkret im Weg stehen: Wenn sich die Teilnehmerinnen unter Beobachtung fühlen und explizite oder implizite Rollenzuschreibungen der Mitarbeiter/-innen ihnen gegenüber übernehmen, werden sie darin gehemmt, neue Verhaltensweisen auszuprobieren, sich anders zu erleben und ihre eigenen Interessen zu vertreten. Gerade Letztere führen im Einrichtungsalltag häufig zu ungewünschten Konflikten und Mehrarbeit und laufen damit möglicherweise unausgesprochenen Einrichtungsregeln entgegen, die die Bezugspersonen verkörpern beziehungsweise als „heimliche Leitung“ im Kurs transportieren. Die mögliche Unsicherheit der Bezugspersonen, die selbst mit Themen im Kurs konfrontiert werden, mit denen sie sich bis dahin noch nicht auseinandergesetzt haben, kann darüber hinaus zu Übertragung von Verhaltensunsicherheit und Ängsten auf die Teilnehmerinnen führen.

Selbst wenn Teilnehmerinnen die Anwesenheit von Bezugspersonen scheinbar befürworten, kann dies aufgrund von offenem oder subtilem Druck durch Bezugspersonen geschehen, dem die Teilnehmerinnen aus Angst vor Nachteilen nachgeben. Die Freiwilligkeit der Teilnahme ist durch institutionelle Zwänge oder Druck aus dem familiären Umfeld nicht immer gewährleistet. Es muss deshalb mit Verantwortlichen in der Institution (auch nachträglich) geklärt werden, ob eine örtliche beziehungsweise zeitliche Trennung von alltäglichen Abläufen gewährleistet ist, und welche Vorkehrungen getroffen sind, falls Teilnehmerinnen die Übungen vorzeitig verlassen wollen.

Diese Schwierigkeiten, die durch die Teilnahme von Bezugspersonen auftreten können, sollten gut abgewogen werden. Gegebenenfalls sollte auf die Anwesenheit von Bezugspersonen in den Übungen ganz verzichtet werden.

Es wird darüber hinaus empfohlen, dass die Übungsleiterinnen und auch die Assistentinnen im Kurs nach Möglichkeit einrichtungsextern sein sollten. Im Sinne der Vertraulichkeit sollten keine Informationen über Teilnehmerinnen an Bezugspersonen weitergegeben werden, es sei denn, dies wurde ausdrücklich von den Teilnehmerinnen gewünscht. Persönliche Assistentinnen können außerhalb der Gruppe in Reichweite bleiben, um persönliche Pflegeleistungen zu erbringen, sollten jedoch nicht an den Übungen selbst teilnehmen.

VI.

Wissenschaftliche Begleitung

6.1 Evaluationsdesign

6.1.1 Leitgedanken zur Evaluation eines Curriculums für Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins

Entsprechend dem Projektantrag bestand ein Auftrag des Projektes in der „Durchführung und Evaluation von etwa acht Testübungseinheiten (Wochenenden) mit geistig behinderten, körperbehinderten, gehörlosen und blinden Frauen in verschiedenen ambulanten beziehungsweise (teil-)stationären Einrichtungen der Rehabilitation im Bundesgebiet“[580]. Der Begriff der Evaluation ist dabei nicht einheitlich definiert.[581] Konsens besteht allerdings darüber, dass Evaluation die Bewertung von Maßnahmen zum Gegenstand hat. Evaluation ist somit ziel- und zweckorientiert und zielt auf die Bereitstellung von Entscheidungsgrundlagen für oder gegen die Einführung bestimmter Maßnahmen durch Überprüfung und gegebenenfalls Modifikation dieser Maßnahmen und Programme ab. Entsprechend befasst sich die Evaluationsforschung als Teilbereich der empirischen Forschung mit dem „Einsatz wissenschaftlicher Forschungsmethoden und -techniken für den Zweck der Durchführung einer Bewertung[582]“. Die aus der Evaluationsforschung gewonnenen Ergebnisse haben somit eine hohe Anwendungsrelevanz. Für das vorliegende Projekt bilden sie die Grundlage für die Festlegung der curricularen Eckpunkte der in § 44 SGB IX verankerten Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins.

Grob lassen sich folgende zwei Hauptzielrichtungen in der Evaluationsforschung unterscheiden: die summative und die formative Evaluation.[583] Summative Evaluation zielt auf die Überprüfung von Hypothesen zur Wirksamkeit einer Maßnahme ab. Das heißt nach Abschluss der zu evaluierenden Maßnahme lassen sich die vorab aufgestellten Hypothesen durch Vorher-Nachher-Vergleiche beziehungsweise durch Vergleiche zwischen den Teilnehmenden an einer Maßnahme und einer Kontrollgruppe überprüfen. Im Unterschied hierzu handelt es sich bei der formativen Evaluation um eine prozessbegleitende Evaluation. Bereits im Verlauf der Maßnahmenerprobung werden wiederholt Daten erhoben und diese Ergebnisse unmittelbar zur Veränderung und Verbesserung der Maßnahmendurchführung eingesetzt. Während summative Evaluation Kenntnisse über Wirkungszusammenhänge bereits voraussetzt, die im Evaluationsprozess überprüft werden sollen, handelt es sich bei der formativen Evaluation um eine meist erkundend angelegte Evaluation mit dem Ziel, Wissen zu generieren, um Blockaden und Restriktionen zu identifizieren und den Einsatz von Maßnahmen zu optimieren.

Die im Projekt vorgenommene Überprüfung des Curriculums durch Evaluation von acht Testübungen orientiert sich an den Prinzipien der formativen Evaluation, da eine summative Evaluation aus folgenden Gründen nicht angemessen und durchführbar erschien:

1. **Fehlende theoretische Grundlagen zur Identifikation eines veränderten Selbstbewusstseins als Wirkung des Besuchs der Testübungen**

580 Projektantrag 2003:12.
581 Vgl. u. a. Wottawa/Thierau 2003.
582 Wottawa/Thierau 2003:13.
583 Vgl. u.a. Bortz 1995.

Eine Evaluation der Testübungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins entsprechend den Grundsätzen einer summativen Evaluation müsste auf die Erfassung von Veränderungen im Selbstbewusstsein als Ergebnis der Teilnahme an diesen Übungen abzielen. Wie bereits in Kapitel 4.1 ausführlich dargestellt wurde, ist das Konzept des Selbstbewusstseins bislang weder einheitlich definiert noch in seiner Komplexität eindeutig operationalisierbar. Vielmehr finden sich beispielsweise in der sozialpsychologischen Literatur verschiedene verwandte Begriffe wie Selbstkonzept, Selbstbild, Selbstwertgefühl oder Selbstwahrnehmung, deren positive oder negative Tönung wiederum von weiteren kognitiven Elementen, wie zum Beispiel Attributionsstilen und Kontrollüberzeugungen, beeinflusst werden. Veränderungen im Selbstbewusstsein als Ergebnis des Besuchs der Testübungen können sich somit sowohl auf der Verhaltensebene als auch in den Kognitionen und den Affekten zeigen und sich wechselseitig bedingen. Die für die Durchführung von Wirkungsuntersuchungen erforderliche Formulierung von Hypothesen zu Wirkungszusammenhängen setzt jedoch die Festlegung von einzelnen Effektgrößen voraus, was auch angesichts der uneinheitlichen Begrifflichkeiten von „Selbstbewusstsein“ und den Interdependenzen zwischen den verschiedenen Indikatoren für ein verbessertes Selbstbewusstsein nur eingeschränkt möglich ist.

2. **Methodische Probleme bei der Erfassung von Wirkungen**
   Zusätzlich zu den benannten konzeptionellen Schwierigkeiten, empirisch überprüfbare Indikatoren für ein gesteigertes Selbstbewusstsein abzuleiten, ist mit einer summativen Evaluation des Curriculums eine Reihe methodischer und forschungspraktischer Probleme verbunden. Zum einen können Wirkungen nur in einem komplexen Untersuchungsdesign mit Vorher-Nachher-Messungen und einem Experimental-Kontrollgruppendesign eindeutig nachgewiesen werden. Angesichts der geplanten Heterogenität des Kreises der Teilnehmerinnen hinsichtlich der Behinderungsart und der Lebenssituation (vgl. Kap. 6.3.1) ließ sich ein derartiges Vorgehen unter den zeitlichen und personellen Evaluationsbedingungen nicht realisieren. Zum anderen stand für eine Kontrollgruppe keine ausreichend große Teilnehmerinnenzahl zur Verfügung. Hinzu kam, dass die Testübungen unter Realbedingungen durchgeführt wurden, mit der Folge, dass der Kreis der Teilnehmerinnen zum Teil erst kurz vor Beginn der Testübungen feststand, sodass die Erfassung des Ausmaßes an Selbstbewusstsein vor Beginn der Maßnahme schwierig gewesen wäre und sich zudem nur auf Einstellungsmerkmale hätte beschränken können. Da Selbstbewusstsein jedoch in Einstellungen und Verhalten zum Ausdruck kommt, hätte dies zu einer unzulässigen Einengung des Konstruktes „Selbstbewusstsein“ geführt.

Aufgrund dieser Überlegungen wurde auf die Durchführung einer summativen Evaluation verzichtet und in Abstimmung mit dem Arbeitsausschuss und dem projektbegleitenden Beirat stattdessen eine Begleitevaluation entsprechend dem Paradigma einer formativen Evaluation durchgeführt. Anstelle der Erfassung der Wirksamkeit der Testübungen standen die Überprüfung der Angemessenheit des Curriculums und die Bedingungen einer erfolgreichen Maßnahmendurchführung im Zentrum der Evaluation. Dementsprechend wurden mit der Evaluation folgende drei Hauptziele verfolgt:

- Erfassung der Angemessenheit des Curriculums
- Erfassung der Umsetzbarkeit und Handhabbarkeit des Curriculums
- Erfassung des „Lerngewinns“ bei den Teilnehmerinnen

Zu 1. Erfassung der Angemessenheit des Curriculums

Angemessenheit wird hierbei aus der Sicht der an den Testübungen Beteiligten, das heißt der Übungsleiterinnen und der Teilnehmerinnen definiert. Aufbau, Inhalte und Umfang des Curriculums gelten dann als angemessen, wenn sie den Bedarfen und Bedürfnissen der Teilnehmerinnen entsprechen und dies von ihnen auch so bewertet wird.

Zu 2. Erfassung der Umsetzbarkeit und Handhabbarkeit des Curriculums
Umsetzbarkeit und Handhabbarkeit sind dann gegeben, wenn sich aus den einzelnen curricularen Einheiten konkrete Kurskonzepte entwickeln lassen und diese auch für Frauen mit unterschiedlichen Behinderungsarten gut durchführbar sind. Die Umsetzbarkeit und Handhabbarkeit soll dabei sowohl aus der Perspektive der an den Testübungen beteiligten Übungsleiterinnen (ÜL) als auch aus externer wissenschaftlicher Perspektive ermittelt werden.

Zu 3. Erfassung des „Lerngewinns" der Teilnehmerinnen
Lerngewinn im hier verstandenen Sinn bezieht sich nicht auf die Erfassung von Wirkungen im Verständnis summativer Evaluation, sondern auf die Erhebung subjektiver Einschätzungen der Teilnehmerinnen, welchen Nutzen sie aus dem Besuch der Testübungen ziehen.

Entsprechend dieser Evaluationsziele wurden folgende Hauptfragestellungen der Evaluation formuliert:
- Inwieweit lassen sich die im Rahmencurriculum enthaltenen thematischen Einheiten in ein konkretes Übungskonzept umsetzen und die curricularen Ziele erreichen? Welche Inhalte werden mit welchem Vorgehen und mit welcher Teilnehmerinnengruppe bearbeitet und welche Schwierigkeiten treten bei der Umsetzung auf?
- Wie werden die erprobten Testübungen von den Übungsleiterinnen und den Teilnehmerinnen bewertet?
- Welchen subjektiven Nutzen ziehen die Teilnehmerinnen aus dem Besuch der Testübungen? Was hat sich für sie verändert und was wollen sie verändern?

Die Entwicklung des Evaluationsdesigns und die Auswahl der Evaluationsmethoden erfolgte nach folgenden Leitprinzipien:
- Weitgehende Vermeidung von Störungen des Ablaufs der Testübungen durch die eingesetzten Verfahren zur Datengewinnung.
- Berücksichtigung der besonderen Erfordernisse von Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten und Sinnesbehinderungen bei der Auswahl der Erhebungsinstrumente und der Durchführung der Datenerhebung.
- Prozessorientierung bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente, das heißt die im Evaluationsprozess gewonnenen Erkenntnisse über die Einsatzmöglichkeiten einzelner Instrumente wurden zu deren Weiterentwicklung genutzt.
- Sicherstellung von Freiwilligkeit und Anonymität bei der Datengewinnung und -auswertung.

6.1.2 Das Evaluationsdesign

Entsprechend der aufgestellten Evaluationsziele und der Leitprinzipien der Evaluation wurde folgendes Evaluationsdesign gewählt:
- Erfassung der Angemessenheit des Curriculums durch
  - Befragungen der Übungsleiterinnen und
  - Befragung der Teilnehmerinnen
- Erfassung der Umsetzbarkeit und Handhabbarkeit des Curriculums durch
  - nicht teilnehmende Beobachtung des Verlaufs der Testübungen
  - inhaltsanalytische Auswertung der von den Übungsleiterinnen vorgelegten Planungen der Testübungen durch die wissenschaftliche Begleitung des Projektes und Abgleich mit den erhobenen Beobachtungsdaten
  - Befragungen der Übungsleiterinnen
- Ermittlung des „subjektiven" Lerngewinns durch
  - Befragung der Teilnehmerinnen

Um die Auswirkungen der Begleitforschung auf den Ablauf der Testübungen so gering wie möglich zu halten und somit ein möglichst „natürliches“ Setting zur Erprobung des Curriculums zu schaffen, wurde auf den Einsatz komplexer und zeitlich aufwendiger Erhebungsverfahren verzichtet. Stattdessen wurde angestrebt, die einzelnen Instrumente so gut wie möglich in den Ablauf der Testübungen zu integrieren und möglichst wenig zusätzliche Zeit von den Teilnehmerinnen und Übungsleiterinnen zu beanspruchen. Bis auf die inhaltsanalytische Auswertung der vorgelegten Konzepte der Übungsleiterinnen und der abschließenden Nachbefragung der Teilnehmerinnen wurden alle Instrumente unmittelbar vor, während oder nach Abschluss der Testübungen eingesetzt. Zur Verringerung der Reaktivität der Beobachtung wurde auf den Einsatz einer Videokamera zur Aufzeichnung des Übungsgeschehens verzichtet. Zudem hätte der Einsatz einer Videokamera den Beobachtungsfokus auf den Fokus der Kamera verengt, sodass Ereignisse am Rande der Übungen nicht erfasst worden wären. Aus diesem Grund wurde anhand eines standardisierten Beobachtungsbogens eine nicht teilnehmende Beobachtung durch zwei vorher an diesem Instrument geschulte Beobachterinnen durchgeführt. Der Hauptfokus der Beobachtung lag dabei auf der Erfassung des Gesamtverlaufs der Übungen, der zeitlichen Verteilung und Dauer einzelner Übungseinheiten und des didaktisch-methodischen Vorgehens sowie von Besonderheiten und Auffälligkeiten, die qualitativ als Kommentare der Beobachterinnen erhoben wurden (vgl. Kapitel 6.2.1.2). Die Erfassung differenzierter Interaktionsabläufe zwischen den Teilnehmerinnen und zwischen der Übungsleiterin und den Teilnehmerinnen erschien angesichts der Fragestellung der Umsetzbarkeit des Curriculums als weniger bedeutsam und wurde deshalb nicht angestrebt.

Auch die Befragungen der Teilnehmerinnen zur Angemessenheit des Curriculums und zu ihrem persönlichen „Lerngewinn“ wurden so konzipiert, dass sie weitgehend in den Ablauf der Übungen integriert waren und mit möglichst geringem zusätzlichen Aufwand für die Teilnehmerinnen verbunden waren (vgl. Kapitel 6.2.1.4). Erfragt wurden Erwartungen an den Besuch der Übungen zu Beginn, ein kurzes Feedback am Ende eines jeden Übungstages, eine Bewertung der Übungen zum Abschluss und eine erneute Nachbefragung drei Monate später. Des Weiteren sollten anhand von individuell formulierten Vorsätzen zum Abschluss der ersten Testübungsstaffel deren Umsetzungsmöglichkeiten in den Alltag zu Beginn der zweiten Testübungsstaffel erfragt werden.

Gemäß diesem Prinzip einer weitgehenden Vermeidung von Störungen des Ablaufs der Testübungen wurden die Erhebung der Erwartungen und der persönlichen Vorsätze als inhaltliche Bestandteile in den Ablauf der Testübungen integriert und von den Übungsleiterinnen erhoben. Auf mündliche Einzelbefragungen der Teilnehmerinnen zu Beginn und am Ende jeder Testübungsstaffel wurde verzichtet, da dies mit langen Wartezeiten für die Teilnehmerinnen und für die wissenschaftliche Begleitung mit erheblichem personellen Aufwand verbunden gewesen wäre. Hierzu ergänzend wurde von der wissenschaftlichen Begleitung eine Kurzbefragung der Teilnehmerinnen zum Ende eines jeden Übungstages und eine abschließende Nachbefragung circa zweieinhalb Monate nach Abschluss der zweiten Testübungsstaffel zu ihrer Einschätzung der Übungen durchgeführt. Die Übungsleiterinnen wurden in mündlichen Leitfadeninterviews zum Abschluss jeder Testübungsstaffel einzeln zu ihrer Einschätzung der Angemessenheit, Umsetzbarkeit und Handhabbarkeit des Curriculums sowie zum vermuteten Lernerfolg der Teilnehmerinnen befragt.

Berücksichtigung der besonderen Erfordernisse von Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten und Sinnesbehinderungen bei der Auswahl der Erhebungsinstrumente

Ein Evaluationsziel bestand in der Erfassung der Bewertung der Übungen und des damit verbundenen Nutzens aus Sicht der Teilnehmerinnen. Dies hatte zur Folge, dass Erhebungsinstrumente benötigt wurden, die

- eine Erfassung von Veränderungen im selbsteingeschätzten Selbstbewusstsein ermöglichen und
- sowohl von Menschen mit besonderen Kommunikationsbedürfnissen wie gehörlosen Frauen und Frauen mit Lernschwierigkeiten als auch von Frauen ohne besondere Kommunikationsbedürfnisse bearbeitet werden können, um die gewonnenen Ergebnisse zwischen den verschiedenen Teilnehmerinnengruppen vergleichen zu können.

Als schwierig erwies sich dabei, dass – wie in Kapitel 4.1 ausführlich beschrieben wird – das Konzept des Selbstbewusstseins nicht eindeutig operational definiert ist. Eine umfangreiche Literaturrecherche nach bereits entwickelten Erhebungsinstrumenten zur Erfassung von Kompetenz, Selbsteinschätzung und Selbstbewusstsein führte zudem zum Ergebnis, dass sowohl allgemein wie auch speziell für Menschen mit besonderen Kommunikationsbedürfnissen kaum erprobte Instrumente vorliegen. Zwar finden sich in der rehabilitationswissenschaftlichen und auch in der gerontologischen Forschung durchaus vereinzelt Verfahren und Erfahrungsberichte[584] zur Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, diese sind jedoch nicht auf die Erfassung von Veränderungen in der subjektiven Kompetenzeinschätzung und des Selbstbewusstseins bezogen. Versuche des Einsatzes der Skala zur Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartung nach Schwarzer und Jerusalem[585] in der Originalversion und in einer eigenen Übersetzung in leichte Sprache schlugen zudem fehl, da die übersetzte Version für die Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten zu schwierig und unverständlich war.

Der Anspruch der Erfassung der Teilnehmerinnenperspektive durch persönliche Befragungen der Teilnehmerinnen und der Durchführung einer für alle Gruppen vergleichbaren Datenerhebung konnte deshalb nur durch Verringerung ihrer Differenziertheit realisiert werden. Dies bedeutete, dass die tägliche Befragung der Teilnehmerinnen zur Angemessenheit der Übungen auf wenige wichtige Aspekte beschränkt wurde und in leichter und normaler Sprache formuliert wurde (vgl. Kapitel 6.2.1.4 und Kapitel 11.2). Des Weiteren wurde – wie bereits erwähnt – auf eine mündliche Einzelbefragung der Teilnehmerinnen verzichtet, zumal diese für die Gruppe der gehörlosen Frauen den Einsatz von Gebärdendolmetscherinnen beziehungsweise das Beherrschen der Gebärdensprache bei den Mitarbeiterinnen der wissenschaftlichen Begleitung vorausgesetzt hätte. Schließlich war bei den teilnehmenden Frauen mit Lernschwierigkeiten aufgrund ihres eingeschränkten Erinnerungsvermögens, von Schwierigkeiten im Sprachverständnis und von stärkeren Tendenzen im Sinn sozialer Erwünschtheit zu antworten die Erfassung eines differenzierten Feedbacks zu den Übungen und den Umsetzungsmöglichkeiten des in den Übungen Gelernten in den Alltag nur zum Teil möglich. Aus diesem Grund wurden für diese Gruppen Erinnerungshilfen zur Erfassung der Umsetzung getroffener Vorsätze eingesetzt und eine vereinfachte Version der abschließenden Gesamtbefragung entwickelt.

Prozessorientierung bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente

Bedingt durch die spezifischen Anforderungen an die Durchführung empirischer Untersuchungen bei Menschen mit besonderen Kommunikationsbedürfnissen und das Fehlen abgesicherter Erhebungsinstrumente sowie von Empfehlungen zum Vorgehen, waren im Evaluationsverlauf Anpas-

584 Vgl. u. a. Pixa-Kettner 1996; Seifert 1997; Hagen 2002, Theis u. a. 2003.
585 Vgl. Schwarzer/Jerusalem 1989.

sungen der Erhebungsinstrumente erforderlich. Diese bezogen sich ausschließlich auf die durchzuführenden Teilnehmerinnenbefragungen zum täglichen Feedback, die Erfassung der Erwartungen und der Vorsätze. So waren in der ersten Testübungsstaffel die Bewertung der Übungen zum Ende eines jeden Tages und die Erhebung der Vorsätze als schriftliche Einzelbefragungen konzipiert. Bei Durchführung der Befragungen zeigte sich jedoch, dass der Assistenzbedarf zum Ausfüllen der in leichter Sprache abgefassten Kurzfragebögen bei den Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten zu groß war, um eine schnelle und gleichzeitige Beantwortung der Fragen zu ermöglichen. Dieses Feedback wurde deshalb in diesen Gruppen als mündliche Gruppenbefragung durchgeführt (vgl. Kapitel 6.2.1.4).

Ähnliches galt auch für die Abfrage der Vorsätze zur Umsetzung von Gelerntem in den Alltag zu Beginn der zweiten Testübungsstaffel. Da für die Gruppe der Frauen mit Lernschwierigkeiten eine individuelle Abfrage aufgrund des eingeschränkten Erinnerungsvermögens nicht möglich war und zu Versagensgefühlen geführt hätte und zudem nicht alle Teilnehmerinnen Vorsätze formuliert hatten, wurde auf dieses Vorgehen verzichtet und es wurden stattdessen in der Gruppe allgemein Umsetzungsversuche und -erfahrungen mündlich erfragt.

Schließlich wurden in der zweiten Testübungsstaffel zusätzliche ergänzende Fragen durch die wissenschaftliche Begleitung zu den Erwartungen der Teilnehmerinnen an die Übungen eingeplant für den Fall, dass diese nicht so systematisch und ausführlich von den Übungsleiterinnen erhoben wurden, wie dies in der ersten Testübungsstaffel der Fall war.

Sicherstellung von Freiwilligkeit und Anonymität bei der Datenerhebung und Datenauswertung
Da die Teilnahme am Forschungsprojekt, die Datenerhebung und Datenauswertung den Prinzipien von Freiwilligkeit und sichergestellter Anonymität verpflichtet waren, wurde der Kreis der Teilnehmerinnen auf einwilligungsfähige Frauen mit Behinderungen begrenzt. Um ihnen die Gelegenheit zur Information über das Forschungsprojekt und die damit verbundenen Datenerhebungen zu geben, wurden sie vorab über das Projekt informiert und eine Einwilligungserklärung, die auch in leichter Sprache abgefasst wurde (siehe Kapitel 11.3.1 und Kapitel 11.3.2), zugeschickt. Die ursprüngliche Planung, eine Informationsveranstaltung an jedem Veranstaltungsort für interessierte Frauen durchzuführen, bei der diese die Möglichkeiten haben, die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen kennenzulernen und Fragen zu stellen, konnte nicht realisiert werden, da dies für die Teilnehmerinnen mit zu großem Aufwand verbunden war. Zum Teil hätten sie aus dem ganzen Bundesgebiet anreisen beziehungsweise den Fahrdienst in Anspruch nehmen müssen, für den sie nur eine begrenzte Zahl an Freifahrten haben. Es wurden deshalb über das Projekt schriftlich informiert und zu Beginn der Testübungen wurden mündliche Erläuterungen gegeben, verbunden mit der Möglichkeit Fragen zu stellen.

6.2 Methodisches Vorgehen

6.2.1 Eingesetzte Verfahren der Datenerhebung

Zum Einsatz kamen folgende Erhebungsinstrumente: Analyse der Kurskonzepte, Beobachtung, leitfadengestützte Interviews sowie Befragungen. Die nachfolgende Übersicht zeigt die verschiedenen Messzeitpunkte.

Abbildung 4: Messzeitpunkte der Datenerhebung

	März/April '05			Okt./Nov. '05			Feb./März '06
	Block 1 1. Tag	Block 1 2. Tag		Block 2 3. Tag	Block 2 4. Tag		
1. Instrument: Vorsätze der TN			Vorsätze sammeln	Umsetzung der Vorsätze abfragen		Vorsätze sammeln	
2. Instrument: Fragebogen an TN		1 nach 1. Tag	2 nach 2. Tag		3 nach 3. Tag	4 nach 4. Tag	5 nach ca. 3 Monaten
3. Instrument: Beobachtung	durchgehend			durchgehend			
4. Instrument: Interview der ÜL			Tages- ende 2. Tag			Tages- ende 4. Tag	

6.2.1.1 Analyse der Kursplanung

Mit der inhaltanalytischen Auswertung der vorliegenden Kursplanungen sollten folgende Fragen beantwortet werden: Inwieweit decken sich die geplanten Inhalte mit den Vorgaben in Curriculum 1? Weisen die Kursplanungen Unterschiede oder Gemeinsamkeiten auf, die als Zielgruppenspezifika erklärbar sind?

Hierzu wurden von den Übungsleiterinnen schriftliche Kurskonzepte angefordert, die für den ersten Kurstag eine detaillierte Planung und für den zweiten Tag eine Themensammlung enthalten sollten (zu den im Zusammenhang mit der Evaluation verwendeten Begriffen siehe Kap. 11.1.1).

Dabei sollte jeder Kurseinheit eine der im Curriculum 1 enthaltenen thematischen Einheiten zugeordnet werden, welche die Übungsleiterinnen hiermit **schwerpunktmäßig** ansprechen wollten (siehe Kap. 11.1.2). Die Themensammlung sollte nach Ablauf des ersten Kurstages ausgearbeitet und vor Kursbeginn am zweiten Kurstag den Beobachterinnen übergeben werden.

Die Übungsleiterinnen erhielten eine Konzeptvorlage, in die sie ihre Planungen eintragen sollten (siehe Kap. 11.2.2). Die folgende Tabelle zeigt beispielhaft einen Ausschnitt aus einem Kurskonzept.

Abbildung 5: Vorlage Kurskonzept

KE*	Uhrzeit von – bis	Leitung	Inhalt	Kurzbeschreibung des Inhalts (Was sollen die TN tun?)	Thematische Einheit (schwerpunktmäßig)
1	10.35–11.00	ÜL	Vorstellungsrunde	Sitzkreis, Namensschilder ziehen, fünf Fragen beantworten, erstellen eines Plakats auf der Metaplanwand	1
2	11.00–11.20	ÜL	Aufwärmen und Seminarregeln	Spiel Marktplatz = bewegen zur Musik, Begrüßungsformen austauschen, symbolunterstützt Seminarregeln erläutern, Spiel Gemeinsamkeiten = Musik-Stopp, in den Stopps nach bestimmten Charakteristika zusammenstellen, zum Beispiel wer hat Geschwister	1
3	11.20–12.00	ÜL	Körperwahrnehmung/ -haltung	Sitzkreis, starke selbstbewusste Haltung besprechen, Kennzeichen sammeln und paarweise probieren, Auswertung, Zusammenhang Haltung u. Gefühl, Spiel: verschiedene Gefühle, Charakteristika spielen, Auswertung dazu	2

* Diese Tabellenspalte war in der Konzeptvorlage nicht enthalten; sie wurde für diesen Bericht aufgenommen, um den Begriff „Kurseinheit“ (KE) zu verdeutlichen. KE sind Einheiten, die im Kurskonzept jeweils eine Tabellenzeile umfassen. Dabei kann jede KE aus einer oder mehreren Übungseinheiten bestehen. Beispielsweise besteht die KE 2 „Aufwärmen und Seminarregeln“ aus den beiden Übungseinheiten „Spiel Marktplatz“ sowie „Spiel Gemeinsamkeiten“.

6.2.1.2 Beobachtung

Die Beobachtung der Kurspraxis diente der Überprüfung der Umsetzbarkeit des Curriculums. Es wurde erfasst, inwieweit die vorliegenden Kursplanungen umgesetzt wurden.

Jede Testübung wurde von zwei Projektmitarbeiterinnen in nicht teilnehmender Weise beobachtet und anhand des Beobachtungsbogens protokolliert. Da allein die Anwesenheit von Beobachterinnen die Teilnehmerinnen in ihren Interaktionen beeinflussen kann, wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen, diese Störungen so gering wie möglich zu halten. Zum einen platzierten sich die Beobachterinnen am Rande des Raumes und richteten ihren Beobachtungsplatz vor Eintreffen der Teilnehmerinnen so ein, dass keine weiteren Aktionen während des Kursgeschehens erforderlich wurden. Zum anderen nahmen sie an der allgemeinen Vorstellungsrunde zu Beginn der Testübungen teil, um sich selbst, aber auch das Forschungsprojekt und die wissenschaftliche Begleitung kurz vorzustellen. Die Teilnehmerinnen waren bereits in der Werbung zu den Testübungen sowie im Anmeldeverfahren darüber informiert worden, sollten aber die Möglichkeit zu zusätzlicher Information erhalten. Nach der Vorstellungsrunde zogen sich die Projektmitarbeiterinnen vollständig aus dem Kursgeschehen zurück.

6.2.1.3 Befragung der Übungsleiterinnen

Mit der Befragung der Übungsleiterinnen sollte vor allem ihre Einschätzung des Curriculums 1 insgesamt sowie dessen Umsetzbarkeit in konkrete Kurskonzepte und Kurspraxis ermittelt werden.

Hierzu wurde ein halbstrukturierter Leitfaden entwickelt, der Fragen zur Umsetzung des Curriculums in Kurskonzepte und Kurspraxis, zur Einschätzung des Kursgeschehens sowie des „Lerngewinns“ der Teilnehmerinnen, zur Gruppensituation insgesamt sowie zu den vorgefundenen Rahmenbedingungen enthielt (siehe Kap. 11.2.5). Der Leitfaden wurde für die zweite Testübungsstaffel um Fragen zu den angepassten Kurszeiten und den Veränderungen innerhalb der Teilnehmerinnengruppe erweitert.

Die Interviews wurden am Ende des letzten Kurstages jeder Testübungsstaffel durchgeführt. Sie dauerten jeweils zwischen 30 und 60 Minuten, wurden auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert.

6.2.1.4 Befragung der Teilnehmerinnen

Die subjektive Sichtweise der Teilnehmerinnen interessierte in zweierlei Hinsicht: Ihre Bewertung des Kursgeschehens sollte indirekt Hinweise auf die Angemessenheit der im Curriculum 1 genannten Inhalte und konzeptionellen Grundlagen liefern; die Beurteilung ihres persönlichen „Lerngewinns" durch die Teilnahme an den Testübungen sollte eine Einschätzung hinsichtlich des Nutzens der Testübungen ermöglichen.

Hierzu kamen verschiedene Instrumente zur Anwendung.
Mit einem Kurzfragebogen sollte am Ende jeden Kurstages das Kursgeschehen bewertet werden. Er enthielt vier Fragen, die für die Testübungen mit gehörlosen Teilnehmerinnen sowie für Frauen mit Lernschwierigkeiten in leichte Sprache übersetzt wurden (siehe Kap. 11.2.6 und Kap. 11.2.7).

Zur Nachbefragung wurde ein weiterer umfangreicherer Fragebogen entwickelt, um einige Monate nach Ende der zweiten Testübungsstaffel den persönlichen Nutzen der Teilnehmerinnen durch die Teilnahme an den Testübungen sowie ihren „Lerngewinn" zu erfragen. Auch dieser Fragebogen wurde für die genannten Teilnehmerinnengruppen in leichte Sprache übersetzt (siehe Kap.11.2.10 und Kap. 11.2.11).

Für die Erfassung des „Lerngewinns" wurde darüber hinaus das Instrument „Vorsätze" entwickelt. Hierbei sollten die Teilnehmerinnen am Ende jeder Testübung festlegen, welche der im Rahmen der Testübung kennengelernten Inhalte oder Übungen sie in ihrem Alltag ausprobieren wollen. In der nachfolgenden Testübung sollte über den Umsetzungserfolg oder auch -misserfolg dieses ersten „Vorsatzes" berichtet sowie ein neuer „Vorsatz" gefasst werden.

Kurzfragebogen

Am Ende jeden Kurstages, nach Kursende und in Abwesenheit der Übungsleiterinnen, wurden die Teilnehmerinnen gebeten, den Kurzfragebogen zum Kursgeschehen auszufüllen. Die Teilnehmerinnen in Bad Soden und Münster sollten den Fragebogen selbstständig ausfüllen, zur Unterstützung der Teilnehmerinnen in Bielefeld und Nürnberg, hauptsächlich Frauen mit Lernschwierigkeiten, sollten die Gruppen in jeweils zwei Kleingruppen aufgeteilt und von je einer Beobachterin betreut werden. Die Beobachterinnen sollten eine Rückblende anleiten, in der die Teilnehmerinnen sich gemeinsam an den Kurs und einzelne Übungen erinnern. Danach sollten die Fragen einzeln vorgelesen und von den Teilnehmerinnen auf dem Fragebogen beantwortet werden. In diesen Gruppen stellte sich jedoch heraus, dass ein Teil der Teilnehmerinnen nicht schreiben konnte, sodass die Beobachterinnen die Fragebögen nach den Vorgaben der Teilnehmerinnen ausfüllten. Für die zweite Staffel wurde deshalb auf eine Gruppenbefragung umgestellt. Auch hier wurde eine Rückblende angeleitet; dabei wurde jedoch für jede Übung ein repräsentativer Gegenstand ausgewählt, beispielsweise für ein Rollenspiel eine verwendete Requisite oder für eine musikbegleitete Entspannungsübung eine CD. Diese Gegenstände wurden auf dem Boden verteilt ausgelegt. Darüber hinaus wurden für die erste und letzte Frage Smileys beziehungsweise Frownies ausgelegt. Nach Abschluss der Erinnerungsrunde stellte eine der Beobachterinnen jeweils eine der Fragen in der vorgesehenen Reihenfolge und forderte die Teilnehmerinnen auf, sich im Raum dem entsprechenden Gegenstand beziehungsweise Smiley/Frowny zuzuordnen, während die zweite Beobachterin die Entscheidungen der Teilneh-

merinnen protokollierte. Auch in Münster war es nicht allen Teilnehmerinnen möglich, den Fragebogen selbstständig auszufüllen, sodass hier in der zweiten Testübungsstaffel die Einschätzungen der Teilnehmerinnen in Form einer moderierten Gruppendiskussion ermittelt wurden.

„Vorsätze“ und deren Umsetzung

Zum Ende jeder Testübung sollten die Teilnehmerinnen von den Übungsleiterinnen aufgefordert werden, konkrete „Vorsätze“ zu fassen. Es war den Übungsleiterinnen überlassen, die Situation zu gestalten. Neben Gesprächsrunden waren zeichnerische, spielerische oder andere Verfahren möglich. Insbesondere für die Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten wurde empfohlen, die „Vorsätze“ der Teilnehmerinnen von ihnen selbst, in Form eines Briefes, an sich aufzuschreiben oder aufmalen zu lassen. Diese Briefe sollten ihnen etwa sechs Wochen nach Ende der Testübung zur Erinnerung zugeschickt werden. Zu Beginn der zweiten Testübung sollten die Übungsleiterinnen die Umsetzung der „Vorsätze“ aus der ersten Testübung sowie den erzielten Erfolg oder auch Misserfolg abfragen. Die „Vorsätze“ sowie die Berichte der Teilnehmerinnen über ihre Erfahrungen bei der Umsetzung in den Alltag wurden von den Beobachterinnen protokolliert sowie auf Tonband aufgezeichnet.

Erwartungen und Feedback

In der ersten Testübungsstaffel zeigte sich, dass die von den Übungsleiterinnen abgefragten Erwartungen und Feedbacks der Teilnehmerinnen zu den Testübungen ergänzende evaluationsrelevante Informationen enthalten konnten. Aus diesem Grund wurden sie in der zweiten Staffel systematisch erhoben. Sie wurden von den Beobachterinnen protokolliert und mit dem Einverständnis der Teilnehmerinnen auf Tonband aufgezeichnet.

Nachbefragung

Die umfangreichere Befragung der Teilnehmerinnen zum Nutzen der Testübung und ihrem persönlichen „Lerngewinn“ erfolgte etwa vier Monate nach Durchführung der zweiten Testübungsstaffel. Die Teilnehmerinnen in Bad Soden und Münster wurden schriftlich befragt. Mit den Teilnehmerinnen in Bielefeld und Nürnberg sollte aufgrund der uneinheitlichen Lese- und Schreibkompetenzen eine Gruppenbefragung, wie sie in der zweiten Testübungsstaffel am Ende jeden Kurstages durchgeführt worden war, durchgeführt werden. Hierzu sollten nach einer „Erinnerungsrunde“ an die Testübungen, die mit repräsentativen Kursmaterialien unterstützt werden sollte, vier Smileys/Frownies entsprechend der jeweiligen Antwortmöglichkeiten ausgelegt werden, denen sich die Teilnehmerinnen nach jeder Frage zuordnen sollten.

In Nürnberg wurde die Gruppenbefragung planmäßig durchgeführt. In Bielefeld musste sie abgesagt werden, da sich nur eine Teilnehmerin hierzu angemeldet hatte. Den Teilnehmerinnen wurde daraufhin der in leichte Sprache übersetzte Fragebogen zugesandt; zugleich aber auch eine telefonische Befragung angeboten. Alle Teilnehmerinnen lehnten das Angebot der telefonischen Befragung ab, sieben von ihnen sendeten jedoch den Fragebogen ausgefüllt zurück. Es ist davon auszugehen, dass zumindest einige der Teilnehmerinnen beim Beantworten der Fragen von anderen Menschen unterstützt wurden.

6.2.2 Eingesetzte Verfahren der Datenauswertung

Grundlage für die vorliegenden Evaluationsergebnisse sind die insgesamt acht Kurskonzepte, 16 Beobachtungsbögen, 15 Übungsleiterinneninterviews, 58 Kurzfragebögen/Kurzbefragungen, 23 Fragebögen der Nachbefragung sowie eine je Testübung unterschiedliche Anzahl von „Vorsätzen".

6.2.2.1 Kurskonzepte

Für die Analyse der Kurskonzepte wurde in einem ersten Schritt die Vollständigkeit der angeforderten Angaben geprüft. Da in Bad Soden und Bielefeld für den zweiten Kurstag der zweiten Testübungsstaffel keine aktualisierten Kurskonzepte vorgelegt wurden, wurden hierfür die vor Kursbeginn eingereichten Kurskonzepte herangezogen. Insgesamt gab es einige Abweichungen hinsichtlich der geforderten Daten.

In einigen Kurskonzepten wurden von den Übungsleiterinnen keine zeitlichen Angaben je Kurseinheit, sondern für größere Kursabschnitte gemacht. Diese Kurskonzepte konnten bei der Auswertung der geplanten Zeit je thematischer Einheit und der Berechnung der geplanten Schwerpunkte nicht berücksichtigt werden.

Teilweise erhebliche Abweichungen gab es auch bei der Zuordnung von thematischen Einheiten zu einzelnen Kurseinheiten. Bei einigen Kurseinheiten wurden bis zu fünf thematische Einheiten genannt. Für die Analyse der thematischen Schwerpunkte der Kurskonzepte war jedoch eine eindeutige Zuordnung zwingend erforderlich. Dafür wurde anhand der Kurzbeschreibungen in den Kurskonzepten geprüft, welche thematische Einheit mit dieser Kurseinheit **schwerpunktmäßig** angesprochen werden würde. Darüber hinaus waren einigen Kurseinheiten keine oder offensichtlich falsche thematische Einheiten zugeordnet. Auch diese wurden nachträglich ergänzt beziehungsweise korrigiert. Wenn es erforderlich erschien, wurden deshalb an einigen Stellen der Auswertung die Ergebnisse zusätzlich aufgeführt, die sich ergeben, wenn alle von den Übungsleiterinnen genannten thematischen Einheiten berücksichtigt werden.

In einem zweiten Schritt wurden die Methoden ermittelt, die die Übungsleiterinnen je Kurseinheit planten. Da diese in den Kurskonzepten von den Übungsleiterinnen nicht konkret ausgewiesen wurden, wurden sie von den Projektmitarbeiterinnen anhand der Kurzbeschreibungen erschlossen.

In einem dritten Schritt wurden die in dieser Weise vorbereiteten Kurskonzepte in ihrer Abfolge tabellarisch gegenübergestellt (siehe Kap. 11.1.3)

Die Analyse der aufbereiteten Kurskonzepte erfolgte unter folgenden Aspekten und im Hinblick auf einen Abgleich sowohl mit dem Curriculum 1 als auch auf einen Vergleich der Kurskonzepte miteinander:

- Zeitumfang und mögliche Schwerpunktsetzung
- Abfolge der einzelnen thematischen Einheiten
- Pausendauer und Pausenzeiten

Da die eingereichten Kurskonzepte sich hinsichtlich ihres Konkretisierungsgrades stark unterschieden, wurden sie in vier größere zeitliche Blöcke eingeteilt, um dennoch einen Vergleich hinsichtlich des geplanten Kursablaufes annähernd zu ermöglichen.

Zuletzt wurden die Kurskonzepte auf der konkreten Übungsebene dahingehend analysiert, ob und in welchem Umfang die Übungsleiterinnen identische beziehungsweise ähnliche Übungen planten.

6.2.2.2 Beobachtung

Für die Auswertung der Beobachtungsbögen über das Programm GrafStat wurden die Daten beider Beobachtungsbögen je Testübung abgeglichen und zu einem Datensatz zusammengefasst. Bei abweichenden Angaben wurden die Daten gemittelt.
Die Erfassung der einzelnen Interaktionsformen erwies sich im Nachhinein als nicht aussagekräftig, sodass auf ihre Auswertung verzichtet wurde.

Mit dem Programm GrafStat wurden je thematischer Einheit die Anzahl der gewählten Methoden und der Sozialform, Name und Dauer einzelner Übungen sowie das verwendete Material ausgewiesen. Die Auswertung erfolgte je Testübungsort und darunter je Testübungsstaffel.
Die so aufbereiteten Daten wurden abgeglichen, um Unterschiede oder Ähnlichkeiten sichtbar zu machen.

6.2.2.3 Befragung der Übungsleiterinnen

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die Auswertungsstrategie von Schmidt[586] in mehreren Schritten. Die Kategorien wurden in Auseinandersetzung sowohl mit den Interviews als auch dem Interviewleitfaden gebildet. Die so ermittelten Auswertungskategorien wurden in einem Kodierleitfaden zusammengestellt (siehe Kap. 11.2.12), an zwei Interviews erprobt und überarbeitet. Mithilfe des Kodierleitfadens wurden alle Interviews kodiert. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte analog der Kategorien sowohl in quantifizierenden Übersichten als auch in Form zusammenfassender Kurzbeschreibungen.

6.2.2.4 Befragung der Teilnehmerinnen

In Anlehnung an Mayring[587] wurde für die Auswertung der „Vorsätze“ sowie der durch die Übungsleiterinnen abgefragten Erwartungen und Feedbacks die zusammenfassende Inhaltsanalyse gewählt.

Die Ergebnisse der „Vorsätze“ und deren Umsetzung, der Befragung mittels Kurzfragebogen sowie der Erwartungen der Teilnehmerinnen an die Testübungen wurden je Testübungsort sowohl je Testübungsstaffel als auch im Vergleich der beiden Staffeln dargestellt. Die durch die Übungsleiterinnen abgefragten Feedbacks wurden dafür in die Ergebnisse der durch die Projektmitarbeiterinnen durchgeführten Kurzbefragung eingearbeitet. Durch die Gegenüberstellung der Aussagen aus der ersten und zweiten Testübungsstaffel sollten mögliche Veränderungen und Entwicklungen der Teilnehmerinnen sichtbar werden.

Es lagen jedoch aus verschiedenen Gründen nicht immer vollständige Datensätze vor.

Allein in Bielefeld und Nürnberg wurden durchgängig „Vorsätze“ gefasst und über deren Umsetzung berichtet. In Münster gaben die Teilnehmerinnen Rückmeldungen zum Kursgeschehen statt „Vorsätze“ zu fassen, was wahrscheinlich auf Missverständnisse bei der Übersetzung in die Gebärdensprache zurückzuführen war. Die Übungsleiterinnen in Bad Soden empfanden dieses Verfahren für ihre Teilnehmerinnen unangemessen und führten es deshalb am Ende der zweiten Testübung nicht mehr durch.

586 Vgl. Schmidt 1997.
587 Vgl. Mayring 2003.

Durch die nachträgliche Aufnahme der Erwartungen und des Feedbacks in das Evaluationskonzept waren die Daten unvollständig. Darüber hinaus wurden sie in der zweiten Testübungsstaffel nicht von allen Übungsleiterinnen abgefragt.

Aufgrund dieser unvollständigen Datensätze wird die Aussagekraft der entsprechenden Ergebnisse eingeschränkt.

6.3 Durchführung der Testübungen

6.3.1 Auswahlkriterien für die Testübungen

Bei der Planung und Organisation der Testübungen wurde intendiert, die Bedingungen, unter denen die Übungen zukünftig durchgeführt werden, möglichst umfassend abzubilden. Dazu sollten u. a. ein möglichst breiter Querschnitt der künftigen Leistungsnehmerinnen als Testpersonen mit einbezogen und unterschiedliche Kurssettings berücksichtigt werden. In Absprache mit dem wissenschaftlichen Beirat wurde dabei entschieden, die Auswahl der Teilnehmerinnen auf Frauen ab 18 Jahren zu beschränken. Hauptgrund für diese Entscheidung waren die besonderen pädagogisch-didaktischen Anforderungen, die ein Übungsangebot für Mädchen erfordert und damit eine Vergleichbarkeit der Testübungen miteinander unmöglich gemacht hätten. Um diese zu gewährleisten, wurden deshalb nur erwachsene Testpersonen gewählt.

Auswahl der Testübungssettings

Es wurden zwei ambulante und zwei stationäre Kurssettings gewählt. Die ambulanten Kurse fanden in Kooperation mit der Hörbehindertenberatung und dem Gesundheitshaus der Stadt Münster und dem Bildungszentrum der Stadt Nürnberg statt, die die Kurse frei ausschrieben. Die stationären Kurse fanden in Kooperation mit der Behindertenhilfeeinrichtung der von Bodelschwinghschen Anstalten in Bielefeld-Bethel und der Rehabilitationsklinik Bellevue in Bad Soden-Salmünster statt und richteten sich an Nutzerinnen dieser Einrichtungen.

Die Testübungen wurden als zwei- beziehungsweise dreitägige Wochenendveranstaltungen durchgeführt, an der nach Möglichkeit dieselben Teilnehmerinnen teilnehmen sollten. Dies entspricht nicht der Bandbreite von Rehabilitationssportangeboten, die vor allem auch als wöchentlich fortlaufende ein- bis zweistündige Veranstaltungen durchgeführt werden. Aufgrund der finanziellen und personellen Ressourcen und der bundesweiten Anlage des Projektes war die Durchführung und Evaluation eines fortlaufenden Testübungsangebotes jedoch nicht umsetzbar.

Auswahl der Teilnehmerinnen

Die homogenste Übungsgruppe stellte Bad Soden mit Frauen nach Krebserkrankungen dar. Ebenfalls relativ homogen war die Übungsgruppe in Bielefeld, an der Frauen mit Lernschwierigkeiten teilnahmen. In Nürnberg kam die heterogenste der vier Übungsgruppen zusammen: Es nahmen Frauen mit und ohne Lernschwierigkeiten sowie Rollstuhl nutzende, gehbehinderte und sehbehinderte Frauen teil. In Münster war die Übungsgruppe, die als Angebot für gehörlose Frauen ausgeschrieben worden war, aufgrund einer schwerhörigen Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten in der ersten Teststaffel ebenfalls sehr heterogen, was auch dazu führte, dass anders als geplant zweisprachig in Gebärden- und Lautsprache unterrichtet werden musste. In der zweiten Teststaffel bestand die Gruppe aus-

schließlich aus gehörlosen Frauen ohne Lernschwierigkeiten und war dadurch sehr viel homogener. Die Altersspanne der Teilnehmerinnen deckte ebenfalls ein breites Spektrum ab. Sie lag in den Übungsgruppen in Bad Soden und Münster zwischen etwa 40 und 60 Jahren, in Bielefeld und Nürnberg zwischen etwa 20 und 40 Jahren.

Abbildung 6: Auswahlkriterien

Ort	Einrichtung	Übungs-setting	Teilnehmerinnen	Anzahl der TN 1./2. Staffel	Alter der TN
Bad Soden	Rehabilitationsklinik Bellevue	stationär	Frauen nach Krebserkrankung	11/6	43–61 Jahre
Bielefeld	von Bodelschwinghsche Anstalten Bethel	stationär	Frauen mit Lernschwierigkeiten	11/6	20–42 Jahre
Münster	Hörbehindertenberatung Gesundheitshaus	ambulant	Schwerhörige und gehörlose Frauen, Frauen mit Lernschwierigkeiten	5/3	39–60 Jahre
Nürnberg	Bildungszentrum	ambulant	Frauen mit Lernschwierigkeiten, Rollstuhl nutzende, gehbehinderte, sehbehinderte Frauen	11/5	21–42 Jahre

Auswahl der Testübungsorte

Der Versuch, bei der Auswahl der Testübungen die Faktoren Ost/West und Stadt/Land mit einzubeziehen, gelang nur zum Teil. So blieben die Bemühungen, Kooperationspartner in den neuen Bundesländern zu finden, aufgrund mangelnden Interesses beziehungsweise organisatorischer Schwierigkeiten innerhalb der angesprochenen Einrichtungen erfolglos. Ebenso wurde trotz mehrerer Versuche keine Einrichtung in einer Großstadt als Kooperationspartner gefunden. Aufgrund der überregionalen Einzugsgebiete der Testübungsorte Bad Soden und Münster, zu denen Teilnehmerinnen sowohl aus großstädtischen als auch aus ländlichen Regionen kamen, kann hier jedoch von einer geografisch breiten Streuung zumindest in Bezug auf die alten Bundesländer gesprochen werden.

Die Auswahl der Partnerorganisationen vor Ort erfolgte aufgrund der Erfahrungen der Einrichtungen mit den vorgesehenen Zielgruppen sowie der dort bereits bestehenden vorbildlichen Vernetzung der lokalen Hilfesysteme.[588]

Auswahl der Übungsleiterinnen

Da das Projekt erst mit der Erstellung des Curriculums 2 einheitliche Qualifizierungsstandards schafft, nach denen Übungsleiterinnen künftig ausgebildet werden können, ergab sich für die Auswahl der Leiterinnen für die Testübungen das Problem, dass auf keinen einheitlichen Qualifizierungshintergrund der Übungsleiterinnen zurückgegriffen werden konnte. Als Auswahlkriterien wurde deshalb zugrunde gelegt, dass die Übungsleiterinnen mindestens einen der in der Praxisrecherche ermittelten qualifizierten Ausbildungshintergründe nachweisen konnten sowie über Erfahrungen mit Teilnehmerinnen mit Behinderungen verfügten.

Die auszuwählenden acht Übungsleiterinnen sollten dabei möglichst das gesamte Spektrum der derzeitigen vier Hauptausbildungshintergründe repräsentieren. Darüber hinaus sollte im Übungsleiterinnenteam eine Übungsleiterin mit Behinderung vertreten sein. Die Suche nach Übungsleiterinnen

588 Der Testübungsort Bad Soden nimmt mit seinem bundesweiten Teilnehmerinneneinzugsgebiet hier eine Sonderstellung ein, auf die in 2.3.1.2 näher eingegangen wird.

mit Behinderung erwies sich jedoch als schwierig, da es noch relativ wenige Trainerinnen mit Behinderung gibt, was dazu führte, dass letztlich nur ein Übungsleiterinnenteam wie ursprünglich geplant paritätisch besetzt werden konnte.

Die acht Testübungsleiterinnen deckten fast das gesamte Spektrum der derzeitigen qualifizierten Ausbildungshintergründe ab. Dabei variierte die Länge ihrer Ausbildungen zwischen einem und acht Jahren. Der Umfang ihrer Erfahrung mit Teilnehmerinnen mit Behinderungen differierte mit vier bis zwanzig Jahren noch stärker. Sieben der Übungsleiterinnen verfügten neben ihrer Trainerinnenausbildung noch über pädagogische Ausbildungen und/oder spezifische Zusatzqualifikationen für Menschen mit Behinderung, u. a. Physiotherapie, Gebärdensprache, Dipl.-Sportlehrerin mit Fachrichtung Behindertensport. Zwei Übungsleiterinnen arbeiten im Hauptberuf als Trainerinnen, die anderen sechs nebenberuflich. Bis auf ein Team hatten alle Übungsleiterinnenteams bereits vorher gemeinsam Kurse geleitet.

6.3.2 Konzeption und Ablauf der Testübungen

Die Testübungen wurden in den vier Testübungsorten als jeweils zwei aufeinander aufbauende Wochenendkurse im Frühjahr und Herbst 2005 durchgeführt. Die Teilnahme war für die Frauen kostenlos. Beide Testübungsstaffeln wurden von einem Übungsleiterinnenteam von zwei ausgebildeten Selbstbehauptungstrainerinnen durchgeführt. Für die erste Staffel wurden einheitliche Kurszeiten, an beiden Tagen von jeweils 10:00 bis 17:00 Uhr, sowie eine einstündige Mittagspause vorgegeben. Pausen innerhalb der Vor- und Nachmittagsblöcke konnten von den Übungsleiterinnen und Teilnehmerinnen individuell gestaltet werden. Inklusive der Pausen wurden in jeder Testübungsstaffel also jeweils 16 Übungseinheiten à 45 Minuten durchgeführt. Aus den Rückmeldungen der Übungsleiterinnen und Teilnehmerinnen zur ersten Testübungsstaffel ging hervor, dass die auf zwei aufeinander folgende Tage verteilte Kurszeit als sehr lang und anstrengend empfunden wurde. Es wurde den Übungsleiterinnen deshalb für die zweite Testübungsstaffel freigestellt, den Kurs bereits Freitagabend zu beginnen und die Kurszeit auf drei statt zwei Tage am Wochenende zu verteilen (Freitag 19:00–21:00 Uhr, Samstag 10:00–17:00 Uhr und Sonntag 10:00–15:00 Uhr). Die Übungsleiterinnen in Münster und Bad Soden machten von dieser Option Gebrauch, da viele der nicht aus der Region kommenden Teilnehmerinnen ohnehin schon Freitagabend anreisen mussten und entsprechend Sonntag früher wieder zurückfahren konnten. Die Übungsleiterinnen in Bielefeld und Nürnberg machten von der Option keinen Gebrauch. Die Übungsleiterinnen in Nürnberg hielten die Verteilung des Kurses auf drei Tage zwar für sinnvoller, sahen aber aufgrund des noch höheren organisatorischen Aufwands für die auf Fahrdienste angewiesenen Teilnehmerinnen davon ab.

Jeweils vor der Durchführung der ersten und zweiten Staffel wurden die Übungsleiterinnen zu einem Vorbereitungstreffen eingeladen. Sie wurden hier zum einen über die Rahmenbedingungen des Kurses, den Ablauf der wissenschaftlichen Begleitforschung sowie über allgemein Organisatorisches informiert. Zum anderen wurde Gelegenheit zu Nachfragen zum vorher verschickten Curriculum 1 gegeben.

Organisation der Testübungen

Die Organisation der Testübungen erfolgte in enger Zusammenarbeit mit den gewonnenen Partnerorganisationen vor Ort, die als wichtiges Bindeglied zwischen Projekt und Teilnehmerinnen fungierten.

Die Aufgaben der Partnerorganisationen bestanden darin, den Kontakt zu potenziellen Teilnehmerinnen herzustellen, den Teilnehmerinnen als Ansprechpartner vor, während und nach den Testübungen zur Verfügung zu stehen und die organisatorische Umsetzung der Testübungen zu gewährleisten.

Bis auf die Rehabilitationsklinik Bellevue verfügten alle Partnerorganisationen bereits über konkrete Erfahrungen im Angebot von Selbstbehauptungskursen für Frauen mit Behinderungen. In der Rehabilitationsklinik Bellevue war zwar bislang noch kein Selbstbehauptungskurs angeboten worden, die Selbstwertstärkung von Frauen nach Krebserkrankungen ist jedoch seit Längerem zentraler Bestandteil des Beratungs- und Therapieangebots der Klinik.

Zu den organisatorischen Aufgaben der Partnerorganisationen gehörte die Bereitstellung von Räumen, die Betreuung des Anmeldeverfahrens, die Organisation von Fahrdiensten, die Ermittlung des eventuellen persönlichen Assistenzbedarfes der Teilnehmerinnen sowie als Hauptaufgabe die Teilnehmerinnenwerbung. Für die Teilnehmerinnenwerbung wurde für alle Testübungsorte ein Ausschreibungstext entworfen. Der Text wurde in Bielefeld und Nürnberg entsprechend in leichter Sprache, in Münster gebärdensprachnah verfasst. In Bielefeld wurde der Text als Faltblatt an interessierte Frauen innerhalb der Einrichtung verteilt und der Kurs vom Einrichtungspersonal im persönlichen Gespräch beworben. Auch in Nürnberg erfolgte die Werbung durch ein Faltblatt und das persönliche Gespräch, das die Bildungszentrumsmitarbeiter/-innen des Fachbereiches Behinderte/nicht Behinderte im Rahmen eines Besuches zu Anfang eines jeden Semesters den Angestellten in den WfbM der Region anbieten. Zusätzlich wurde der Text im Semesterprogramm des Bildungszentrums (Internet und Print) und in einer regionalen Zeitschrift für behinderte Menschen veröffentlicht sowie als Faltblatt über örtliche Behindertenberatungsstellen und -sportvereine verteilt. In Münster war die Teilnehmerinnenwerbung ähnlich breit angelegt. Neben dem persönlichen Gespräch der Gehörlosenberater/-innen wurde der Ausschreibungstext, der sich wegen des Wiedererkennungseffektes an bereits vorher veranstaltete Kurse anlehnte, an Gehörlosen(sport)vereine und -schulen sowie öffentliche Sozial- und Gesundheitsberatungsstellen verteilt und in einschlägigen Informationsforen der Zielgruppe veröffentlicht, unter anderem in einem bundesweiten Internetforum und einem überregionalen Print-Weiterbildungsprogramm. Aufgrund der Geschlossenheit der Gehörlosenszene erwies es sich als besonders effektiv, gehörlose Multiplikatorinnen zu gewinnen, die für den Kurs in ihrem Bekanntenkreis warben.

In Bad Soden wurde der Ausschreibungstext als Rundschreiben an ehemalige Patientinnen der Klinik verschickt, die während ihres Aufenthaltes an psychologischer Beratung teilgenommen hatten und sich im Rahmen dessen mit ihrer Krankheit bereits selbsterfahrend auseinandergesetzt hatten.

Die Resonanz der angesprochenen Teilnehmerinnen war in allen vier Testübungsorten sehr gut. Die maximale Teilnehmerinnenzahl von zwölf wurde in allen Orten erreicht, in Münster wurde aufgrund der großen Nachfrage sogar eine Warteliste geführt.

Durchführung der Testübungen

Um möglichst vollständige Daten für die erste und zweite Testübungsstaffel erheben zu können, wurden konstante Teilnehmerinnengruppen für beide Kurstermine angestrebt. Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme als konzeptionelle Voraussetzung der Übungen erschien die Option, die Teilnehmerinnen bereits im Vorfeld für beide Testübungsstaffeln zu verpflichten, nicht sinnvoll. Es wurde

stattdessen versucht, über das Versenden eines Erinnerungsfotos und eines Erinnerungsschreibens an die Teilnehmerinnen, den Kontakt zu den Teilnehmerinnen während der Sommerpause zu halten und so möglichst viele Teilnehmerinnen der Testübung im Frühjahr auch für die Testübung im Herbst zu gewinnen. Dies gelang nur zum Teil. Bis auf Münster gab es bereits in der ersten Staffel in allen Testübungsorten eine krankheitsbedingte kurzfristige Absage und die Kurse starteten statt wie geplant mit 12 nur mit jeweils 11 Teilnehmerinnen. Die Ausfallquote, die, soweit bekannt, in den meisten Fällen krankheits- beziehungsweise terminbedingt begründet wurde, erhöhte sich für die zweite Staffel deutlich: Mit fünf beziehungsweise sechs Teilnehmerinnen konnte hier jeweils nur die Hälfte der angestrebten Teilnehmerinnenzahl erreicht werden.

Die Testübungen in Münster waren in mehrfacher Hinsicht ein Sonderfall. Angesichts der großen Nachfrage, die im Vorfeld sogar zu einer Warteliste geführt hatte, erstaunte es sehr, dass von den zwölf angemeldeten Frauen nur fünf erschienen. Trotz Bemühungen der Partnerorganisation, Kontakt zu den fehlenden Teilnehmerinnen beziehungsweise den Interessentinnen auf der Warteliste aufzunehmen und dadurch noch kurzfristig für Teilnehmerinnenersatz zu sorgen, blieb es bei der geringen Teilnehmerinnenzahl. In einem Nachgespräch des Projektes mit den Ansprechpersonen der Partnerorganisationen, den anwesenden Teilnehmerinnen und den Übungsleiterinnen wurden folgende mögliche Ursachen identifiziert: Es wurde von einer allgemein hohen Unverbindlichkeit der Zielgruppe ausgegangen, die besonders durch die kostenlose Kursteilnahme begünstigt wurde. Außerdem war es versäumt worden, den Teilnehmerinnen eine Handynummer für kurzfristige Absagen oder Fragen zur Verfügung zu stellen, über die die Teilnehmerinnen per SMS mit der Partnerorganisation hätten kommunizieren können. Des Weiteren berichteten Teilnehmerinnen darüber, dass einzelnen Teilnehmerinnen die Mitfahrgelegenheit zum Kurs fehlte, weil eine andere Teilnehmerin mit Auto kurzfristig absagte. Um solche und ähnliche Widrigkeiten für die zweite Staffel auszuräumen, wurde zum einen eine geringe Teilnahmegebühr in Höhe von zehn Euro für den Kurs erhoben, die vor Kursbeginn entrichtet werden musste und den Teilnehmerinnen in Form eines Mittagsimbisses zugute kam. Zum anderen wurde in der Anmeldebestätigung die Bitte formuliert, bei kurzfristigen Schwierigkeiten oder Absagen die Partnerorganisation über eine angegebene Handynummer in Kenntnis zu setzen. Um die Chancen des Zustandekommens einer ausreichend großen Teilnehmerinnengruppe in der zweiten Staffel zu erhöhen, wurde in Münster von der Planung abgewichen, die Teilnehmerinnengruppen von der ersten und zweiten Staffel möglichst identisch zu halten. Stattdessen wurden von der Partnerorganisation gezielt Teilnehmerinnen angesprochen, die in der Vergangenheit bereits an einem Selbstbehauptungskurs teilgenommen hatten und also über Vorkenntnisse verfügten, die mit den in der ersten Staffel erworbenen vergleichbar waren. Für die zweite Staffel konnten zwei der Teilnehmerinnen aus der ersten Staffel sowie drei neue Teilnehmerinnen geworben werden. Leider konnte die Wirksamkeit der oben ausgeführten Nachbesserungsbemühungen in der zweiten Staffel nicht überprüft werden, da die im November durchgeführte zweite Testübung unglücklicherweise durch ein Schneechaos beeinträchtigt wurde. Es gelang nur vier Teilnehmerinnen, zum Kursort zu kommen, wovon eine auch am nächsten Tag nicht mehr erschien.

6.3.3 Modellhafte Vernetzung der Hilfesysteme

Die Vernetzung der regionalen Hilfesysteme in den ausgewählten Testübungsorten ist erforderlich, weil es im Rahmen von Selbstverteidigungs- beziehungsweise Selbstbehauptungsübungen häufig zu Offenbarungen von erlebten Gewalt- beziehungsweise Missbrauchshandlungen kommt. Im Rahmen der Übung können diese Erlebnisse weder therapeutisch noch juristisch bearbeitet werden. Es ist

andererseits ethisch nicht vertretbar, den betroffenen Frauen und Mädchen keine Hilfe und Unterstützung zukommen zu lassen. Eine modellhafte Vernetzung örtlicher beziehungsweise regionaler Hilfesysteme zielt darauf ab, vorhandene lokale Ressourcen auch für Frauen und Mädchen mit Behinderungen zugänglich zu machen. Dies muss im Vorfeld der anzubietenden Testübungen stattfinden, sodass betroffene Frauen beziehungsweise Mädchen, die sich im Rahmen der Übungen offenbaren, an Hilfestellen weiterverwiesen werden können. Um die Vernetzung der regionalen Hilfesysteme herstellen zu können ist es erforderlich, nach umfangreicher Recherche entsprechender Beratungs- und Hilfsangebote einen persönlichen Kontakt zu möglichen Ansprechpersonen aufzunehmen, um Möglichkeiten, eventuelle Hindernisse sowie die grundsätzliche Bereitschaft zur Beratung und Unterstützung der Teilnehmerinnen der Testübungen im Bedarfsfall zu prüfen. Dabei soll gleichzeitig die Vernetzung mit anderen lokalen Beratungs- und Hilfsangeboten angeregt werden.

Um eine Einheitlichkeit und damit Vergleichbarkeit in den Vernetzungsbemühungen zu gewährleisten, wurde diese Aufgabe von den Projektmitarbeiterinnen übernommen. In den zukünftigen Übungen ist sie Aufgabe der Übungsleiterinnen.

Konzeption der Recherche

Ziel der Recherche der Hilfesysteme war unter anderem einerseits die Erstellung einer Hilfesystemliste, die den Teilnehmerinnen detaillierte Informationen über lokale Beratungsangebote zur Verfügung stellt. Diese Liste wurde im Kurs durch die Übungsleiterinnen verteilt. Die Liste sollte den Teilnehmerinnen im Krisen- oder Bedarfsfall die Möglichkeit geben, auf ihren Bedürfnissen entsprechende Hilfs- und Beratungsangebote zurückgreifen zu können. Die Liste enthielt neben den Kontaktdaten und der Ansprechperson Informationen zu Öffnungs- oder Telefonzeiten, Beratungsschwerpunkten und Angaben zur Barrierefreiheit der Stellen. Aufgenommen wurden Frauen-, Opfer- und Behindertenberatungsstellen sowie Frauenhäuser und -notrufe. Zusätzlich zu dieser Liste wurde ein Merkblatt zum Anzeigeverfahren bei der Polizei verfasst und verteilt. Liste und Merkblatt wurden entsprechend den Zielgruppen in leichter beziehungsweise gebärdensprachangelehnter Sprache verfasst.

Die Kontaktaufnahme zu den örtlichen Hilfesystemen erfolgte über Vermittlung der Partnerorganisationen vor Ort und über begleitende Internetrecherchen.

Es wurden nur diejenigen Einrichtungen in die Liste aufgenommen, die bereit waren, in einem Telefoninterview oder einem per E-Mail zugesendeten offenen Fragebogen Angaben über die Einrichtung zu machen.

Das Telefoninterview wurde mittels eines Interviewleitfadens von einer Projektmitarbeiterin durchgeführt. Wie der Fragebogen umfasste es Fragen nach den Erfahrungen in der Beratung zum Thema sexualisierte Gewalt und Fragen nach den Erfahrungen in der Beratungsarbeit mit Mädchen und Frauen mit Behinderungen. Hier wurde besonders nach Erfahrungen mit Mädchen und Frauen mit besonderen Kommunikationsbedürfnissen (Gehörlosigkeit, Lernschwierigkeiten) gefragt. Ein dritter Frageschwerpunkt bezog sich auf die Barrierefreiheit der Räume, die sowohl in Bezug auf den Gebäudezugang als auch zu den Innenräumen, insbesondere zum Fahrstuhl und zur Toilettengröße, ermittelt wurde.

Ergebnisse der Recherche

Bis auf wenige Ausnahmen waren alle Einrichtungen unter den ermittelten Kontaktdaten erreichbar. Die meisten Einrichtungen zeigten sich an der Befragung interessiert und kooperativ.

Die Einrichtungen verfügten über sehr unterschiedlich ausgeprägte Erfahrungshintergründe zur Beratung von Mädchen und Frauen mit Behinderungen. Durchgängig am wenigsten Erfahrungen hatten die Beratungsstellen mit Mädchen und Frauen mit Lernschwierigkeiten. Viele der nicht auf eine Klientel mit Behinderung spezialisierten Einrichtungen verfügten nur über eingeschränkte oder keine Rollstuhlzugänglichkeit. Dies traf in besonderem Maße auf nicht öffentlich geförderte Einrichtungen mit geringer finanzieller Ausstattung zu. Gleichzeitig verfügten Behindertenberatungsstellen häufig nicht über Beratungserfahrungen zum Thema sexualisierte Gewalt. Häufig hatte jedoch bereits eine gute Vernetzungsarbeit stattgefunden, innerhalb derer die einzelnen Beratungsstellen voneinander Kenntnis hatten und sich im Bedarfsfalle entsprechend gegenseitig weiterempfahlen beziehungsweise für die Beratungssuchende den Kontakt zu einer anderen Stelle herstellten. Die Vernetzung wurde auch in Bezug auf die mangelnde Barrierefreiheit der Räume genutzt, indem in der Vergangenheit im Bedarfsfall auf barrierefreie Räume einer Partnereinrichtung ausgewichen wurde.

In drei der vier Testübungsorten konnte das Projekt bereits auf eine vorbildhafte Vernetzung der Hilfesysteme zurückgreifen. In Nürnberg hat das Zentrum für Selbstbestimmtes Leben e. V. (ZSL) in Erlagen eine sehr umfassende Broschüre „Was tun bei Gewalt“ für Mädchen und Frauen mit Behinderung erstellt. Hierin wurden alle Themen zur Barrierefreiheit umfassend überprüft und dargestellt. Zur besseren Übersicht wurde diese Broschüre in einer Tabelle zusammengefügt. Tabelle und Broschüre wurden im Kurs verteilt.

Auch in Münster sind die verschiedenen Beratungseinrichtungen gut vernetzt und das Gesundheitshaus hat einen Leitfaden für Menschen mit Behinderungen erstellt, der detaillierte Informationen zu Barrierefreiheit und verschiedenen, thematisch geordneten Beratungsangeboten enthält. Dieser wurde zusammen mit einer Hilfesystem-Übersichtsliste im Kurs verteilt. Darüber hinaus hat die Gehörlosenberatung als Partnerorganisation die Aufklärung über und Beratung zu sexualisierter und häuslicher Gewalt als einen ihrer Arbeitsschwerpunkte definiert, da für gehörlose Frauen aufgrund von Sprachbarrieren der Zugang zu Informationen und Hilfe zum Thema besonders erschwert ist.

Auch in Bielefeld hat bereits eine Vernetzung der zu Gewalt beratenden Einrichtungen stattgefunden und es wurde gemeinsam eine Broschüre zum Thema sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche herausgegeben, auf deren Grundlage das Projekt die Beratungserfahrungen und -möglichkeiten für Frauen mit Behinderungen sowie die Barrierefreiheit der Stellen recherchieren konnte. Diese als Liste zusammengestellten Informationen wurden ebenfalls im Kurs verteilt.

Aufgrund des überregionalen Einzugsgebietes der Testübungen in Bad Soden konnte nicht direkt auf eine bereits bestehende Vernetzung von Hilfesystemen zurückgegriffen werden. Es wurden deshalb eine regionale und eine bundesweite Hilfesystemliste erstellt. Gleichzeitig wurde sichergestellt, dass die Teilnehmerinnen in eventuellen Krisensituationen während oder nach den Testübungen Kontakt zu den ihnen vertrauten psychologischen Beraterinnen und Beratern der Klinik aufnehmen konnten.

6.4 Evaluationsergebnisse im Einzelnen

6.4.1 Analyse der Kurskonzepte

6.4.1.1 Testübungsstaffel 1

Abbildung 7: Geplante Zeit je thematischer Einheit in Minuten

TE	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
1 Beginn	30	MD[1]	75	MD
2 Körper- und Stimmausdruck	40	MD	90	MD
3 Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten	0[4]	MD	10	Nein[3]
4 Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen	335	MD	245	MD
4a kSB*	210	MD	150	MD
4b SB**	125	MD	95	MD
5 Eigene Entschlossenheit erfahren	0[4]	MD	30	MD
6 Eigene Ressourcen benennen	0[4]	nein[4]	0[4]	Nein[4]
7 Sexualisierte Gewalt	15	nein[4]	45	MD
8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag	120	MD	0	MD
9 Abschluss	30	MD	15	MD
Missing Data[2]	0	nein	0	nein
Andere Themen (0):	30	MD	15	MD
I Aufwärmen & Lockerung (Aufwärmübungen, Gymnastik)	0	nein	0	MD
I Entspannung (Massage, Meditation)	15	MD	15	MD
I Wahrnehmung	15	nein	0	nein
Summe in Minuten **Summe in Stunden**	**600** **10:00**	**MD**	**525** **8:45**	**MD**
Pausen	120	MD	180	MD
Gesamtsumme in Stunden	**12:00**	**MD**	**11:45**	**MD**

* kSB: körperliche Selbstbehauptung
** SB: verbale und nonverbale Selbstbehauptung
[1] MD (Missing Data): Kurseinheiten (KE) zu dieser thematischen Einheit (TE) sind geplant, aber wegen mangelnder Zeitangaben nicht auszählbar
[2] Missing Data: KE sind wegen mangelnder Angaben im Konzept keiner TE zuzuordnen
[3] Nein: KE zu dieser TE sind im Kurskonzept nicht vorgesehen
[4] 0/Nein: TE werden nicht direkt über KE abgedeckt, werden aber mit angesprochen über KE, die schwerpunktmäßig anderen TE zugeordnet sind. Grundlage hierfür sind die Angaben der Übungsleiterinnen in den Kurskonzepten.

6.4.1.1.1 Vergleich der Kurskonzepte mit dem Curriculum 1

Bad Soden

Die Übungsleiterinnen (ÜL) in Bad Soden haben Kurseinheiten (KE) zu den thematischen Einheiten (TE) 1, 2, 4, 7, 8, 9 eingeplant. Die fehlenden TE 3 und 5 werden im Rahmen von KE, die schwerpunktmäßig anderen TE zugeordnet sind, ebenfalls angesprochen, die TE 6 bleibt unberücksichtigt.

Der Schwerpunkt des Kurses liegt eindeutig bei der TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ (335 Min.), gefolgt von der TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ (120 Min.).

Die ÜL wollen Übungen zu zwei Themen anbieten, die nicht im Curriculum enthalten sind: „Wahrnehmung“ sowie „Entspannung“ in Form von Meditation.

Bielefeld
Die ÜL in Bielefeld haben alle TE berücksichtigt, ausgenommen die TE 6 und 8. Dabei wird die TE 6 auch über KE abgedeckt, die schwerpunktmäßig anderen TE zugeordnet sind, während KE zur TE 8 auch auf diese Weise nicht eingeplant sind, also vollkommen unberücksichtigt bleiben.

Schwerpunktmäßig soll die TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ (245 Min.) behandelt werden, gefolgt von den TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ (90 Min.) und 1 „Beginn“ (75 Min.). Neue Themen, die nicht im Curriculum enthalten sind, sind Übungen zur „Entspannung“.

Münster
Die ÜL in Münster haben alle TE berücksichtigt, ausgenommen die TE 6 und 7. Dabei werden beide TE mit abgedeckt über Kurseinheiten, die schwerpunktmäßig anderen TE zugeordnet sind. Der Schwerpunkt kann hier nicht ermittelt werden, da im Kurskonzept nicht für die gesamte Kurszeit Uhrzeiten angegeben wurden. Neue Themen sind Übungen zur „Entspannung“.

Nürnberg
Die ÜL in Nürnberg haben alle TE berücksichtigt, ausgenommen die TE 3 und 6. Dabei wird die TE 6 mit abgedeckt über eine KE, die schwerpunktmäßig einer anderen TE zugeordnet ist, während KE zur TE 3 auch auf diese Weise nicht eingeplant sind, also vollkommen unberücksichtigt bleiben.

Der Schwerpunkt kann hier nicht ermittelt werden, da im Konzept nicht für die gesamte Kurszeit Uhrzeiten angegeben wurden. Die ÜL haben zusätzlich Übungen zur „Entspannung“ und zum „Aufwärmen“ eingeplant.

Zusammenfassung
Nicht alle TE wurden mit den geplanten KE abgedeckt, sofern die von den Projektmitarbeiterinnen auf eine TE je KE reduzierten Konzepte zugrunde gelegt werden. Werden jedoch die von den ÜL zusätzlich genannten TE je KE mit berücksichtigt, verändert sich das Bild deutlich. Danach bleiben nur die TE 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ in Nürnberg und die TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ in Bielefeld gänzlich unberücksichtigt, während die TE 5 „Eigene Entschlossenheit erfahren“, TE 6 „Eigene Ressourcen benennen“, und TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ auf diesem Wege mit angesprochen werden.

Als zusätzliche Themen wurden Entspannungs- und Aufwärmübungen sowie Übungen zur Wahrnehmung in die Konzepte aufgenommen.

6.4.1.1.2 Vergleich der Kurskonzepte miteinander

Vergleich der Zeiten je thematischer Einheit
Die geplante Zeit für die einzelnen TE variiert innerhalb und zwischen den Kursen stark. Die ÜL in Bielefeld und Bad Soden planten für die TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ mit Abstand die meiste Zeit ein (Bad Soden: 335 Minuten = 56 % der gesamten Kurszeit; Bielefeld: 245 Minuten = 47 %).

Vergleich der Methoden

Abbildung 8: Anteil der Kurseinheiten mit kognitionsbezogenen und aktionsbezogenen Methoden

	Gesamt-KE (= 100 %)	Davon:			
		Kognitionsbezogene Methoden		Aktionsbezogene Methoden	
		In KE	In %	In KE	In %
Bad Soden	25	7	28	18	72
Münster	43	10	23	33	77
Bielefeld	20	5	25	15	75
Nürnberg	36	16	44	20	56

In allen Kurskonzepten wurde der Schwerpunkt auf aktionsbezogene Elemente gelegt, jedoch war dieser in der konkreten Ausprägung unterschiedlich. Die ÜL in Bad Soden, Bielefeld und Münster planten etwa drei Viertel der gesamten KE mit aktionsbezogenen Elementen, während die ÜL in Nürnberg nur gut die Hälfte der KE in dieser Weise planten.

Abbildung 9: Anteil der Übungen und Rollenspiele an den aktionsbezogenen Methoden

	Aktionsbezogene Methoden gesamt in KE (= 100 %)	Davon:			
		Übung		Rollenspiel	
		In KE	In %	In KE	In %
Bad Soden	18	16	88,9	2	11,1
Münster	33	30	90,9	3	9,1
Bielefeld	15	14	93,3	1	6,7
Nürnberg	20	18	90,0	2	10,0

Alle ÜL planten überwiegend „Übungen“ (90 % der KE), „Rollenspiel“ wurde als Methode entsprechend deutlich weniger eingeplant.

Abbildung 10: Anteil der Gespräche, Gespräche mit Trainerin, Vortrag an den kognitionsbezogenen Methoden

	Kognitionsbezogene Elemente gesamt in KE (= 100 %)	Davon:					
		Gespräch mit Trainerin		Gespräch ohne Trainerin		Vortrag	
		In KE	In %	In KE	In %	In KE	In %
Bad Soden	7	7	100	0	0	0	0
Münster	10	10	100	0	0	0	0
Bielefeld	5	5	100	0	0	0	0
Nürnberg	16	16	100	0	0	0	0

Die ÜL planten ausschließlich „Gespräche mit Trainerin“. „Gespräche ohne Trainerin“ und „Vortrag“ wurden nicht eingeplant.

Vergleich des Kursablaufes

Abbildung 11: Abfolge der thematischen Einheiten

Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
Samstag	**Samstag**	**Samstag**	**Samstag**
TE 1*	4 x TE 1	3 x TE 1	6 x TE 1
2	2	2	2
2	2		2
4 kSB**	2		2
4 kSB	2		2
4 SB***	2		2
4 SB	2		2
	4 kSB		2
	4		2
			5
			5
Mittagspause	**Mittagspause**	**Mittagspause**	**Mittagspause**
0	2	5	4
4 SB	2	4 SB	4 kSB
4 SB	3	4 kSB	0
4 kSB	3	9	4 SB
8	3		4 SB
0	5		0
	5		9
	5		
	5		
	5		
	2		
	0		
	9		
Sonntag	**Sonntag**	**Sonntag**	**Sonntag**
8	2 x TE 1	2	1
2	2	4 SB	0
4 kSB	2	4 kSB	4 SB
4 kSB	2	7	7
4 kSB	4 kSB		7
	5		4 kSB
	4 kSB		4 SB
	4 kSB		0
Mittagspause	**Mittagspause**	**Mittagspause**	**Mittagspause**
4 SB	2	3	4 SB
4	8	2	8
7	8	2	3 x TE 9
4 kSB	4 SB	2	
2 x TE 9	4 kSB	0	

Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
(Fortsetzung)			
	4 kSB	4 SB	
	4 kSB	4 kSB	
	0	9	
	9		

* KE der TE 1 und TE 9 sind zusammengefasst
** kSB: körperliche Selbstbehauptung
*** SB: verbale und nonverbale Selbstbehauptung

Beginn und Ende der Kurse wurden von den ÜL ähnlich konzipiert.
Zu Beginn des ersten Tages sollten KE zur Begrüßung, Vorstellungsrunden beziehungsweise Kennenlernspiele und die Absprache von Arbeitsprinzipien stattfinden. Dabei wurde hierfür unterschiedlich viel Zeit eingeplant: Bad Soden 30 Min., Münster 45 Min., Nürnberg 60 Min., Bielefeld 80 Min.

Für den zweiten Tag planten die ÜL in Bad Soden und Bielefeld keine KE speziell für den Beginn, sondern stiegen direkt in das Kursprogramm ein. In Münster und Nürnberg planten die ÜL jeweils zwei beziehungsweise eine KE ein; da hier konkrete Zeitangaben fehlen, kann über den geplanten zeitlichen Umfang keine Aussage getroffen werden.

Am Ende des ersten Tages planten alle ÜL, ausgenommen in Bad Soden, eine KE zum Abschluss ein. Sie sollte jeweils etwa 15–20 Min. umfassen und vor allem die Reflexion des Tages beinhalten, aber auch die Nachfrage nach Wünschen für den zweiten Kurstag (in Münster).

Für den zweiten Kurstag wurde in allen Testübungen eine KE zum Abschluss eingeplant, jedoch zeitlich unterschiedlich umfangreich: Bielefeld 15 Min., Münster 20 Min., Bad Soden 30 Min., Nürnberg 35 Min.

Nach der Begrüßung waren in allen Testübungen KE zur TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ geplant, jedoch auch hier wieder in zeitlich unterschiedlichem Umfang: Bad Soden 30 Min., Münster 65 Min., Bielefeld 40 Min., für Nürnberg ist keine genaue Angabe möglich, die KE sollte jedoch mehr als 45 Min. dauern.

Auch das weitere Vorgehen war noch recht ähnlich. Während jedoch in Bad Soden und Münster direkt im Anschluss KE zur TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ geplant wurden, standen in Bielefeld und Nürnberg erst eine beziehungsweise zwei KE zur TE 5 „Eigene Entschlossenheit erfahren“ auf dem Programm, bevor es auch hier mit KE zur TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ weitergehen sollte.

Die weiteren Planungen unterscheiden sich erheblich.
In Bad Soden wurde der weitere Samstag und auch der Sonntag hauptsächlich mit KE geplant, die schwerpunktmäßig zur TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ gehören.

In Münster wurden zwar auch bereits für den Samstag KE zur TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ eingeplant, die TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“, TE 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ und TE 5 „Eigene Entschlossenheit erfahren“ standen jedoch im Mittelpunkt, am Sonntag dagegen die TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ und TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“.

In Nürnberg wurden für den Samstag vor allem KE zur TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ und TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ geplant, am Sonntag standen KE zur TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ und TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ im Mittelpunkt.

In Bielefeld waren über den gesamten Kursverlauf wechselweise vor allem KE zur TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“, TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ und TE 5 „Eigene Entschlossenheit erfahren“ geplant, wobei KE zur TE 4 erst später als in den anderen Kursen geplant wurden, nämlich für den Samstagnachmittag. Hier fällt auf, dass für den Samstagvormittag inhaltlich wenig geplant wurde: mehrere KE zur TE 1 „Beginn“ (80 Min.) und eine KE zur TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ (40 Min.).

Platzierung der thematischen Einheiten 4 und 7

Sowohl die TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“, und hier insbesondere der Bereich der körperlichen Selbstbehauptung (TE 4 kSB), als auch die TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ befassen sich (relativ) direkt mit (sexualisierter) Gewalt. Hier interessiert, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Weise diese Themen in den Kursen vorgesehen waren.

Abbildung 12: Platzierung der thematischen Einheiten 4 und 7 im Kursverlauf

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
Block 1 (Samstagvormittag)	1-2-**4 SB–4 kSB**	1-2-**4 kSB**	1-2	1-2-5
Block 2 (Samstagnachmittag)	**4 SB–4 SV**-8	2-3-5	5-**4 SB-4 kSB**	**4 kSB-4 SB**
Block 3 (Sonntagvormittag)	8-2-**4 kSB**	2-**4 kSB** -5-**4 kSB**	2-**4 SB-4 kSB** -5-**7**	**4 SB-7-4 kSB**
Block 4 (Sonntagnachmittag)	**4 SB-4 kSB -7-4 kSB**	2-8-**4 SB-4 kSB**	3-2-**4 SB-4 kSB**	**4 SB**-8

Bei der Betrachtung der Kurskonzepte in größeren Zeitblöcken fällt auf, dass KE zur TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ in Bad Soden und Münster bereits im ersten Block geplant waren, in Bielefeld und Nürnberg jedoch erst im zweiten Block. Dabei unterscheiden sich die Inhalte erheblich im Hinblick auf das von den Teilnehmerinnen zu entwickelnde „Aggressionspotenzial“. Körperliche Selbstbehauptung kann in Form von aktiven Handlungen gegen einen Angreifer, zum Beispiel durch Tritte und Faustschläge, erfolgen, sich aber auch auf Befreiungen und die Abwehr von Angriffen beschränken, ohne dabei den Angreifer zu verletzen, beispielsweise durch Handgelenksbefreiung, ins Leere laufen lassen. Während in Bad Soden, Münster und Nürnberg auch Selbstbehauptung über aktives Handeln gegen einen Angreifer vorgesehen war (KE 6 beziehungsweise 12 beziehungsweise 21) (zu einzelnen KE vgl. Anlage I Kursabfolgen), beschränkten sich die KE in Bielefeld an beiden Kurstagen auf die allein abwehrenden Varianten (KE 23 und 39 Befreiung aus Handgelenksumklammerung, KE 54 Angreifer ins Leere laufen lassen).

KE zur TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ wurden in Bielefeld und Nürnberg im dritten Block eingeplant. Dabei geht aus den Konzepten nicht hervor, dass das Thema „sexualisierte Gewalt“ offen und offensiv angesprochen werden sollte. In Nürnberg wurde geplant, über „Hilfemöglichkeiten nach Übergriffen“ zu sprechen (KE 39 Kopien des örtlichen Hilfesystems verteilen, KE 40 Persönliche Vertrauenspersonen), in Bielefeld sollte es um „Theorie“ und „Selbstbehauptung bei Grenzverletzung“ (KE 40) gehen. Auch in Bad Soden war ein Gespräch über das Verhalten nach Übergriffen vorgesehen (KE 50),

allerdings erst zu einem späteren Zeitpunkt, nämlich in Block 4. Allein in Münster war im Konzept in Block 2 ein „Gespräch über Missbrauch und sexualisierte Gewalt“ geplant (KE 25), wobei diese KE schwerpunktmäßig ein Rollenspiel zu einer Belästigungssituation im Bus vorsieht (in Verbindung mit KE 24).

Planung kognitiver Kurseinheiten (Informations-, Gesprächs- und Auswertungsrunden, komplexere Rollenspiele)

Gesprächs- und Informationsrunden sowie komplexere Rollenspiele sprechen die Teilnehmerinnen stark auf kognitiver Ebene an und erfordern entsprechende Leistungen ihrerseits. Hier interessiert, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Weise diese Themen in den Kursen vorgesehen waren.

Abbildung 13: Vorkommen kognitiv anspruchsvollerer Kurseinheiten

Themen	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
Gespräch: Auswertung vorhergegangener KE (als eigene KE)	KE 5	KE 31		KE 12, KE 17, KE 25, KE 43
Gespräch: Konventionen, Rollenanforderungen	KE 3			
Gespräch/Info: sexualisierte Gewalt		KE 25	KE 40	KE 39
Gespräch: Reaktion auf Beleidigung, Übergriffe		KE 11, KE 13		KE 38
Gespräch: Hilfe nach Übergriffen, Vertrauensperson	KE 50			KE 40
Rollenspiel	KE 24, KE 36	KE 25, KE 48		KE 47, KE 48

In allen Kurskonzepten wurden in unterschiedlicher Zahl KE geplant, in denen sich die Teilnehmerinnen kognitiv mit verschiedenen Themen beschäftigen sollten: In Nürnberg wurden die meisten KE dieser Art geplant (9 KE = 36 % aller KE, ohne KE zu den TE 1 und 9), in Bad Soden und Münster etwa gleich viele (5 KE = 23 % beziehungsweise 6 KE = 17 % aller KE) und in Bielefeld mit Abstand die geringste Zahl (1 KE = 7 % aller KE).

Dabei fällt auf, dass gerade die TR/ÜL in Nürnberg, wo der Großteil der TN lernbehindert ist, mit Abstand die meisten KE mit kognitiven Elementen eingeplant haben.

Platzierung von Pausen- und Entspannungszeiten

Abbildung 14: Platzierung von Pausenzeiten

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
Samstagvormittag		Pause (15 Min.)		Pause (15 Min.)
	Mittagspause (60 Min.)	Mittagspause (45 Min.)	Mittagspause (60 Min.)	Mittagspause (45 Min.)
Samstagnachmittag	Entspannung (vor Abschluss)	Pause (15 Min.) Pause (10 Min.)	Pause (15 Min.)	Entspannung – Pause (20 Min.)
Sonntagvormittag		Pause (kurz)	Pause (15 Min.)	Pause (20 Min.)
	Mittagspause (60 Min.)	Mittagspause (lang)	Mittagspause (75 Min.)	Mittagspause (45 Min.)

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
(Fortsetzung)				
Sonntagnachmittag		Pause (kurz) Entspannung (vor Abschluss)	Entspannung – Pause (15 Min.)	Pause (15 Min.) (vor Abschluss)
Pausenzeiten gesamt	120 Min.	k.A.	180 Min.	160 Min.

Pausen- und Entspannungszeiten wurden von den ÜL in den Kurskonzepten sehr unterschiedlich aufgeführt. Während in Bad Soden allein die Mittagspausen als Pausenzeiten eingeplant wurden, war in Münster, Bielefeld und Nürnberg zusätzlich zu den Mittagspausen vor- und nachmittags in der Regel jeweils mindestens eine weitere Pausenunterbrechung vorgesehen. Insgesamt variieren die Pausenplanungen zwischen 120 und 180 Min.

Inhaltliche Schwerpunktsetzungen

In Bad Soden war das Kurskonzept inhaltlich schwerpunktmäßig auf Wahrnehmungsschulung (eigener Raum/Grenzen, Stimmungen und Gefühle) und Grenzsetzung, Letzteres insbesondere über körperliche Selbstbehauptungstechniken, ausgerichtet. Zusätzliche KE sollten die Wahrnehmung und Beschreibung von „Tatorten“ und Tätern schulen. Es waren zwei KE geplant, in denen die Teilnehmerinnen schwierige „Alltagssituationen“ im Rahmen von Rollenspielen bearbeiten sollten.

Insgesamt scheinen die ÜL mit ihrem Kurskonzept vor allem auf Verteidigung in Gewaltsituationen zu zielen.

In Münster, Nürnberg und Bielefeld hatte die Schulung von Haltung, Blick und Stimme großes Gewicht.

In Münster waren mehrere KE für das Üben des „Schreiens“ („speziell“ für gehörlose Frauen) vorgesehen. Daneben gab es mehrere KE zu körperlichen Selbstbehauptungstechniken.

Insgesamt scheinen die ÜL ihr Konzept sowohl auf alltags- als auch gewaltbezogene Übergriffssituationen ausgerichtet zu haben.

In Nürnberg hatte die Interessenvertretung durch Stimmeinsatz und entschlossenes Handeln großes Gewicht.

Obwohl sowohl Rollenspiele als auch körperliche Selbstbehauptungstechniken geplant wurden, scheinen die ÜL mit dem Kurskonzept insgesamt mehr auf Alltagssituationen zu zielen, auf Gewaltsituationen sollte eher theoretisch Bezug genommen werden.

In Bielefeld stand die Wahrnehmung und Schulung von Haltung, Blick und Stimme im Mittelpunkt. Der Umgang mit Grenzüberschreitungen sollte zwar mit Rollenspielen und körperlichen Selbstbehauptungstechniken geübt werden, scheint aber insgesamt ohne direkten Bezug zu konkreten Alltagserfahrungen der Teilnehmerinnen oder Gewaltsituationen bleiben zu sollen.

Vergleich der Übungen
Die ÜL arbeiten teilweise mit Übungen, die vermutlich den gleichen Inhalt haben, aber verschieden bezeichnet oder beschrieben werden. So ist es nicht möglich, eine Sammlung von Übungen zu benennen, die alle ÜL benutzen.

Ähnliche Übungen sind:
Die ÜL in Nürnberg planten eine Übung, die „Pinguin und Kranich" heißt, in Münster gab es eine Übung „Pinguin und Flamingo". Es ist davon auszugehen, dass in beiden Übungen der gleiche Inhalt vermittelt wird.

In Bad Soden gab es eine Übung namens „Kissenwald", in Nürnberg hieß die Übung „Geschenk/üble Absicht". Aus den Beschreibungen wird deutlich, dass es bei beiden Übungen darum geht, jemanden mit einer schlechten Absicht an Mimik und Körperausdruck zu erkennen.

Auch bei den körperlichen Selbstbehauptungstechniken gibt es Ähnlichkeiten, zum Beispiel kommen Stampftritt und Techniken gegen eine Handgelenksumklammerung sowie Angriff von vorn in mehreren Konzepten vor.

Insgesamt planten die ÜL jedoch eher unterschiedliche Übungen, um ähnliche Ziele zu erreichen.

Sonstiges
Die ÜL in Münster planten eine KE, in der Rollenspiel und körperliche Selbstbehauptungstechnik gemeinsam zum Einsatz kommen sollten (KE 49). Außerdem planten sie eine KE speziell zum Angriff mit einem Messer (KE 51).

Zusammenfassung
In Bad Soden und Münster wurden alle TE abgedeckt. In Nürnberg und Bielefeld wurden dagegen die TE 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten" (Nürnberg) und TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag" (Bielefeld) überhaupt nicht berücksichtigt.

Die ÜL in Bad Soden und Bielefeld legten den zeitlichen Schwerpunkt ihres Kurskonzeptes auf die TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen".

Der Schwerpunkt der Methoden lag in Bad Soden, Bielefeld und Münster eindeutig bei den aktionsbezogenen Elementen (etwa 75% der geplanten KE), während in Nürnberg nur gut die Hälfte (56%) der KE so geplant waren. Für alle Orte gilt jedoch, dass bei den aktionsbezogenen Elementen die Methode „Übungen" weit überwiegend (ca. 90%) geplant wurde. Bei den kognitionsbezogenen Elementen wurde ausschließlich die Methode „Gespräche mit TR" geplant.

In der Planung der Kursabfolge gab es eine Reihe von Ähnlichkeiten, aber auch große Unterschiede.

Eigene KE für den Beginn und den Abschluss waren nicht für jeden Tag von allen ÜL geplant (Bad Soden und Bielefeld). Der zeitliche Umfang der jeweiligen KE variierte teilweise erheblich (Beginn 30–80 Min., Abschluss 15–35 Min.)

In allen Konzepten wurden am ersten Kurstag nach den KE zur TE 1 „Beginn“ KE zur TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ geplant, danach sollte es weitergehen mit KE zu den TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ (Bad Soden, Münster) beziehungsweise TE 5 „Eigene Entschlossenheit erfahren“ und TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ (Bielefeld, Nürnberg). Der weitere Fortgang war sehr unterschiedlich geplant.

Die Platzierung von KE, die sich relativ direkt mit (sexualisierter) Gewalt befassen (TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ und TE 7 „Sexualisierte Gewalt“) wurden zu unterschiedlichen Zeiten der Kurse geplant. KE zur TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ waren von allen ÜL für den Samstag vorgesehen. Während jedoch die ÜL in Bielefeld ausschließlich Übungen zur Abwehr eines Angreifers seitens der Teilnehmerinnen planten, sahen die ÜL in den anderen Kursen auch Übungen vor, bei denen sich die Teilnehmerinnen gegen mögliche Angreifer auch in aktiver Weise zur Wehr setzen sollten.

Die TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ wurde insgesamt wenig und wenig konkret eingeplant. Ein offensives Thematisieren sexualisierter Gewalt war nicht vorgesehen.

Kognitive Kurselemente in Form von Gesprächsrunden oder (komplexeren) Rollenspielen wurden von allen ÜL eingeplant, jedoch in unterschiedlicher Zahl, mit Abstand am meisten KE in Nürnberg (10), am wenigsten KE in Bielefeld (1).

Pausenzeiten wurden sehr unterschiedlich eingeplant, in Bad Soden ausschließlich Mittagspausen, in Nürnberg, Münster und Bielefeld wurden dagegen vormittags und nachmittags zusätzlich Pausenzeiten eingeplant.

Die inhaltliche Ausrichtung der Kurse unterscheidet sich ebenfalls zum Teil erheblich. Während in Bad Soden und Münster Grenzsetzung über körperliche Selbstbehauptung im Angriffsfall eine zentrale Rolle spielte, richteten die ÜL in Nürnberg den Kurs in den praktischen Teilen auf die Interessensvertretung in Alltagssituationen, dagegen die Abwehr von Gewalt eher in theoretischen Teilen aus. Die ÜL in Bielefeld blieben insgesamt eher unspezifisch in der Ausrichtung der Kursplanung und legten großen Wert auf die allgemeine Schulung von Haltung, Blick und Stimme.

Obwohl es einige Übungen gibt, die in ihrer Beschreibung ähnlich klingen, wählten die ÜL insgesamt doch eher unterschiedliche Übungen aus, um dieselben Ziele zu erreichen.

6.4.1.2 Testübungsstaffel 2

Die Kurszeiten wurden in Bad Soden und Münster auf Wunsch der ÜL und Teilnehmerinnen bei gleichem Gesamtvolumen anders aufgeteilt: Freitag 19–21 Uhr, Samstag 10–17 Uhr, Sonntag 10–15 Uhr.

Um trotz des unterschiedlichen Konkretisierungsgrades einen Vergleich hinsichtlich des geplanten Kursablaufes annähernd zu ermöglichen, wurden die Kurskonzepte in die folgenden vier größeren zeitlichen Blöcke eingeteilt:

Abbildung 15: Einteilung der Kurskonzepte in zeitliche Blöcke

	Bad Soden, Münster	Bielefeld, Nürnberg
Block 1	Freitagabend	Samstagvormittag (bis zur Mittagspause)
Block 2	Samstagvormittag (bis zur Mittagspause)	Samstagnachmittag (nach der Mittagspause bis Kursende)
Block 3	Samstagnachmittag (nach der Mittagspause bis Kursende)	Sonntagvormittag (bis zur Mittagspause)
Block 4	Sonntag (bis Kursende)	Sonntagnachmittag (nach der Mittagspause bis Kursende)

Abbildung 16: Geplante Zeit je thematischer Einheit in Minuten

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
TE				
1 Beginn	85	55	MD[1]	MD
2 Körper- und Stimmausdruck	50	65	MD	MD
3 Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten	60	0	MD	nein[3]
4 Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen	220	320	MD	MD
4a kSB*	150	210	MD	MD
4b SB**	70	110	MD	MD
5 Eigene Entschlossenheit erfahren	0	10	MD	MD
6 Eigene Ressourcen benennen	30	15	nein[4]	nein[4]
7 Sexualisierte Gewalt	70	nein[4]	MD	MD
8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag	0	60	nein	MD
9 Abschluss	15	40	MD	MD
Missing Data[2]	0	0	nein	MD
Andere Themen (0):	60	50	MD	MD
I Aufwärmen & Lockerung (Aufwärmübungen, Gymnastik)	30	10	MD	MD
I Entspannung (Massage, Meditation)	30	35	MD	MD
I Wahrnehmung	0	5	nein	nein
Summe in Minuten **Summe in Stunden**	590 9:50	615 10:15	MD	MD
Pausen	200	80	MD	MD
Gesamtsumme in Stunden	13:10	11:35	MD	MD

* kSB: körperliche Selbstbehauptung
** SB: verbale und nonverbale Selbstbehauptung
[1] MD (Missing Data): Kurseinheiten (KE) zu dieser thematischen Einheit (TE) sind geplant, aber wegen mangelnder Zeitangaben nicht auszählbar
[2] Missing Data: KE sind wegen mangelnder Angaben im Konzept keiner TE zuzuordnen
[3] Nein: KE zu dieser TE sind im Kurskonzept nicht vorgesehen
[4] 0/Nein: TE werden nicht direkt über KE abgedeckt, werden aber mit angesprochen über KE, die schwerpunktmäßig anderen TE zugeordnet sind. Grundlage hierfür sind die Angaben der Übungsleiterinnen in den Kurskonzepten.

6.4.1.2.1 Vergleich der Kurskonzepte mit dem Curriculum 1

Bad Soden

Die ÜL in Bad Soden haben, mit Ausnahme der TE 5 „Eigene Entschlossenheit erfahren“ und TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“, alle TE abgedeckt. Die fehlenden TE sind auch nicht über KE, die schwerpunktmäßig anderen TE zugeordnet wurden, abgedeckt.

Der Schwerpunkt des Kurses liegt eindeutig bei der TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ (220 Minuten, davon: 150 Min. für den Bereich „körperliche Selbstbehauptung“, 70 Min. für den Bereich „verbale und nonverbale Selbstbehauptung“).

Die ÜL haben Übungen zu zwei Bereichen angeboten, die nicht im Curriculum enthalten sind: „Aufwärmen“ und „Entspannung“.

Bielefeld

Die ÜL haben mit Ausnahme der TE 6 „Eigene Ressourcen benennen“ und TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ alle TE abgedeckt. Dabei wurde die TE 6 über KE, die schwerpunktmäßig anderen TE zugeordnet wurden, abgedeckt, während die TE 8 völlig unberücksichtigt blieb.

Da im eingereichten Konzept der ÜL keine Uhrzeiten angegeben sind, ist eine Auszählung der thematischen Einheiten nach Zeit zur Ermittlung des Schwerpunktes nicht möglich.

Themen, die nicht im Curriculum enthalten sind, sind Übungen zum „Aufwärmen“ und zur „Entspannung“.

Münster

In Münster haben die ÜL bis auf die TE 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ sowie die TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ alle TE abgedeckt. Dabei wurde die TE 7 über KE, die schwerpunktmäßig anderen TE zugeordnet wurden, abgedeckt, während die TE 3 völlig unberücksichtigt blieb.

Der Schwerpunkt liegt eindeutig bei der TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ (320 Minuten, davon: 210 Min. für den Bereich „körperliche Selbstbehauptung“, 110 Min. für den Bereich „verbale und nonverbale Selbstbehauptung“).

Neue Themen sind Übungen zum „Aufwärmen“, zur „Entspannung“ und zur „Atmung“.

Nürnberg

Die ÜL haben mit Ausnahme der TE 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ und der TE 6 „Eigene Ressourcen benennen“ alle TE abgedeckt. Dabei wurde die TE 6 über KE, die schwerpunktmäßig anderen TE zugeordnet wurden, abgedeckt, während die TE 3 völlig unberücksichtigt blieb.

Da im eingereichten Konzept der ÜL keine Uhrzeiten angegeben sind, ist eine Auszählung der TE nach Zeit zur Ermittlung des Schwerpunktes nicht möglich.

Themen, die nicht im Curriculum enthalten sind, sind Übungen zum „Aufwärmen“ und zur „Entspannung“.

Zusammenfassung

Nicht alle TE wurden mit den geplanten KE abgedeckt, sofern die von den Projektmitarbeiterinnen auf eine TE je KE reduzierten Konzepte zugrunde gelegt werden. Werden jedoch die von den ÜL zusätzlich genannten TE je KE mit berücksichtigt, verändert sich das Bild etwas. Danach bleiben die TE 3 „Eigene

Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ in Münster und Nürnberg, die TE 5 „Eigene Entschlossenheit erfahren“ in Bad Soden sowie die TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ in Bad Soden und Bielefeld gänzlich unberücksichtigt, während die TE 5 „Eigene Entschlossenheit erfahren“, TE 6 „Eigene Ressourcen benennen“ und TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ auf diesem Wege mit angesprochen werden.

Als zusätzliche Themen wurden Entspannungs- und Aufwärmübungen sowie eine Atemübung in Münster in die Konzepte aufgenommen.

6.4.1.2.2 Vergleich der Kurskonzepte miteinander

Vergleich der Zeiten je thematischer Einheit

Die geplante Zeit für die einzelnen TE variiert innerhalb der jeweiligen Kurse und zwischen den Testübungen in Bad Soden und Münster zum Teil sehr stark.

Die ÜL in Bad Soden und Münster planten jedoch für die TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ mit Abstand die meiste Zeit ein (Bad Soden: 220 Min. = 37% der gesamten Kurszeit; Münster: 320 Min. = 52%).

Vergleich der Methoden

Abbildung 17: Anteil der Kurseinheiten mit kognitionsbezogenen und aktionsbezogenen Methoden

	Gesamt-KE	Missing Data	Gesamt-KE, bereinigt (100%)	Davon:			
				Kognitionsbezogene Elemente		Aktionsbezogene Elemente	
				in KE	in %	in KE	in %
Bad Soden	25	0	25	10	40,0	15	60,0
Münster	40	0	40	8	20,0	32	80,0
Bielefeld	22	1	21	4	19,0	17	81,0
Nürnberg	34	1	33	14	42,4	19	57,6

In allen Kurskonzepten wurde der Schwerpunkt auf aktionsbezogene Elemente gelegt, jedoch in der konkreten Ausprägung unterschiedlich. Die ÜL in Bad Soden und Nürnberg planten ca. 60% der gesamten KE in Form von aktionsbezogenen Elementen, in Bielefeld und Münster waren es ca. 80%.

Abbildung 18: Anteil der Gespräche, Gespräche mit Trainerin, Vortrag an den kognitionsbezogenen Methoden

	Kognitions-bezogene Elemente gesamt (in KE) (= 100 %)	Davon:					
		Gespräch mit Trainerin		Gespräch ohne Trainerin		Vortrag	
		in KE	in %	in KE	in %	in KE	in %
Bad Soden	10	10	100	0	0	0	0
Münster	8	8	100	0	0	0	0
Bielefeld	4	4	100	0	0	0	0
Nürnberg	14	14	100	0	0	0	0

Die ÜL planten ausschließlich „Gespräche mit Trainerin". „Gespräche ohne Trainerin" und „Vortrag" wurden nicht eingeplant.

Abbildung 19: Anteil der Übungen und Rollenspiele an den aktionsbezogenen Methoden

Kurs	Aktionsbezogene Elemente gesamt in KE (= 100 %)	Davon:			
		Übung		Rollenspiel	
		In KE	In %	In KE	In %
Bad Soden	15	11	73,3	4	26,7
Münster	32	28	87,5	4	12,5
Bielefeld	17	15	88,2	2	11,8
Nürnberg	19	13	68,4	6	31,6

Die ÜL planten weit überwiegend „Übungen", jedoch in unterschiedlicher Ausprägung. Während in Bielefeld und Münster knapp 90 % der aktionsbezogenen Elemente als „Übungen" durchgeführt werden sollten, waren es in Bad Soden und Nürnberg etwa 70 %. „Rollenspiel" wurde als Methode entsprechend weniger geplant.

Vergleich des Kursablaufes

Abbildung 20: Abfolge der thematischen Einheiten

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
Block 1	**Freitagabend**	**Freitagabend**	**Samstagvormittag**	**Samstagvormittag**
	3 x TE 1*	1 x TE 1	2 x TE 1	7 x TE 1
	2	2	2	2
	4 kSB**	2	2	2
	1	4 kSB	2	2
		4 kSB	2	5
		9	0	5
				0
Block 2	**Samstagvormittag**	**Samstagvormittag**	**Samstagnachmittag**	**Samstagnachmittag**
	0	1	0	2
	2	0	2	2
	4 SB***	6	5	4 kSB
	7	5	3	7

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
(Fortsetzung)				
	4 SB	4 SB	4 kSB	7
		4 SB	4 kSB	8
		2		0
		4 SB		9
		4 kSB		
		4 SB		
Block 3	**Samstagnachmittag**	**Samstagnachmittag**	**Sonntagvormittag**	**Sonntagvormittag**
	4 kSB	2	1	1
	2	4 SB	7	7
	3	4 SB	4 kSB	8
	4 kSB	8	4 kSB	8
	0	0	4 SB	8
		4 SB		8
		4 kSB		4 kSB
		4 kSB		0
		4 kSB		
		4 kSB		
		0		
		9		
Block 4	**Sonntag**	**Sonntag**	**Sonntagnachmittag**	**Sonntagnachmittag**
	0	1	0	0
	4 kSB	0	4 SB	7
	4 kSB	2	3	8
	7	8	9	MD
	7	8		9
	2	4 kSB		
	Mittagspause	4 kSB		
	4 kSB	4 kSB		
	6	4 kSB		
	9	4 kSB		
		0		
		9		

* KE der TE 1 und der TE 9 sind zusammengefasst
** kSB: körperliche Selbstbehauptung
*** SB: verbale und nonverbale Selbstbehauptung

Beginn und Abschluss der Kurstage wurden von den ÜL recht ähnlich konzipiert, ausgenommen der ÜL in Bad Soden, die nur für den ersten Kurstag eine Begrüßungsrunde und für den letzten Kurstag eine Abschlussrunde planten, während alle anderen ÜL jeden Kurstag mit einer KE jeweils zur TE 1 „Beginn“ und 9 „Abschluss“ planten (ausgenommen Bielefeld: Hier fehlt eine KE zum Abschluss des ersten Kurstages, was aber wahrscheinlich von den ÜL nur vergessen wurde zu nennen).

Zu Beginn des ersten Kurstages waren von allen ÜL Begrüßungsrunden geplant, in denen es im Wesentlich darum ging, an den ersten Kurs zu erinnern (außer Münster), die Erfahrung im Alltag anzuschauen (außer Nürnberg), aber auch explizit über die Erfahrungen mit der Umsetzung der „Vorsätze“ der letzten Testübung zu berichten (außer Bad Soden). In Münster und Nürnberg waren auch ausdrücklich Namensrunden vorgesehen sowie in Bad Soden und Nürnberg Informationen zum Kurs-

ablauf. Der zeitliche Umfang variiert erheblich: Während die ÜL in Münster 20 Minuten für die Begrüßungsrunde einplanten, war von den ÜL in Bad Soden und Nürnberg mit 75 beziehungsweise 65 Minuten weit mehr Zeit hierfür vorgesehen. (Für Bielefeld sind keine Zeitangaben möglich, da diese im Kurskonzept fehlen. Dies gilt auch für die folgenden Ausführungen zu den TE 1 „Beginn“ und 9 „Abschluss“.)

Die weiteren Kurstage sollten in Bad Soden jeweils ohne Begrüßungsrunde, dafür direkt mit Aufwärmübungen beginnen, während von den anderen ÜL Begrüßungsrunden geplant wurden, die zum Teil auch die Nachfrage nach der aktuellen Befindlichkeit enthielten (Münster). Dafür wurden von den ÜL in Münster und Nürnberg jeweils 15 bis 20 Minuten geplant.

Soweit Abschlussrunden vorgesehen waren, sollte es hier immer um ein Feedback zum Kurs gehen, teilweise aber auch um Aussagen zum persönlichen Befinden (Bielefeld und Nürnberg) sowie am letzten Kurstag um konkrete „Vorsätze“ für die Zeit nach dem Kurs (Bad Soden und Nürnberg). In Münster war jeweils auch die Nachfrage nach Wünschen der Teilnehmerinnen für den folgenden Kurstag eingeplant. Bezüglich der Abschlussrunden waren die zeitlichen Planungen der ÜL relativ ähnlich und lagen zwischen 15 und 20 Minuten, in Nürnberg wurde für den letzten Kurstag eine etwas ausführlichere Abschlussrunde mit 30 Minuten geplant.

Es ist wahrscheinlich, dass viele der genannten inhaltlichen Aspekte der Anfangs- und Endrunden auch von den jeweils anderen ÜL gedanklich eingeplant waren, in den Kurskonzepten jedoch nicht ausdrücklich aufgeführt wurden.

In allen Kursorten wurden nach der TE 1 „Beginn“ KE zur TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ geplant. Dabei unterscheidet sich der geplante zeitliche Umfang erheblich: Während in Bad Soden eine KE mit 10 Minuten geplant wurde, waren in Münster und Nürnberg KE mit insgesamt 40 beziehungsweise 50 Minuten vorgesehen, in Bielefeld sogar KE mit insgesamt 135 Minuten Dauer.

Die weitere Planung unterscheidet sich jedoch.
Während in Bad Soden und Münster KE zur TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ hinzugenommen wurden, planten die ÜL in Bielefeld und Nürnberg den Fortgang des Kurses mit KE zur TE 5 „Eigene Entschlossenheit erfahren“.

Für den gesamten Kursverlauf planten die ÜL in Bad Soden, Münster und Bielefeld im Wesentlichen KE zu der TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ und der TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“, in Bad Soden und Münster ergänzt um KE zur TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ beziehungsweise TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“. Die ÜL in Nürnberg planten dagegen im Wesentlichen KE zu der TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ und der TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“.

Nimmt man die TE hinzu, die die ÜL zusätzlich angegeben hatten, ergibt sich folgendes Bild: Die ÜL in Bad Soden planten vor allem KE zu der TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ und der TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“, die ÜL in Münster zu der TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“, TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“, TE 5 „Eigene Entschlossenheit erfahren“, TE 6 „Eigene Ressourcen benennen“ und TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“, die ÜL in Bielefeld zu den TE 2 bis 6, die ÜL in Nürnberg zu der TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ und den TE 4 bis 8.

Platzierung der thematischen Einheiten 4 und 7

Sowohl die TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“, und hier insbesondere der Bereich der körperlichen Selbstbehauptung, als auch die TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ befassen sich (relativ) direkt mit (sexualisierter) Gewalt. Hier interessiert, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Weise diese Themen in den Testübungen vorgesehen waren.

Abbildung 21: Platzierung der thematischen Einheiten 4 und 7 im Kursverlauf

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
Block 1	(Freitagabend) 1, 2, **4 kSB**	(Freitagabend) 1, 2, **4 kSB**	(Samstagvormittag) 1, 2	(Samstagvormittag) 1, 2, 5
Block 2	(Samstagvormittag) 2, **4 SB, 7, 4 SB**	(Samstagvormittag) 6, 5, **4 SB**, 2, **4 SB, 4 kSB**	(Samstagnachmittag) 2, 5, 3, **4 kSB**	(Samstagnachmittag) 2, **4 kSB, 7**, 8
Block 3	(Samstagnachmittag) **4 kSB,** 2, 3, **4 kSB**	(Samstagnachmittag) 2, **4 SB,** 8, **4 SB, 4 kSB**	(Sonntagvormittag) **7, 4 kSB, 4 SB**	(Sonntagvormittag) **7,** 8, **4 kSB**
Block 4	(Sonntagvormittag) **4 kSB, 7,** 2, **4 kSB,** 6	(Sonntagvormittag) 2, 8, **4 kSB**	(Sonntagnachmittag) **4 SB,** 3	(Sonntagnachmittag) **7,** 8

Bei der Betrachtung der Kurskonzepte in größeren Zeitblöcken fällt auf, dass KE zur TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ in Bad Soden und Münster bereits im ersten Block geplant waren, in Bielefeld und Nürnberg jedoch erst im zweiten Block. Während in Bad Soden, Münster und Nürnberg auch direkt mit aktiven körperlichen Selbstbehauptungstechniken begonnen wurde (gemeint sind Techniken, bei denen Handlungen seitens der Teilnehmerinnen wie Schlagen oder Treten gegen einen Angreifer trainiert werden), beginnen die ÜL in Bielefeld mit eher abwehrenden Techniken, bei denen der Angreifer nicht verletzt wird (Handgelenksbefreiung).

KE zur TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ wurden in Bad Soden und Nürnberg bereits ab dem zweiten Block eingeplant, in Bielefeld erst für den dritten Block, in Münster überhaupt nicht. Dabei sollte sexualisierte Gewalt in allen drei Kursen sehr direkt und offensiv besprochen und bearbeitet werden (Bad Soden: KE 19 + 47/Wandzeitung, Bielefeld: KE 29/Gewaltskala, Nürnberg: KE 19/Anwendungssituationen für SV-Technik Faustschläge, KE 21/Recht zur SV für Frauen, KE 29/sexualisierte Gewalt, KE 44/Vertrauensperson).

Planung kognitiver Kurseinheiten (Informations-, Gesprächs- und Auswertungsrunden, komplexere Rollenspiele)

Gesprächs- und Informationsrunden sowie komplexere Rollenspiele sprechen die Teilnehmerinnen stark auf kognitiver Ebene an und erfordern entsprechende Leistungen ihrerseits. Hier interessiert, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Weise diese Themen in den Testübungen vorgesehen waren.

Abbildung 22: Vorkommen kognitiv anspruchsvollerer Kurseinheiten

Themen	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
Gespräch: Eigene Stärken/ Positive Eigenschaften	KE 48	KE 18		
Gespräch: Rollenanforderungen				KE 21
Gespräch: Abgrenzung zu bekannten Personen		KE 31		
Gespräch: sexualisierte Gewalt	KE 19, KE 47		KE 29	KE 29
Gespräch: Hilfe nach Übergriffen, Vertrauensperson				KE 44
Gespräch: Reflexion vorheriger KE				KE 13, KE 19
Rollenspiel	KE 30, KE 46	KE 30, KE 46 KE 47		KE 22, KE 30 KE 31, KE 33 KE 34, KE 45

In allen Kurskonzepten wurden in unterschiedlicher Zahl KE geplant, in denen sich die Teilnehmerinnen kognitiv mit verschiedenen Themen beschäftigen sollten. In Nürnberg wurden die meisten KE dieser Art geplant (11 KE = 46 % aller KE ohne KE zu den TE 1 „Beginn“ und 9 „Abschluss“), in Bad Soden und Münster jeweils 5 KE (für Bad Soden = 25 % aller KE, für Münster = 15 % aller KE) und in Bielefeld mit Abstand die geringste Anzahl (1 KE = 6 % aller KE).

Dabei fällt auf, dass gerade die ÜL in Nürnberg, wo der Großteil der Teilnehmerinnen Frauen mit Lernschwierigkeiten waren, mit Abstand die meisten KE mit kognitiven Elementen eingeplant haben. Von allen ÜL wurden KE mit komplexeren Rollenspielen geplant (außer in Bielefeld) sowie (Gesprächs-) Runden zum Thema „sexualisierte Gewalt“ (außer in Münster).

Platzierung von Pausen- und Entspannungszeiten

Abbildung 23: Platzierung von Pausenzeiten

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
Freitagabend			(Kein Kurs)	(Kein Kurs)
Samstagvormittag		Pause (10 Min.)		Pause (15 Min.)
	Mittagspause (90 Min.)	Mittagspause (45 Min.)	**Entspannung – Mittagspause**	Entspannung – Mittagspause (45 Min.)
Samstagnachmittag	Entspannung (vor Abschluss)	Pause (10 Min.) Pause (10 Min.) Entspannung (vor Abschluss)		Pause (nach Bedarf) Entspannung (vor Abschluss)
Sonntagvormittag		Pause (5 Min.)		Pause (20 Min.)
	Mittagspause (110 Min.)	(keine Mittagspause geplant, da Kurs vorzeitig enden sollte)	**Mittagspause**	Entspannung – Mittagspause (60 Min.)
Sonntagnachmittag				Pause (nach Bedarf)
Pausenzeiten Gesamt	200 Min.	80 Min.	k.A.	140 Min. + 2x nach Bedarf

Pausen- und Entspannungszeiten wurden von den ÜL in den Kurskonzepten sehr unterschiedlich aufgeführt. Während in Bad Soden und Bielefeld allein die Mittagspausen als Pausenzeiten eingeplant wurden, war in Münster und Nürnberg zusätzlich zu den Mittagspausen vor- und nachmittags jeweils

mindestens eine weitere Pausenunterbrechung vorgesehen. Insgesamt variieren die Pausenplanungen zwischen 80 und 200 Minuten.

Inhaltliche Schwerpunktsetzungen

Während in Bad Soden und Münster die Testübungen inhaltlich auf die konkrete Bedürfnis-/Interessenvertretung der Teilnehmerinnen in Alltags- und Gewaltsituationen ausgerichtet waren, wurde für Nürnberg diese Interessenvertretung praktisch für Alltagssituationen, vor allem in Rollenspielen, und eher theoretisch für Übergriffs-/Gewaltsituationen geplant. In Bielefeld bezogen sich die Kursinhalte vor allem auf die Wahrnehmung von Bedürfnissen sowie die Abwehr bei Übergriffen.

Es fällt auf, dass die ÜL in Nürnberg für den zweiten Kurstag außergewöhnlich viele KE für Rollenspiele eingeplant hatten, in denen die Teilnehmerinnen für (schwierige) Alltagssituationen Lösungen probieren sollten.

Vergleich der Übungen

Anhand der Kurskonzepte ist nicht ersichtlich, dass die ÜL mit ähnlichen oder identischen Übungen arbeiten. Sie scheinen eher sehr unterschiedlich angelegt zu sein. Einzig die KE „Schrei-Spiel“ in Bad Soden und „Störsender“ in Bielefeld scheinen identisch zu sein.

Sonstiges

Im Kurskonzept von Bad Soden finden sich drei KE, in denen die ÜL sich selbst als „Spiel- oder Sparringspartnerinnen“ für die Teilnehmerinnen fest eingeplant haben (in der Übersicht der Kursabfolge die Nummern 11, 13, 38).

Zusammenfassung

In keinem der Konzepte wurden alle TE berücksichtigt. Auch wenn die Mehrfachnennungen der ÜL bezüglich der TE je KE zugrunde gelegt werden, bleiben die TE 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ in Münster und Nürnberg, die TE 5 „Eigene Entschlossenheit erfahren“ in Bad Soden sowie die TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ in Bad Soden und Bielefeld völlig unberücksichtigt.

Die ÜL in Bad Soden und Bielefeld legten den zeitlichen Schwerpunkt ihres Kurskonzeptes auf die TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“.

Der Schwerpunkt der Methoden lag eindeutig bei den aktionsbezogenen Elementen (60 % beziehungsweise 80 % der geplanten KE), und hier insbesondere bei den Übungen (90 % der geplanten KE). Bei den kognitionsbezogenen Elementen wurden ausschließlich „Gespräche mit TR“ geplant.

In der Planung der Kursabfolge bezüglich der TE gab es eine Reihe von Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede.

Alle ÜL, ausgenommen der ÜL in Bad Soden, planten für jeden Kurstag eigene KE zu den TE 1 „Beginn“ und 9 „Abschluss“. Dabei gab es deutliche zeitliche Unterschiede für den Beginn am ersten Kurstag (20–75 Minuten) sowie den Abschluss am letzten Kurstag (15–30 Minuten).

In allen Konzepten wurde nach der Begrüßung die TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ geplant, jedoch in außergewöhnlich großem unterschiedlichen zeitlichen Umfang (10–135 Minuten). Danach sollte es weitergehen mit KE zur TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ (Bad Soden und Münster) beziehungsweise mit KE zur TE 5 „Eigene Entschlossenheit erfahren“ (Bielefeld und Nürnberg). Der weitere Fortgang war recht unterschiedlich geplant.

Insgesamt sind die Kurskonzepte der ÜL in Bad Soden, Münster und Bielefeld insofern ähnlich, als dass hier immer wieder KE zu den TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ und 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ geplant wurden, während dies in Nürnberg KE zu den TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ und 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ waren.

KE zur TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ wurden in Bad Soden und Münster gleich für den ersten Block geplant, in Bielefeld und Nürnberg erst für den zweiten Block. Hierbei sind in Bielefeld Übungen mit aktiver Verteidigung seitens der Teilnehmerinnen erst für den dritten Block geplant.

KE zur TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ wurden in Münster nicht eingeplant: Dagegen planten die ÜL in den übrigen Orten das Thema direkt und offensiv ein, teilweise mit mehreren KE über den Kursverlauf.

Kognitive Kurselemente in Form von Gesprächsrunden und komplexeren Rollenspielen wurden von allen ÜL eingeplant, jedoch zu unterschiedlichen Themen und in unterschiedlicher Zahl (zwischen 1 und 11 KE). Die ÜL in Nürnberg planten dabei ungewöhnlich viele KE (6 KE) für alltagsbezogene Rollenspiele ein.

Pausenzeiten wurden in Bad Soden und Bielefeld ausschließlich für die Mittagszeit geplant, in Nürnberg und Münster wurden dagegen vormittags und nachmittags zusätzliche Pausenzeiten eingeplant. Insgesamt lagen die geplanten Pausenzeiten zwischen 80 und 200 Minuten.

Während sich die Kursinhalte in Bad Soden, Münster und Nürnberg ähnelten und sich vor allem auf die Bedürfnis- und Interessenvertretung der TN in Alltags- und Gewaltsituationen bezogen, wurde in Bielefeld der Schwerpunkt auf Wahrnehmung und Ausdruck der Bedürfnisse und Interessen gelegt sowie auf das Training von körperlicher Grenzsetzung in Form von abwehrenden Techniken.

6.4.2 Auswertung der Beobachtungsbögen

Zur Erläuterung der nachfolgend verwendeten Begriffe: Ist unter den thematischen Einheiten von Einheit die Rede, handelt es sich um eine oder mehrere Übungen, die aufeinanderfolgend zu dieser thematischen Einheit durchgeführt wurden.

6.4.2.1 Bad Soden

6.4.2.1.1 Zusammenfassung der Auswertung der 1. Staffel

Die Testübung fand am 12. 3. 2005 und am 13. 3. 2005 statt. Sie wurde an beiden Tagen von 11 Teilnehmerinnen besucht.

Thematische Einheit 1: Beginn
Zur TE 1 gab es zwei Einheiten mit drei kognitionsbezogenen Elementen, die in der Großgruppe durchgeführt wurden.

Folgende Gespräche wurden durchgeführt:
- Vorstellungsrunde (15 Minuten)
- Seminarplanung (3 Minuten)
- Namensrunde (2 Minuten)

Folgendes Material wurde verwendet:
- Sitzbälle

Thematische Einheit 2: Körper- und Stimmausdruck
Zur TE 2 gab es zwei Einheiten mit zwei aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden einmal in der Großgruppe und einmal paarweise durchgeführt.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Arche Noah (18 Minuten)
- Nein-Fangen (7 Minuten)

Folgendes Material wurde verwendet:
- Karten mit Tierarten

Thematische Einheit 3: Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten
Zur TE 3 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 4: Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen
Zur TE 4 gab es fünf Einheiten mit zwei kognitionsbezogenen Elementen und 13 aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden viermal in der Großgruppe, sechsmal in zwei Kleingruppen, einmal in drei Kleingruppen und viermal alleine durchgeführt.

Folgende Gespräche und Übungen wurden durchgeführt:
- Stopp-Spiel (55 Minuten)
- Wahrnehmung von Absichten (24 Minuten)
- Wahrnehmung ohne Sehen (20 Minuten)
- Stopp-Spiel mit Variante (19 Minuten)
- Wie verwirrt man einen Angreifer (10 Minuten)
- Schwachstellen (6 Minuten)
- Schlag- und Tritttechniken (27 Minuten)
- Kissenwald (15 Minuten)
- Technikwiederholung (9 Minuten)
- Handgelenksumklammerung (24 Minuten)
- Befreiung am „Körper packen“ (18 Minuten)
- Wahl von Technik auf verschiedene Angriffe (30 Minuten)
- Abgrenzung gegen Angreifer (22 Minuten)
- Technik gegen Verfolger (18 Minuten)
- Showtime (10 Minuten)

Folgendes Material wurde verwendet:
- Tretkissen
- Musik
- Stühle
- Sitzbälle

Thematische Einheit 5: Eigene Entschlossenheit erfahren
Zur TE 5 gab es eine Einheit mit einem aktionsbezogenen Element in Form einer Übung. Diese Übung wurde in der Großgruppe durchgeführt.

Folgende Übung wurde durchgeführt:
- Selbstbewusstseinsgasse (19 Minuten)

Es wurde kein Material verwendet.

Thematische Einheit 6: Eigene Ressourcen benennen
Zur TE 6 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 7: Sexualisierte Gewalt
Zur TE 7 gab es eine Einheit mit einem kognitionsbezogenen Element, das in der Großgruppe durchgeführt wurde.

Es wurde folgendes Gespräch durchgeführt:
- Was ist danach? (16 Minuten)

Es wurde kein Material verwendet.

Thematische Einheit 8: Selbstbewusstes Handeln im Alltag
Zur TE 8 gab es zwei Einheiten mit zwei aktionsbezogenen Elementen in Form von Rollenspielen. Diese wurden einmal in drei Kleingruppen und einmal paarweise durchgeführt.

Es wurden folgende Rollenspiele durchgeführt:
- Freies Rollenspiel (89 Minuten)
- Rollenspiel (7 Minuten)

Es wurden folgende Materialien verwendet:
- Tasche
- Sitzbälle
- Stühle

Thematische Einheit 9: Abschluss
Zur TE 9 gab es eine Einheit mit einem kognitionsbezogenen Element, das in der Großgruppe durchgeführt wurde.
Es wurde folgendes Gespräch durchgeführt:
- Fotos und Auswertungsrunde (41 Minuten)

Es wurde kein Material verwendet.

Sonstiges
Unter „Sonstiges“ wurden drei aktionsbezogene Elemente durchgeführt.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Aufwärmübung (7 Minuten)
- Meditation (9 Minuten)
- Meditation (8 Minuten)

6.4.2.1.2 Zusammenfassung der Auswertung der 2. Staffel
Die Testübung fand am 7.10.2005, am 8.10.2005 und am 9.10.2005 statt. Sie wurde am ersten Tag von 5 Teilnehmerinnen und an den beiden darauf folgenden Tagen von 6 Teilnehmerinnen besucht.

Thematische Einheit 1: Beginn
Zur TE 1 gab es drei Einheiten mit fünf kognitionsbezogenen Elementen, die alle in der Großgruppe durchgeführt wurden.

Es wurden folgende Gespräche durchgeführt:
- Beginn (7 Minuten)
- Wiederholung der Technik mit Pantomime (11 Minuten)
- Erinnerungen an den ersten Kurs (5 Minuten)
- Vorstellung des weiteren Kursverlaufs (3 Minuten)
- Adressenliste (2 Minuten)

Es wurden folgende Materialien verwendet:
- Stühle
- Flipchart

Thematische Einheit 2: Körper- und Stimmausdruck
Zur TE 2 gab es drei Einheiten mit vier aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden zweimal in der Großgruppe und zweimal paarweise durchgeführt.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Feuerspiel (12 Minuten)
- Schreispiel (6 Minuten)
- Ernst bleiben (22 Minuten)
- Ja-Nein- Gesicht/Foto (19 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Stühle
- Fotos/Fotoapparat

Thematische Einheit 3: Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten
Zur TE 3 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 4: Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen
Zur TE 4 gab es fünf Einheiten mit zehn aktionsbezogenen Elementen in Form von sieben Übungen und drei Rollenspielen. Diese wurden sechsmal in der Großgruppe und viermal paarweise durchgeführt.

Folgende Übungen/Rollenspiele wurden durchgeführt:
- Abgrenzung (25 Minuten)
- Fortsetzung Abgrenzung (67 Minuten)
- Handgelenksbefreiung (45 Minuten)
- Technik Tritt und Schlag (8 Minuten)
- Tritt und Schlag mit Stimme (7 Minuten)
- Technik Greifen (15 Minuten)
- Verschiedene Techniken mit Blick und Stimme (26 Minuten)
- Flow Drill (19 Minuten)
- Flow Drill (21 Minuten)
- Überreden (23 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Flipchart

Thematische Einheit 5: Eigene Entschlossenheit erfahren
Zur TE 5 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 6: Eigene Ressourcen benennen
Zur TE 6 gab es eine Einheit mit zwei aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden beide in der Großgruppe durchgeführt.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Encouragementrunde (23 Minuten)
- Gasse (4 Minuten)

Es wurden keine Materialien verwendet.

Thematische Einheit 7: Sexualisierte Gewalt
Zur TE 7 gab es zwei Einheiten mit einem kognitionsbezogenen Element und einem aktionsbezogenen Element in Form von einem Rollenspiel. Diese wurden beide in der Großgruppe durchgeführt.

Es wurde folgendes Gespräch/Rollenspiel durchgeführt:
- Wandzeitung (27 Minuten)
- Belästigung (52 Minuten)

Es wurden folgende Materialien verwendet:
- Stellwand
- Buntes Papier
- Zettel und Stifte
- Edding
- Stühle

Thematische Einheit 8: Selbstbewusstes Handeln im Alltag
Zur TE 8 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 9: Abschluss
Zur TE 9 gab es eine Einheit mit einem kognitionsbezogenen Element. Dieses wurde in der Großgruppe durchgeführt.

Es wurde folgendes Gespräch durchgeführt:
- Abschlussrunde (16 Minuten)

Es wurde kein Material verwendet.

Sonstiges
Unter „Sonstiges“ wurden acht aktionsbezogene Elemente durchgeführt.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Arme ausschütteln (2 Minuten)
- Arme klopfen (11 Minuten)
- Aufwärmübung (9 Minuten)
- Aufwärmübung (12 Minuten)
- Abschlussdehnen (5 Minuten)
- Massage mit Igelbällen (12 Minuten)
- Meditation (4 Minuten)

6.4.2.1.3 Abgleich der Beobachtungsdaten

Abbildung 24: Aufgewendete Zeit je thematischer Einheit in Bad Soden

	Bad Soden 1. Staffel	Bad Soden 2. Staffel
Zeit je TE in Minuten		
TE 1 Beginn	20	28
TE 2 Körper- und Stimmausdruck	25	59
TE 3 Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten	0	0
TE 4 Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen	307	256
TE 5 Eigene Entschlossenheit erfahren	19	0
TE 6 Eigene Ressourcen benennen	0	27
TE 7 Sexualisierte Gewalt	16	79
TE 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag	96	0
TE 9 Abschluss	41	16
Sonstiges	24	55
Kurszeiten in Minuten		

	Bad Soden 1. Staffel	Bad Soden 2. Staffel
Pausenzeit gesamt	170	218
Testübung gesamt inklusive Pausenzeiten	718	738
Methoden in Anzahl der Einheiten		
kognitionsbezogene Elemente	7	7
aktionsbezogene Elemente	21	24
Sozialform in Anzahl der Einheiten		
Großgruppe	13	25
Kleingruppe	9	-
Einzeln	4	-
Paarweise	2	6

6.4.2.2 Bielefeld

6.4.2.2.1 Zusammenfassung der Auswertung der 1. Staffel

Die Testübung fand am 5. 3. 2005 und am 6. 3. 2005 statt. An beiden Tagen nahmen 11 Teilnehmerinnen daran teil.

Thematische Einheit 1: Beginn

Zur TE 2 gab es zwei Einheiten mit sechs kognitionsbezogenen Elementen und zwei aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden alle in der Großgruppe durchgeführt.

Es wurden folgende Übungen/Gespräche durchgeführt:

- Begrüßung 1 mit Vorstellung des Projektes (20 Minuten)
- Begrüßung 2 und umziehen (12 Minuten)
- Vorstellung des Tagesablaufs (3 Minuten)
- Namensrunde (34 Minuten)
- Aufwärmen „Marktplatz“ (14 Minuten)
- Regeln (8 Minuten)
- Begrüßung (15 Minuten)
- Regeln und Smileys (5 Minuten)

Es wurden folgende Materialien verwendet:

- Einwilligungserklärungen
- Zettel und Stifte
- Spieltiere
- Kiste mit Zetteln
- Metaplanwand
- Klebeband
- Musik
- Ball

Thematische Einheit 2: Körper- und Stimmausdruck

Zur TE 2 gab es zwei Einheiten mit einem kognitionsbezogenen Element und sechs aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden fünfmal in der Großgruppe und zweimal paarweise durchgeführt.

Es wurden folgende Übungen/Gespräche durchgeführt:
- Sicher stehen (5 Minuten)
- Sicher stehen mit gegenseitigem Testen (7 Minuten)
- „Ins Gesicht gucken“ (6 Minuten)
- Sicherer Stand und fester Blick (16 Minuten)
- Smileys (5 Minuten)
- Gehen wie eine feine Dame (4 Minuten)
- Luftballons (10 Minuten)

Es wurden folgende Materialien verwendet:
- Musik
- Smileys
- Luftballons

Thematische Einheit 3: Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten
Zur TE 3 gab es eine Einheit mit einem aktionsbezogenen Element in Form einer Übung.

Es wurde folgende Übung durchgeführt:
- Eichhörnchen (10 Minuten)

Es wurde kein Material verwendet.

Thematische Einheit 4: Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen
Zur TE 4 gab es eine Einheit mit fünf aktionsbezogenen Elementen, drei in Form von Übungen und zwei Rollenspiele. Diese wurden alle paarweise durchgeführt.

Es wurden folgende Übungen/Rollenspiele durchgeführt:
- Nähe und Distanz (23 Minuten)
- „Verfolger“ (41 Minuten)
- Verfolger und Variante „Rollentausch“ (37 Minuten)
- Abwehr Handgelenksumklammerung (30 Minuten)
- Abwehr verschiedene Techniken (26 Minuten)

Es wurde folgendes Material verwendet:
- Hüte
- Metaplanwand

Thematische Einheit 5: Eigene Entschlossenheit erfahren
Zur TE 5 gab es eine Einheit mit sechs aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden dreimal in der Großgruppe und dreimal paarweise durchgeführt.

Es wurden folgende Übungen durchgeführt:
- Smileys (5 Minuten)
- Smileys (6 Minuten)
- „Gemeinsamkeiten“ (10 Minuten)
- Raufen und Rangeln mit sicher Stehen (19 Minuten)

- Raufen und Rangeln mit Schulter (16 Minuten)
- Raufen und Rangeln mit Ziehen (13 Minuten)

Es wurde folgendes Material verwendet:
- Smileys
- Klebestreifen
- Musik
- Karteikarten

Thematische Einheit 6: Eigene Ressourcen benennen
Zur TE 6 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 7: Sexualisierte Gewalt
Zur TE 7 gab es eine Einheit mit einem kognitionsbezogenen Element, das in der Großgruppe durchgeführt wurde.

Es wurde folgendes Gespräch durchgeführt:
- Hilfesystem (6 Minuten)

Es wurde folgendes Material verwendet:
- Hilfesystemliste

Thematische Einheit 8: Selbstbewusstes Handeln im Alltag
Zur TE 8 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 9: Abschluss
Zur TE 9 gab es zwei Einheiten mit zwei kognitionsbezogenen Elementen und drei aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden viermal in der Großgruppe und einmal einzeln durchgeführt.

Es wurden folgende Übungen/Gespräche durchgeführt:
- Abschlussrunde (11 Minuten)
- Schlachtruf (4 Minuten)
- Abschlussrunde inkl. Vorsätze (20 Minuten)
- Vorsätze malen (19 Minuten)
- Fotos und Abschlussritual (6 Minuten)

Es wurden folgende Materialien verwendet:
- Ball
- Zettel und Stifte

Sonstiges
Unter „Sonstiges“ wurden zwei aktionsbezogene Elemente in Form von Übungen durchgeführt.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Selbstmassage (4 Minuten)
- Igelballmassage (22 Minuten)

6.4.2.2.2 Zusammenfassung der Auswertung der 2. Staffel

Die Testübung fand am 19.11.2005 und am 20.11.2005 statt. Am ersten Tag nahmen 5 Teilnehmerinnen, am zweiten Tag 6 Teilnehmerinnen daran teil.

Thematische Einheit 1: Beginn

Zur TE 1 gab es zwei Einheiten mit sechs kognitionsbezogenen Elementen, die in der Großgruppe durchgeführt wurden.

Es wurden folgende Gespräche durchgeführt:
- Anfangsrunde (7 Minuten)
- Erinnern und Vorstellen (12 Minuten)
- Regeln (5 Minuten)
- Erinnern und Kissenlauf (5 Minuten)
- Vorsätze (17 Minuten)
- Begrüßung (12 Minuten)

Es wurden folgende Materialien verwendet:
- Plakate
- Smileys mit den Namen drauf
- Kuscheltiere
- Schilder mit Regeln

Thematische Einheit 2: Körper- und Stimmausdruck

Zur TE 2 gab es eine Einheit mit drei aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden zweimal in der Großgruppe und einmal paarweise durchgeführt.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Rückblick „Sicherer Stand“ (13 Minuten)
- Sicherer Stand mit ernst gucken und Partnerin (25 Minuten)
- Wand (16 Minuten)

Es wurden folgende Materialien verwendet:
- Musik
- Smileys

Thematische Einheit 3: Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten

Zur TE 3 gab es eine Einheit mit einem aktionsbezogenen Element in Form von einem Rollenspiel, das paarweise durchgeführt wurde.

Es wurde folgendes Rollenspiel durchgeführt:
- Hund und Herrchen (27 Minuten)

Es wurde kein Material verwendet.

Thematische Einheit 4: Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen
Zur TE 4 gab es vier Einheiten mit sechs aktionsbezogenen Elementen in Form von vier Übungen und zwei Rollenspielen. Diese wurden zweimal in der Großgruppe und viermal paarweise durchgeführt.

Es wurden folgende Übungen/Rollenspiele durchgeführt:
- Rollenspiel „Autofahrer“ (42 Minuten)
- Rollenspiel „Zimmer“ (35 Minuten)
- Handgelenksumklammerung (13 Minuten)
- Handgelenksumklammerung (14 Minuten)
- Haare ziehen/Haare ziehen und Handgelenksumklammerung (21 Minuten)

Es wurden folgende Materialien verwendet:
- Sachen zum Verkleiden (Hüte, ...)
- Smileys
- Hocker

Thematische Einheit 5: Eigene Entschlossenheit erfahren
Zur TE 5 gab es eine Einheit mit zwei aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen, beide wurden paarweise durchgeführt.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Rücken drücken (22 Minuten)
- Schildkröte (39 Minuten)

Es wurde folgendes Material verwendet:
- dicke Matten

Thematische Einheit 6: Eigene Ressourcen benennen
Zur TE 6 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 7: Sexualisierte Gewalt
Zur TE 7 gab es eine Einheit mit einem kognitionsbezogenen Element in der Großgruppe.

Es wurde folgendes Gespräch durchgeführt:
- Gewaltskala (62 Minuten)

Es wurden folgende Materialien verwendet:
- Stühle
- Zettel mit Gewaltsituationen

Thematische Einheit 8: Selbstbewusstes Handeln im Alltag
Zur TE 8 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 9: Abschluss
Zur TE 9 gab es zwei Einheiten mit zwei kognitionsbezogenen Elementen in der Großgruppe.

Es wurden folgende Gespräche durchgeführt:
- Abschlussrunde (5 Minuten)
- Abschlussrunde (14 Minuten)

Es wurde folgendes Material verwendet:
- Redeball

Sonstiges
Unter „Sonstiges“ gab es vier aktionsbezogene Elemente in Form von Übungen.

Es wurden folgende Übungen durchgeführt:
- Aufwärmen (8 Minuten)
- Aufwärmen und Lockern (16 Minuten)
- Aufwärmen mit Luftballons (12 Minuten)
- Igelballmassage (25 Minuten)

6.4.2.2.3 Abgleich der Beobachtungsdaten

Abbildung 25: Aufgewendete Zeit je thematischer Einheit in Bielefeld

	Bielefeld 1. Staffel	Bielefeld 2.Staffel
Zeit je TE in Minuten		
TE 1 Beginn	103	58
TE 2 Körper- und Stimmausdruck	53	54
TE 3 Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten	10	27
TE 4 Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen	157	125
TE 5 Eigene Entschlossenheit erfahren	69	61
TE 6 Eigene Ressourcen benennen	0	0
TE 7 Sexualisierte Gewalt	6	62
TE 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag	0	0
TE 9 Abschluss	60	19
Sonstiges	26	61
Kurszeiten in Minuten		
Pausenzeit gesamt	228	272
Testübung gesamt inklusive Pausenzeiten	712	739
Methoden in Anzahl der Einheiten		
kognitionsbezogene Elemente	10	9
aktionsbezogene Elemente	25	16
Sozialform in Anzahl der Einheiten		
Großgruppe	24	17
Kleingruppe	0	0
Einzeln	1	0
Paarweise	10	8

6.4.2.3 Münster

6.4.2.3.1 Zusammenfassung der Auswertung der 1. Staffel

Die Testübung fand am 23. 4. 2005 und am 24. 4. 2005 statt. An beiden Tagen waren 5 Teilnehmerinnen da.

Thematische Einheit 1: Beginn

Zur TE 1 gab es zwei Einheiten mit drei kognitionsbezogenen Elementen und einem aktionsbezogenen Element in Form einer Übung, diese wurden alle in der Großgruppe durchgeführt.

Folgende Gespräche/Übung wurden durchgeführt:

- Vorstellungsrunde mit Beobachterinnen und Projektvorstellung + Einwilligungserklärungen (30 Minuten)
- Vorstellung des Programms (5 Minuten)
- Namensspiel (7 Minuten)
- Anfangsrunde (27 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:

- Matten
- Plakat an der Wand

Thematische Einheit 2: Körper- und Stimmausdruck

Zur TE 2 gab es fünf Einheiten mit einem kognitionsbezogenen Element und sieben aktionsbezogenen Elmenten in Form von Übungen. Diese wurden fünfmal in der Großgruppe, zweimal paarweise und einmal alleine durchgeführt.

Folgende Gespräche/Übungen wurden durchgeführt:

- Fester Stand/Übungen zum Stand (34 Minuten)
- Atemübungen (20 Minuten)
- Stimme + Schreiübung (10 Minuten)
- Pinguin und Flamingo (4 Minuten)
- WenDo-Museum (8 Minuten)
- Hau-ab-Kreis (6 Minuten)
- Stimme nach Schreck (5 Minuten)
- Wassertonne (5 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:

- Kappen
- Stühle
- Schlagkissen

Thematische Einheit 3: Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten

Zur TE 3 gab es eine Einheit mit einem kognitionsbezogenen Element und einem aktionsbezogenen Element in Form einer Übung. Diese wurden einmal in der Großgruppe durchgeführt und einmal paarweise.

Folgendes Gespräch/folgende Übung wurden durchgeführt:
- Mitmach-Theater (11 Minuten)
- Rollenspiel „Belästigung im Bus“ (37 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Stühle
- Kappen

Thematische Einheit 4: Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen
Zur TE 4 gab es acht Einheiten mit zwei kognitionsbezogenen Elementen und zwölf aktionsbezogenen Elmenten in Form von elf Übungen und einem Rollenspiel. Diese wurden fünfmal in der Großgruppe, siebenmal paarweise und zweimal alleine durchgeführt.

Folgende Gespräche/Übungen/Rollenspiele wurden durchgeführt:
- Körperwaffen (22 Minuten)
- Tritte, Schläge (13 Minuten)
- Ellenbogenstoß (18 Minuten)
- aus Umklammerung von hinten befreien (12 Minuten)
- Anmache abwehren (5 Minuten)
- Technikwiederholung (17 Minuten)
- Tritte nach vorne (23 Minuten)
- Ausschütteln „Wassertonne“ (2 Minuten)
- Befreiungstechniken (13 Minuten)
- aus Umklammerung lösen (15 Minuten)
- Kissen wegschieben (6 Minuten)
- Stimmeinsatz bei Handgelenksbefreiung (18 Minuten)
- Messerabwehr (13 Minuten)
- „Peter“ (8 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Kappen
- große Pratzen
- Stühle
- Jacke
- Rucksack
- Dummy

Thematische Einheit 5: Eigene Entschlossenheit erfahren
Zur TE 5 gab es zwei Einheiten mit vier aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden einmal in der Großgruppe, einmal paarweise und zweimal alleine durchgeführt.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Willenskraft „Pratze aus der Hand schlagen“ (8 Minuten)
- Brett durchschlagen und Hilfesystem (23 Minuten)
- Namen auf die Bretter (7 Minuten)
- Namensgebärdenspiel (9 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Pratzen
- Bretter
- Kästen
- Stühle
- Hilfesystemliste
- Stifte

Thematische Einheit 6: Eigene Ressourcen benennen
Zur TE 6 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 7: Sexualisierte Gewalt
Zur TE 7 gab es eine Einheit mit zwei kognitionsbezogenen Elementen in der Großgruppe.

Folgende Gespräche wurden durchgeführt:
- Bedrohung mit Messer bei Vergewaltigung (9 Minuten)
- Hilfesystem/Anzeige/Eingreifen (13 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Stühle
- Kappen
- Jacke
- Rucksack

Thematische Einheit 8: Selbstbewusstes Handeln im Alltag
Zur TE 8 gab es eine Einheit mit zwei aktionsbezogenen Elementen in Form einer Übung und eines Rollenspiels, die in der Großgruppe durchgeführt wurden.

Folgende Übung/folgendes Rollenspiel wurden durchgeführt:
- Aufwärmübung fürs Rollenspiel (5 Minuten)
- Rollenspiel (53 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Kappe

Thematische Einheit 9: Abschluss
Zur TE 9 gab es zwei Einheiten mit drei kognitionsbezogenen Elementen und einem aktionsbezogenen Element in Form einer Übung. Diese wurden dreimal in der Großgruppe und einmal alleine durchgeführt.

Folgende Gespräche/Übung wurden durchgeführt:
- Abschlussrunde (14 Minuten)
- TN- Fragebögen (5 Minuten)
- Hinweise auf Bücher (4 Minuten)
- Abschlussgespräch (17 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Fragebögen
- Stifte
- Matten
- Geschenke vom Gesundheitshaus

Sonstiges
Unter „Sonstiges“ gab es vier aktionsbezogene Elemente in Form von Übungen.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Massage (5 Minuten)
- Aufwärmübung (3 Minuten)
- Aufwärmen (4 Minuten)
- Massage mit Igelbällen (8 Minuten)

6.4.2.3.2 Zusammenfassung der Auswertung der 2. Staffel
Die Testübung fand am 25.11.2005, am 26.11.2005 und am 27.11.2005 statt. Am ersten Abend besuchten 4 Teilnehmerinnen die Testübung, an den beiden weiteren Tagen 3 Teilnehmerinnen.

Thematische Einheit 1: Beginn
Zur TE 1 gab es drei Einheiten mit drei kognitionsbezogenen Elementen in der Großgruppe.

Folgende Gespräche wurden durchgeführt:
- Begrüßungs- und Namensrunde (3 Minuten)
- Anfangsrunde (6 Minuten)
- Anfangsrunde/Tagesablauf (6 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Matten

Thematische Einheit 2: Körper- und Stimmausdruck
Zur TE 2 gab es drei Einheiten mit fünf aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden dreimal in der Großgruppe und zweimal paarweise durchgeführt.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Technikwiederholung (7 Minuten)
- Sicherer Stand „Baum und Wind“ (12 Minuten)
- Stopp- Haltung (3 Minuten)
- Theaterkreis (3 Minuten)
- Pinguin und Flamingo (7 Minuten)

Es wurden keine Materialien verwendet.

Thematische Einheit 3: Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten
Zur TE 3 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 4: Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen
Zur TE 4 gab es drei Einheiten mit einem kognitionsbezogenen Element und 17 aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden siebenmal in der Großgruppe und elfmal paarweise durchgeführt.

Folgende Übungen/Gespräche wurden durchgeführt:
- Stopp gegen Verfolger (6 Minuten)
- Nasenwurzelblick (8 Minuten)
- Stimmeinsatz (8 Minuten)
- Rücken drücken (4 Minuten)
- Stopp gegen Verfolger mit Schreien (4 Minuten)
- Faustschlag (6 Minuten)
- Kicktritt (4 Minuten)
- Kniestoß (2 Minuten)
- Distanzschwelle (38 Minuten)
- Stoppfangen (5 Minuten)
- Stopp setzen (6 Minuten)
- Technikwiederholung (Stampftritt/Adlerkralle/Doppelschlag/Ellenbogenstoß/Kniestoß/...) (31 Minuten)
- Eisprinzessin (8 Minuten)
- Aufwärmen und Befreiungstechniken (Umklammerung von hinten/Schwitzkasten/Hebeltechnik) (59 Minuten)
- Befreiungstechnik Kombination (5 Minuten)
- Techniken in Kissen mit Power (32 Minuten)
- Hebel wiederholen (14 Minuten)
- Würgetechnik und Ausschütteln (15 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Kappen
- Schaumstoffkissen anstatt Pratzen

Thematische Einheit 5: Eigene Entschlossenheit erfahren
Zur TE 5 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 6: Eigene Ressourcen benennen
Zur TE 6 gab es eine Einheit mit einem aktionsbezogenen Element in Form einer Übung in der Großgruppe.

Folgende Übung wurde durchgeführt:
- Selbstreflektion + Stärkung (23 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Papier
- Stifte

Thematische Einheit 7: Sexualisierte Gewalt
Zur TE 7 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 8: Selbstbewusstes Handeln im Alltag
Zur TE 8 gab es zwei Einheiten mit drei aktionsbezogenen Elmenten in Form von zwei Rollenspielen und einer Übung.

Folgende Übung/Rollenspiele wurden durchgeführt:
- Abschätzspiel „Nein sagen bei bekannten Personen“ (40 Minuten)
- Rollenspiel vorgegeben (27 Minuten)
- eigenes Rollenspiel (40 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Stühle
- Kappen

Thematische Einheit 9: Abschluss
Zur TE 9 gab es zwei Einheiten mit drei kognitionsbezogenen Elementen und einem aktionsbezogenen Element in Form einer Übung, diese wurden alle in der Großgruppe durchgeführt.

Folgende Gespräche/Übung wurden durchgeführt:
- Abschlussrunde (12 Minuten)
- Abschlussrunde (12 Minuten)
- Abschlussrunde (20 Minuten)
- Fotos (12 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Matten

Sonstiges
Unter „Sonstiges“ gab es neun aktionsbezogene Elemente in Form von Übungen.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Aufwärmübung „Mir nach“ (5 Minuten)
- Fangenspiel (4 Minuten)
- Körperliches Ankommen (6 Minuten)
- Aufwärmen (7 Minuten)
- Ausschütteln (1 Minute)
- Strecken und Dehnen (1 Minute)
- Igelballmassage (10 Minuten)
- Atemübung (4 Minuten)
- Aufwärmübung (8 Minuten)

6.4.2.3.3 Abgleich der Beobachtungsdaten

Abbildung 26: Aufgewendete Zeit je thematischer Einheit in Münster

	Münster 1. Staffel	Münster 2. Staffel
Zeit je TE in Minuten		
TE 1 Beginn	69	15
TE 2 Körper- und Stimmausdruck	112	26
TE 3 Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten	48	0
TE 4 Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen	170	49
TE 5 Eigene Entschlossenheit erfahren	47	0
TE 6 Eigene Ressourcen benennen	0	23
TE 7 Sexualisierte Gewalt	22	0
TE 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag	58	107
TE 9 Abschluss	40	56
Sonstiges	20	46
Kurszeiten in Minuten		
Pausenzeit gesamt	182	139
Testübung gesamt inklusive Pausenzeiten	748	622
Methoden in Anzahl der Einheiten		
kognitionsbezogene Elemente	12	7
aktionsbezogene Elemente	31	36
Sozialform in Anzahl der Einheiten		
Großgruppe	26	30
Kleingruppe	0	0
Einzeln	6	0
Paarweise	11	13

6.4.2.4 Nürnberg

6.4.2.4.1 Zusammenfassung der Auswertung der 1. Staffel

Die Testübung fand am 19. 3. 2005 und am 20. 3. 2005 mit 11 Teilnehmerinnen statt.

Thematische Einheit 1: Beginn

Zur TE 1 gab es zwei Einheiten mit acht kognitionsbezogenen Elementen und drei aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden zehnmal in der Großgruppe und einmal paarweise durchgeführt.

Folgende Gespräche/Übungen wurden durchgeführt:

- Begrüßung/Anrede/Einwilligungserklärungen (23 Minuten)
- Namensrunde (6 Minuten)
- Wünsche und Erwartungen an den Kurs (15 Minuten)
- Vorstellung der Kursinhalte (11 Minuten)
- Absprachen zur Arbeit (4 Minuten)
- Begrüßung/Smileys zuordnen (16 Minuten)
- Wie ging es mir gestern Abend? (8 Minuten)
- Tagvorstellung (3 Minuten)
- Wünsche für den Tag (8 Minuten)

- Pausenabsprachen (1 Minute)
- Bewegung mit Stöcken (9 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Namensschilder
- Einwilligungserklärungen
- Stühle
- Zauberstab
- Pappe mit Smileys drauf
- Bambusstöcke
- Musik

Thematische Einheit 2: Körper- und Stimmausdruck
Zur TE 2 gab es zwei Einheiten mit sieben aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden fünfmal in der Großgruppe und zweimal in zwei Kleingruppen durchgeführt.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Atmung/Angst/Panik (8 Minuten)
- großer Hund, kleiner Hund (9 Minuten)
- Befehle rufen (11 Minuten)
- Aldi (31 Minuten)
- Pinguin und Kranich (7 Minuten)
- Fester Stand und fester Blick (9 Minuten)
- Stopp auf Impuls (7 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Zauberstab
- Stühle

Thematische Einheit 3: Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten
Zur TE 3 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 4: Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen
Zur TE 4 gab es drei Einheiten mit vier kognitionsbezogenen Elementen und neun aktionsbezogenen Elementen in Form von acht Übungen und einem Rollenspiel. Diese wurden siebenmal in der Großgruppe, zweimal in zwei Kleingruppen, zweimal paarweise und zweimal alleine durchgeführt.

Es wurden folgende Gespräche/Übungen/Rollenspiele durchgeführt:
- Geräuscheparcours (11 Minuten)
- Üble/gute Absicht erkennen (34 Minuten)
- Schienenbeintritt (27 Minuten)
- Täter und Opfer (49 Minuten)
- Hilfesystem nach einer Übung (1 Minute)
- Wiederholung Schienenbeintritt (8 Minuten)
- Stampftritt (6 Minuten)
- verschiedene Tritte (25 Minuten)

- Luftballons zerstampfen (5 Minuten)
- Adlerkralle (10 Minuten)
- Adlerkralle durch Zeitung (10 Minuten)
- Reflexion: Wie ging es euch mit der Technik? (10 Minuten)
- Rollenspiel „Hand aufs Knie legen“ (22 Minuten)

Es wurden folgende Materialien verwendet:
- Stühle
- Requisiten: Tuch + Seil
- Tretkissen
- Zauberstab
- große Matte
- Ballons mit Schnur
- Zeitungen mit Gesichtern drauf

Thematische Einheit 5: Eigene Entschlossenheit erfahren
Zur TE 5 gab es eine Einheit mit einem kognitionsbezogenen Element und einem aktionsbezogenen Element in Form eines Rollenspiels. Diese wurden einmal in der Großgruppe und einmal paarweise durchgeführt.

Folgendes Gespräch/Rollenspiel wurde durchgeführt:
- durch die Tür kommen (30 Minuten)
- Wie geht es dir? (5 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Decke als Ziel
- Zauberstab

Thematische Einheit 6: Eigene Ressourcen benennen
Zur TE 6 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 7: Sexualisierte Gewalt
Zur TE 7 gab es eine Einheit mit einem kognitionsbezogenen Element in der Großgruppe.

Folgendes Gespräch wurde durchgeführt:
- Hilfesystem (7 Minuten)

Folgendes Material wurde verwendet:
- Hilfesystemliste

Thematische Einheit 8: Selbstbewusstes Handeln im Alltag
Zur TE 8 gab es eine Einheit mit einem aktionsbezogenen Element in Form eines Rollenspiels, das paarweise durchgeführt wurde.

Folgendes Rollenspiel wurde durchgeführt:
- Rollenspiele der Teilnehmerinnen (52 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Stühle
- Tisch
- Kappen

Thematische Einheit 9: Abschluss
Zur TE 9 gab es zwei Einheiten mit drei kognitionsbezogenen Elementen und zwei aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen, die alle in der Großgruppe durchgeführt wurden.

Folgende Gespräche/Übungen wurden durchgeführt:
- Abschlussrunde (22 Minuten)
- Abschlussrunde „Was haben wir heute gemacht?“ (9 Minuten)
- Wozu hast du Lust, es in deinem Alltag umzusetzen? (20 Minuten)
- Wie geht es mir gerade? (6 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Symbole für die Übungen
- Zauberstab
- Pappe mit Smileys

Sonstiges
Unter „Sonstiges“ gab es vier aktionsbezogene Elemente in Form von Übungen.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Selbstmassage (3 Minuten)
- Luftballontanz (10 Minuten)
- Entspannung/Selbstapplaus (2 Minuten)
- Selbstapplaus (1 Minute)

6.4.2.4.2 Zusammenfassung der Auswertung der 2. Staffel
Die Testübung fand am 22.10.2005 und am 23.10.2005 statt. An beiden Tagen nahmen 5 Teilnehmerinnen am Kurs teil.

Thematische Einheit 1: Beginn
Zur TE 1 gab es drei Einheiten mit acht kognitionsbezogenen Elementen und einem aktionsbezogenen Element in Form einer Übung, diese wurden alle in der Großgruppe durchgeführt.

Folgende Gespräche/Übung wurden durchgeführt:
- Vorstellungsrunde (2 Minuten)
- Vorstellung des Projektes und Pausenabsprache (7 Minuten)
- Ich bin stolz auf … (10 Minuten)
- Rückblick „Was haben wir gemacht?“-Symbole (9 Minuten)
- Programmvorstellung/Büchertisch/Ruheecke (7 Minuten)
- Luftballonbegrüßung (11 Minuten)
- Begrüßung und Smileys (9 Minuten)
- Vorstellung Programm und Organisation (11 Minuten)
- Vorsätze (31 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Zauberstab
- Symbole für die Übungen
- Bücher
- Flyer
- Weiberzeit
- Luftballons
- Pappe mit Smileys drauf
- Plakate mit den Vorsätzen der TN vom letzten Kurs

Thematische Einheit 2: Körper- und Stimmausdruck
Zur TE 2 gab es zwei Einheiten mit zwei aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen. Diese wurden einmal in der Großgruppe und einmal paarweise durchgeführt.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Befehle rufen (18 Minuten)
- Fester Stand (8 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Kappen

Thematische Einheit 3: Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten
Zur TE 3 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 4: Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen
Zur TE 4 gab es eine Einheit mit fünf aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen, die alle paarweise durchgeführt wurden.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Faustschlag Nase/Ohr (17 Minuten)
- „Klein machen“ und Faustschlag (6 Minuten)
- Faustschlag Nase/Ohr plus Stimme (8 Minuten)
- Tritt (7 Minuten)
- Tritt und Schlag (11 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Pratzen
- Fuß- und Schienenbeinschutz für die Übungsleiterinnen
- Großes Tretkissen

Thematische Einheit 5: Eigene Entschlossenheit erfahren
Zur TE 5 gab es eine Einheit mit einem aktionsbezogenen Element in Form einer Übung, die alleine durchgeführt wurde.

Folgende Übung wurde durchgeführt:
- Durch die Wand (22 Minuten)

Folgendes Material wurde verwendet:
- Papierwand

Thematische Einheit 6: Eigene Ressourcen benennen
Zur TE 6 gab es keine Einheit.

Thematische Einheit 7: Sexualisierte Gewalt
Zur TE 7 gab es zwei Einheiten mit sechs kognitionsbezogenen Elementen in der Großgruppe.

Folgende Gespräche wurden geführt:
- Reflexion zu den Schlägen und Tritten (4 Minuten)
- Gesellschaftliche Rolle/Notwehr-Paragraf (26 Minuten)
- Rederunde: Beleidigung als Frau/sexualisierte Gewalt (22 Minuten)
- Vertrauensperson (8 Minuten)
- Grundregeln für mein Selbstbewusstsein (24 Minuten)
- Beleidigung (12 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Zauberstab
- Blatt mit den 7 Regeln von Aiha Zemp
- Blatt mit dem Notwehr-Paragrafen

Thematische Einheit 8: Selbstbewusstes Handeln im Alltag
Zur TE 8 gab es eine Einheit mit zwei aktionsbezogenen Elementen in Form von Rollenspielen in der Großgruppe.

Folgende Rollenspiele wurden durchgeführt:
- Rollenspiel zum eigenen Thema (63 Minuten)
- Fortsetzung Rollenspiel zum eigenen Thema (48 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Verschiedene Gegenstände für das jeweilige Rollenspiel der Teilnehmerin

Thematische Einheit 9: Abschluss
Zur TE 9 gab es zwei Einheiten mit drei kognitionsbezogenen Elementen und vier aktionsbezogenen Elementen in Form von Übungen, diese wurden alle in der Großgruppe durchgeführt.

Folgende Gespräche/Übungen wurden durchgeführt:
- Was haben wir gemacht? (5 Minuten)
- Skala (13 Minuten)
- Befragung der Teilnehmerinnen (13 Minuten)
- Befragung der Teilnehmerinnen (11 Minuten)
- Foto (4 Minuten)
- Abschlussrunde/Skala (15 Minuten)
- Vorsätze (16 Minuten)

Folgende Materialien wurden verwendet:
- Rote/gelbe/grüne Pappe
- Symbole für die Übungen
- Zauberstab

Sonstiges
Unter „Sonstiges“ gab es vier aktionsbezogene Elemente in Form von Übungen.

Folgende Übungen wurden durchgeführt:
- Ausstreichen/Entspannen (7 Minuten)
- Aufwärmen (7 Minuten)
- Wachklopfen (3 Minuten)
- Igelballmassage (9 Minuten)

6.4.2.4.3 Abgleich der Beobachtungsdaten

Abbildung 27: Aufgewendete Zeit je thematischer Einheit in Nürnberg

	Nürnberg 1. Staffel	Nürnberg 2. Staffel
Zeit je TE in Minuten		
TE 1 Beginn	104	97
TE 2 Körper- und Stimmausdruck	82	26
TE 3 Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten	0	0
TE 4 Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen	218	49
TE 5 Eigene Entschlossenheit erfahren	35	22
TE 6 Eigene Ressourcen benennen	0	0
TE 7 Sexualisierte Gewalt	7	96
TE 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag	52	111
TE 9 Abschluss	57	77
Sonstiges	16	26
Kurszeiten in Minuten		
Pausenzeit gesamt	171	241
Testübung gesamt inklusive Pausenzeiten	742	745
Methoden in Anzahl der Einheiten		
kognitionsbezogene Elemente	17	17
aktionsbezogene Elemente	26	19
Sozialform in Anzahl der Einheiten		
Großgruppe	32	29
Kleingruppe	4	0
Einzeln	2	1
Paarweise	5	6

6.4.3 Abgleich der Kurskonzepte mit den Beobachtungsdaten

Dauer der geplanten und der durchgeführten thematischen Einheiten

Bad Soden

Zeit in Minuten	1. Staffel Kurs-konzept	1. Staffel Kurs-praxis	2. Staffel Kurs-konzept	2. Staffel Kurs-praxis
TE 1 Beginn	30	20	85	28
TE 2 Körper- und Stimmausdruck	40	25	50	59
TE 3 Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten	0[1]	0	60	0
TE 4 Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen	335	307	220	256
TE 5 Eigene Entschlossenheit erfahren	0[1]	19	0	0
TE 6 Eigene Ressourcen benennen	0[1]	0	30	27
TE 7 Sexualisierte Gewalt	15	16	70	79
TE 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag	120	96	0	0
TE 9 Abschluss	30	41	15	16
Andere Themen	30	24	60	55
Pausenzeit	120	170	200	218
Testübung gesamt inklusive Pausenzeiten	720	718	790	738

[1] TE werden nicht direkt über KE abgedeckt, werden aber mit angesprochen über KE, die schwerpunktmäßig anderen TE zugeordnet sind. Grundlage hierfür sind die Angaben der ÜL in den Kurskonzepten.

Bielefeld

Zeit in Minuten	1. Staffel Kurs-konzept	1. Staffel Kurs-praxis	2. Staffel Kurs-konzept	2. Staffel Kurs-praxis
TE 1 Beginn	75	103	MD[2]	58
TE 2 Körper- und Stimmausdruck	90	53	MD	54
TE 3 Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten	10	10	MD	27
TE 4 Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen	245	157	MD	125
TE 5 Eigene Entschlossenheit erfahren	30	69	MD	61
TE 6 Eigene Ressourcen benennen	0[1]	0	MD	0
TE 7 Sexualisierte Gewalt	45	6	MD	62
TE 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag	0	0	MD	0
TE 9 Abschluss	15	60	MD	19
Andere Themen	15	26	MD	61
Pausenzeit	180	228	MD	272
Testübung gesamt inklusive Pausenzeiten	705	712	MD	739

[1] TE werden nicht direkt über KE abgedeckt, werden aber mit angesprochen über KE, die schwerpunktmäßig anderen TE zugeordnet sind. Grundlage hierfür sind die Angaben der ÜL in den Kurskonzepten.
[2] KE zu dieser TE sind wegen mangelnder Zeitangaben nicht auszählbar.

Münster

Zeit in Minuten	1. Staffel Kurs-konzept	1. Staffel Kurs-praxis	2. Staffel Kurs-konzept	2. Staffel Kurs-praxis
TE 1 Beginn	MD[2]	69	55	15
TE 2 Körper- und Stimmausdruck	MD	112	65	26
TE 3 Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten	MD	48	0	0
TE 4 Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen	MD	170	320	49
TE 5 Eigene Entschlossenheit erfahren	MD	47	10	0
TE 6 Eigene Ressourcen benennen	MD	0	15	23
TE 7 Sexualisierte Gewalt	MD	22	0[1]	0
TE 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag	MD	58	60	107
TE 9 Abschluss	MD	40	40	56
Andere Themen	MD	20	50	46
Pausenzeit	MD	182	80	139
Testübung gesamt inklusive Pausenzeiten	MD	748	695	622

[1] TE werden nicht direkt über KE abgedeckt, werden aber mit angesprochen über KE, die schwerpunktmäßig anderen TE zugeordnet sind. Grundlage hierfür sind die Angaben der ÜL in den Kurskonzepten.
[2] KE zu dieser TE sind wegen mangelnder Zeitangaben nicht auszählbar.

Nürnberg

Zeit in Minuten	1. Staffel Kurs-konzept	1. Staffel Kurs-praxis	2. Staffel Kurs-konzept	2. Staffel Kurs-praxis
TE 1 Beginn	MD[2]	104	MD	97
TE 2 Körper- und Stimmausdruck	MD	82	MD	26
TE 3 Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten	MD	0	MD	0
TE 4 Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen	MD	218	MD	49
TE 5 Eigene Entschlossenheit erfahren	MD	35	MD	22
TE 6 Eigene Ressourcen benennen	MD	0	MD	0
TE 7 Sexualisierte Gewalt	MD	7	MD	96
TE 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag	MD	52	MD	111
TE 9 Abschluss	MD	57	MD	77
Andere Themen	MD	16	MD	26
Pausenzeit	MD	171	MD	241
Testübung gesamt inklusive Pausenzeiten	MD	742	MD	745

[2] KE zu dieser TE sind wegen mangelnder Zeitangaben nicht auszählbar.

Anzahl der geplanten und der durchgeführten Kurseinheiten

	Bad Soden 1. Staffel	Bad Soden 2. Staffel
Anzahl der geplanten Einheiten	28	29
Anzahl der durchgeführten Einheiten	16	23
Anzahl der veränderten Einheiten (Reihenfolge)	6	1
Anzahl der Einheiten, die weggelassen wurden	7	5
Anzahl der zusätzlichen Einheiten	3	3

	Bielefeld 1. Staffel	Bielefeld 2. Staffel
Anzahl der geplanten Einheiten	25	24
Anzahl der durchgeführten Einheiten	11	10
Anzahl der veränderten Einheiten (Reihenfolge)	5	6
Anzahl der Einheiten, die weggelassen wurden	9	8
Anzahl der zusätzlichen Einheiten	5	3

	Münster 1. Staffel	Münster 2. Staffel
Anzahl der geplanten Einheiten	49	-
Anzahl der durchgeführten Einheiten	36	-
Anzahl der veränderten Einheiten (Reihenfolge)	4	-
Anzahl der Einheiten, die weggelassen wurden	9	-
Anzahl der zusätzlichen Einheiten	3	-

	Nürnberg 1. Staffel	Nürnberg 2. Staffel
Anzahl der geplanten Einheiten	42	42
Anzahl der durchgeführten Einheiten	31	31
Anzahl der veränderten Einheiten (Reihenfolge)	7	6
Anzahl der Einheiten, die weggelassen wurden	4	4
Anzahl der zusätzlichen Einheiten	3	3

Dauer der geplanten und der durchgeführten Übungen

Aufgeführt sind solche Übungen, für die in den Kurskonzepten entsprechend exakte Daten vorliegen und bei denen die tatsächliche Dauer um 50 % nach oben oder nach unten von der geplanten Zeit abwich.

Bad Soden 1. Staffel

	Geplante Zeit	Tatsächliche Dauer
Stopp-Spiel	30 Minuten	74 Minuten
Kissenwald	10 Minuten	15 Minuten
Rollenspiel zum Umgang mit Situationen in denen Hilfe benötigt wird	30 Minuten	7 Minuten
Übungen zur Erfahrung der Wahrnehmungsmöglichkeiten außerhalb des Sehens	45 Minuten	20 Minuten

Bad Soden 2. Staffel

	Geplante Zeit	Tatsächliche Dauer
Begrüßung	15 Minuten	7 Minuten
Erinnern an die 1. Testübung	30 Minuten	5 Minuten
Vorstellen des weiteren Kursverlaufs	10 Minuten	3 Minuten
Abgrenzung gegen Bekannte	45 Minuten	92 Minuten
Technik 1. Tag: Wiederholung Handgelenksbefreiung	30 Minuten	45 Minuten
Technik Flow Drill	50 Minuten	21 Minuten
Technik mit Stimme	10 Minuten	15 Minuten
Rollenspiel Belästigung im öffentlichen Raum	30 Minuten	52 Minuten
Technik 2.Tag: Wiederholung aller Techniken	15 Minuten	26 Minuten

Bielefeld 1. Staffel

	Geplante Zeit	Tatsächliche Dauer
Kurze Wiederholung Rauf- und Rangelspiele	30 Minuten	48 Minuten
Begrüßung am 2. Tag	15 Minuten	30 Minuten
Nähe und Distanz	60 Minuten	23 Minuten
Handgelenksumklammerung	60 Minuten	30 Minuten

Bielefeld 2. Staffel

	Geplante Zeit	Tatsächliche Dauer
Aufbauübung „auf die Wand zugehen“	30 Minuten	16 Minuten
Igelballmassage	15 Minuten	25 Minuten
Hund und Herrchen	60 Minuten	27 Minuten
Technik Handgelenksumklammerung	30 Minuten	13 Minuten
Technik 2. Tag: Schwerpunkt Schläge	60 Minuten	16 Minuten

Münster 1. Staffel

	Geplante Zeit	Tatsächliche Dauer
Begrüßung 1. Tag	20 Minuten	35 Minuten
Übungen zu Stand und Blick	15 Minuten	34 Minuten
Wassertonne	5 Minuten	20 Minuten
Üben von Körperwaffen	25 Minuten	35 Minuten
Hammerschlag wiederholen, Willenskraft	20 Minuten	8 Minuten
Massage	15 Minuten	5 Minuten
Abschlussrunde 1. Tag	15 Minuten	23 Minuten

Münster 2. Staffel

	Geplante Zeit	Tatsächliche Dauer
Begrüßung am Vorabend	15 Minuten	3 Minuten
Anfangsrunde 1. Tag	20 Minuten	6 Minuten
Selbstreflexion und Stärkung	15 Minuten	23 Minuten
Distanzschwelle	20 Minuten	38 Minuten
Stopp- Fangen	5 Minuten	11 Minuten
Wassertonne und Aufwärmen	15 Minuten	7 Minuten
Abschwatzspiel	15 Minuten	40 Minuten
Anfangsrunde 2. Tag	15 Minuten	6 Minuten
Technik in Kissen mit Power	10 Minuten	32 Minuten

Nürnberg 1. Staffel

Es liegen keine konkreten zeitlichen Angaben in den Kurskonzepten vor, die eine Gegenüberstellung ermöglichen würden.

Nürnberg 2. Staffel

	Geplante Zeit	Tatsächliche Dauer
Begrüßung 1. Tag und Orga	30 Minuten	10 Minuten
Programmvorstellung	5 Minuten	11 Minuten
Rederunde	25 Minuten	54 Minuten

6.4.4 Auswertung der Übungsleiterinneninterviews

Da die Auswertung der Daten auch unter dem Blickwinkel eventuell zielgruppenspezifisch erklärbarer Unterschiede erfolgt, wird hier ein Überblick über die Kodierung der Übungsleiterinnen und ihrer Teilnehmerinnengruppen gegeben.

Abbildung 28: Kodierung der Interviewpartnerinnen

Code-Nr.	Testübungsort	Teilnehmerinnengruppe
ÜL 1 ÜL 2	Bad Soden	Frauen nach Krebserkrankung
ÜL 3 ÜL 4	Bielefeld	Frauen mit Lernschwierigkeiten
ÜL 5 ÜL 6	Münster	Schwerhörige und gehörlose Frauen, Frauen mit Lernschwierigkeiten
ÜL 7 ÜL 8	Nürnberg	Frauen mit Lernschwierigkeiten, Rollstuhl nutzende, gehbehinderte, sehbehinderte Frauen

6.4.4.1 Testübungsstaffel 1

6.4.4.1.1 Kategorie 1 Allgemeine Einschätzung der Testübung

ÜL	zufrieden	davon sehr zufrieden	unzufrieden
1	X	X	
2	X		
3	X	X	
4	X		
5	X	X	
6	X	X	
7	X	X	
8	X	X	

Alle der befragten ÜL sind mit dem Kurs zufrieden. Sechs ÜL sind sehr zufrieden mit dem Kurs. Keine ÜL ist unzufrieden.

6.4.4.1.2 Kategorie 2 Bewertung des Curriculums

ÜL	Curriculum ist vollständig	Themen, die fehlen	Themen, die zu viel sind
1		Wahrnehmung: eigenes Gefühl	
2		Wahrnehmung: hören, sehen, fühlen	
3		Innerer und äußerer Standpunkt	
4	X		
5		Entspannung Spiele	
6	X		
7	X		
8	X		Sexuelle Selbstbestimmung

Vier ÜL geben an, dass das Curriculum vollständig ist und sie alle Themen wiedergefunden haben.
ÜL 1 fehlt im Curriculum ein Teil „Wahrnehmung“ im Sinne von „auf das eigene Gefühl, die eigene Intuition hören und Alarmzeichen von Angst oder Bedrohung wahrnehmen und ernst nehmen“. Dieses Thema sei so wichtig, dass ohne dieses kein Training möglich ist. Deshalb hat sie das Thema aufgenommen.

ÜL 1 hatte teilweise Probleme die KE aus ihrem Konzept den TE des Curriculums zuzuordnen. Vor allem der Technikbereich wäre schwer zuzuordnen, da neben der Grenzsetzung gleichzeitig auch die eigenen Interessen und der Körper wahrgenommen würden.

ÜL 2 fehlt ebenfalls ein Teil „Wahrnehmung“, allerdings in Bezug auf die Sinneswahrnehmungen „hören, sehen und fühlen“. Sie findet gut, dass das Curriculum offen gestaltet ist. Sie fühlte sich frei, das umzusetzen, was sie für richtig hielt, da das Curriculum ein Rahmen- und kein Lehrplancurriculum ist.

Für ÜL 3 sind im Curriculum der innere und der äußere Standpunkt nicht deutlich genug herausgestellt. Mit dem inneren Standpunkt ist der Wille und mit dem äußeren Standpunkt die Körperhaltung gemeint. Beides zusammen macht ihrer Meinung nach selbstbewusstes Handeln aus.

ÜL 5 fehlt ein Teil „Entspannung“. Sie meint damit, dass sich die Teilnehmerinnen auch etwas Gutes tun sollten, gerade nach der Konfrontation mit anstrengenden Themen wie Gewalt. Diese Entspannung könnte zum Beispiel eine Massage am Ende des Kurses sein. Weiterhin vermisst sie einen Teil mit Spielen. Spiele, die sie in den Kursen macht, haben meist einen Zusammenhang zu den TE. Sie macht aber auch Spiele um des Spielens Willen, das bedeutet, um Spaß zu haben, eine lustige Seite ausleben zu können und nicht immer ernst und vernünftig sein zu müssen. Dazu hat sie im Curriculum keine passende Einheit gefunden.

ÜL 5 hat, trotzdem sie das Curriculum berücksichtigt hat, einen Kurs durchgeführt, wie sie es auch sonst macht. Mit ihrem Konzept konnte sie alle TE des Curriculums abdecken. Die Abschlussfrage nach den Vorsätzen findet sie so nicht anwendbar und fühlte sich bestätigt, als die Teilnehmerinnen keine Vorsätze nannten. Der Grund liegt darin, dass sonntagabends die Eindrücke noch zu neu sind. Man müsse abwarten, ob die Teilnehmerinnen im Aufbaukurs berichten, dass sie etwas aus dem Kurs umgesetzt haben.

ÜL 6 meint, dass Selbstverteidigungstechniken und zielgruppenspezifische Anpassungen im Curriculum nicht als Extraeinheiten aufgeführt sind, aber in jeder Einheit mit drin sind.

Nach Meinung von ÜL 8 ist das Thema „sexuelle Selbstbestimmung“ zu viel für einen Wochenendkurs. Wenn es jedoch von den Teilnehmerinnen angesprochen wird, wird sie es aufgreifen und etwas anderes dafür wegfallen lassen.

6.4.4.1.3 Kategorie 3 Kurskonzept

Kategorie 3.1 Umsetzung aller 9 thematischen Einheiten

ÜL	Umsetzung aller TE	Weggelassene TE	Teilweise umgesetzte TE
1	X		
2	X		TE 7, TE 9
3	X		TE 7, TE 8
4		TE 8	TE 7
5	X		TE 8
6	X		
7	X		TE 7
8	X		TE 9

Sieben ÜL haben alle neun TE des Curriculums umgesetzt. Eine ÜL hat nicht alle TE umgesetzt. Mehrere ÜL geben an, TE nur teilweise umgesetzt zu haben.

Auffallend ist, dass mehrere ÜL die TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ und TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ nur teilweise oder gar nicht umsetzten. Die ÜL geben hierfür verschiedene Gründe an:
ÜL 4 hat sich während der Testübung daran orientiert, was die Teilnehmerinnen interessiert und was sie an Erfahrungen mitbringen. Sie wollte keine Themen bearbeiten, die den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen nicht entsprechen.
Zwei ÜL, die die TE 7 nur zum Teil bearbeiteten, begründen dies mit der Gruppe.
Für die Gruppe (Frauen mit Krebserkrankungen) von ÜL 2 war sexualisierte Gewalt kein wichtiges Thema, der Schwerpunkt lag bei anderen Themen.

ÜL 3 berichtet, dass es mit ihrer Gruppe, die sich aus Frauen mit Lernschwierigkeiten zusammensetzte, schwierig war, das Thema sexualisierte Gewalt zu bearbeiten. Die Frauen hätten bei den Rollenspielen die negativen Rollen nicht spielen und auch nicht wahrhaben wollen und zum Beispiel die Machtgefühle von Tätern nicht nachempfinden können. ÜL 3 meint, dass die Frauen sexualisierte Gewalt deshalb nur schwer spüren und sie sich daher unsicher ist, was von diesem Thema bei den Frauen angekommen ist.

In der Gruppe von ÜL 3 ist die TE 8 „Selbstbewusste Handeln im Alltag“ lediglich beim Brief am Abschluss deutlich geworden. Sie findet es schwierig, das Thema in einem Wochenendkurs zu behandeln.

ÜL 2 und ÜL 8 haben in der TE 9 „Abschluss“ den Brief weggelassen. ÜL 2 hat ihn weggelassen, weil die Teilnehmerinnen sich sehr sicher waren, was sie aus dem Kurs für sich mitnehmen möchten und die ÜL es absurd fand, sie dann noch ihre Vorsätze aufschreiben zu lassen. ÜL 8 hat den Brief aus Zeitmangel weggelassen.

Drei ÜL sind der Meinung, dass sich oft mehrere TE in einer Übung wiederfinden, so wird zum Beispiel beim Stimmausdruck auch die eigene Entschlossenheit trainiert. Für ÜL 7 hat jede Übung damit zu tun, immer wieder darauf hinzuweisen, was eigene Interessen, was eigene Grenzen seien. ÜL 3 meint, dass die TE verbunden sein müssen, weil es nicht ausreicht, nur eine Sache zu trainieren und zum Beispiel Körper gebraucht wird, um die eigene Entschlossenheit darzustellen.

Kategorie 3.2 Gewichtung einzelner Einheiten

Gewichtung vorgenommen	Anzahl der Befragten
Ja	7
Nein	1

ÜL	TE 1	TE 2	TE 3	TE 4	TE 5	TE 6	TE 7	TE 8	Sonstige Gewichtung
1					X				
2									**Raum für mich nehmen,** Eigenwahrnehmung, Selbstverteidigung
3									
4		X							

ÜL	TE 1	TE 2	TE 3	TE 4	TE 5	TE 6	TE 7	TE 8	Sonstige Gewichtung
(Fortsetzung)									
5		X							
6		X							
7									Situationen der Teilnehmerinnen, Techniken
8		X			X				

Die Hälfte der ÜL hat den Schwerpunkt auf die TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ gelegt. Die Beschäftigung mit der nonverbalen Ebene von Kommunikation sehen sie als unerlässliche Grundlage für alle weiteren TE, auf die immer wieder zurückgegriffen werden kann. Die Teilnehmerinnen können zum Beispiel keine Techniken erlernen, wenn sie sich nicht vorher mit ihrer Stimme und ihrer Körperhaltung beschäftigt haben. Für gehörlose Frauen ist diese TE noch aus anderen Gründen wichtig: Gehörlose Frauen benutzen in ihrer Kommunikation sehr viel Körpersprache, aber oft keine Stimme. Es gibt Situationen, in denen sich gehörlose Frauen bewusst dazu entscheiden, keine Stimme zu benutzen, damit der Angreifer nicht bemerkt, dass sie gehörlos sind. In solchen Situationen muss der Körperausdruck umso stärker sein. Gehörlose Frauen haben oft Hemmungen ihre Stimme einzusetzen, weil sie davon ausgehen, dass ihre Stimme unangenehm klingt oder sie denken, dass der Einsatz ihrer Stimme nicht wichtig ist. In den Kursen lernen sie, dass die Stimme ein wichtiges Instrument bei der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung sein kann.

Als weiterer Schwerpunkt wurde die TE 5 „Die eigene Entschlossenheit erfahren“ angegeben. Für eine ÜL ist diese TE ebenso eine Grundlage wie die TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“.

Zwei ÜL haben die Gewichtung entsprechend den Wünschen der Teilnehmerinnen gesetzt. Eine Gruppe hatte das Schwerpunktthema „Raum für mich nehmen“ und übte anhand von Alltagssituationen das Neinsagen. Eine andere Gruppe brachte konkrete Angriffssituationen ein, die in Rollenspielen bearbeitet wurden.

Eine ÜL legt den Schwerpunkt eher auf körperliche Selbstbehauptungstechniken. Sie findet gerade für Frauen mit Behinderungen körperliche Erfolgserlebnisse sehr wichtig für das Selbstbewusstsein, da bei ihnen häufig die Wahrnehmung der eigenen körperlichen Einschränkungen dominiert.

Als weitere Schwerpunkte wurden körperliche Techniken und Eigenwahrnehmung genannt. Eigenwahrnehmung ist die Wahrnehmung dessen, „was ich kann, was ich möchte und was ich damit erreichen kann“.

Eine ÜL gab an, keine Gewichtung vorgenommen und aus jeder TE eine Übung gemacht zu haben. Sie hat aufgrund des Curriculums jede Übung systematisch miteinander aufgebaut, vom Leichten hin zum Schweren.

Kategorie 3.3 Abweichungen vom Kurskonzept

ÜL	Von Planung abgewichen aufgrund der Gruppe	Von Planung abgewichen aus Zeitgründen
1	Gruppe machte besser mit als erwartet. Dadurch konnten Teilschritte entfallen. Gruppe hatte Bedarf an Rollenspiel zu bestimmter Situation. Übung „Angriff mit Haare ziehen“ rausgenommen, da Frauen mit Krebserkrankungen sensibles Verhältnis zu ihren Haaren haben. Übung „Selbstbewusstseinsgasse“ abgewandelt, da eine Teilnehmerin (TN) Beobachterseite einnehmen sollte, um ihr zu zeigen, wie es wirkt, wenn man Leute nicht anguckt. Übung aus Zeitgründen kürzer gemacht und weil TN Teilschritte überspringen konnten.	Alle Themen geschafft, aber aus Zeitmangel Teilübungen ausgelassen
2	TN übten nicht miteinander, so wie es geplant war. Deshalb machte ÜL mit den TN zusammen die Übungen. Ein Rollenspiel kam dazu.	TN erzählten viel, dadurch hat sich das Programm zeitlich verschoben.
3	Gruppe hat viele Stichworte gegeben, dadurch wurden Übungen umgestellt und anders aufgebaut.	
4	Übungen wurden abgewandelt, weil ÜL darauf achtet, was von den TN kommt, an welchem Punkt sie sind und wo ihre Interessen liegen.	
5	Gespräch hat sich entwickelt und ÜL hat es zugelassen. ÜL hat sich an Impulsen aus der Gruppe orientiert und dementsprechend das Programm umgestellt. Die Gruppe hat sich viel Technik gewünscht. Ein Rollenspiel war geplant, die Art der Umsetzung war jedoch spontan.	ÜL hat aus Zeitmangel Übungen weggelassen.
6	Manche Übungen konnten schneller gemacht werden, da die Gruppe klein war. Die Gruppe hat Themen eingebracht, die die ÜL aufgenommen hat. Die ÜL hat Teile verändert, weil sie die Aufmerksamkeit auf bestimmte Dinge legen wollte. Rollenspiele und mentale Übungen wurden inhaltlich angepasst an Situationen, die die Frauen mitbrachten.	
7	ÜL hat Übungen abgewandelt, beispielsweise zusätzliche Runde gemacht.	ÜL hat aus Zeitmangel Übungen ausgelassen.
8	Manche Übungen passten nicht zur Gruppe, daraufhin ist die ÜL von ihrem geplanten Ablauf abgewichen. Teilweise waren bei Übungen weniger Zwischenschritte notwendig als vorgesehen, bei anderen Übungen waren hingegen mehr Schritte erforderlich. ÜL hat Übungen so abgeändert, dass sie für alle Frauen gepasst haben.	

Drei ÜL planen in ihrem Konzept immer mehr ein, als im Kurs tatsächlich umsetzbar ist.
Eine ÜL machte ihr Konzept für den Fall, dass eher schweigsame und zurückhaltende Personen aufeinandertreffen, die mehr motiviert und überredet werden müssen. Dafür hatte sie ganz viele Teilschritte eingeplant, damit die Teilnehmerinnen sich kennenlernen und annähern können. Dieser „Worst Case“ ist bei der Testübung nicht eingetreten, sodass sie Teilschritte streichen konnte.

ÜL 4 lässt von ihrem Konzept lieber etwas ausfallen, um dafür an anderen Stellen noch mal nachzuhaken. Die ÜL geben an, dass sie im Vorfeld nicht wissen, welche Erfahrungen, Interessen und Wünsche die Teilnehmerinnen haben und deshalb im Kurs flexibel darauf reagieren müssen. Diese spontanen Konzeptabweichungen sind gut machbar, wenn die ÜL zu zweit die Teilnehmerinnen beobachten und sich darüber austauschen können. Zudem ist es wichtig, dass die ÜL viel Erfahrung haben.

Die ÜL geben Beispiele an, warum und wie sie Übungen abgewandelt haben.
ÜL 4 hat bei einer Übung zum Thema „Nähe und Distanz“ gemerkt, dass die Teilnehmerinnen viel wahrgenommen haben. Daraufhin hat sie das Thema mit einem Spiel verstärkt.

ÜL 8 hatte bei der Übung „Gute Absicht/schlechte Absicht“ geplant, dass drei Frauen mit verschiedenen Absichten auf eine Frau zukommen. Als sie gemerkt hat, dass sie die Teilnehmerinnen damit überfordern würde, hat sie die Übung so verändert, dass nur noch eine Frau mit einer Absicht auf eine Frau zukommt.

Es ist festzuhalten, dass alle ÜL von ihrem Konzept abgewichen sind und Übungen abgewandelt haben, weil sie sich an ihrer jeweiligen Gruppe orientiert haben. Sie haben Anregungen aus der Gruppe aufgenommen und die Übungen und den Kursablauf entsprechend verändert, auch wenn hierdurch für Themen, die die ÜL wichtig finden, nicht mehr so viel Zeit blieb.

6.4.4.1.4 Kategorie 4 Teilnehmerinnen
Kategorie 4.1 Lernerfolge allgemein

Eine ÜL hat sich dazu geäußert, wie der Lernerfolg für den gesamten Kurs war. Sie glaubt, dass man den Teilnehmerinnen viele Ziele nur bewusst machen kann und sie diese nicht lernen können. ÜL 2 sieht darin, dass es bei vielen Themen im Kurs erst einmal um einen Anstoß geht, den Unterschied zu normalen Curricula.

Kategorie 4.1.1 Lernerfolge TE 1: Beginn
Kernziel:
Begrüßung, Absprache der Arbeitsprinzipien, Absprache des Kursablaufs, Kennenlernen

ÜL	TE 1 Ziel erreicht	TE 1 Ziel nicht erreicht
1	X	
2		
3	X	
4	X	
5		
6	X	
7	X	
8		

Fünf ÜL berichten, dass ihre Gruppe das Ziel der TE erreicht hat. Drei ÜL haben sich zu dieser Frage nicht geäußert.

Kategorie 4.1.2 Lernerfolge TE 2: Körper- und Stimmausdruck
Kernziel:
Teilnehmerinnen haben Körper- und Stimmausdruck geübt, der ihr selbstbewusstes Verhalten unterstützt. (Sicher stehen/sitzen, Schreien/laut sein, den Blick halten/sich dem Gegenüber zuwenden, klares Ja/Nein)

ÜL	TE 2 Ziel erreicht	TE 2 Ziel nicht erreicht
1	X	
2		Bewusst machen, aber nicht lernen
3		„Sicher stehen“ und „Blick halten“ ist noch nicht bei allen erreicht, Ansatz ist da
4	X	
5		
6	X	
7	X	
8	X	

Fünf ÜL erklären, dass alle Teilnehmerinnen das Ziel der TE 2 erreicht haben. Bei zwei dieser ÜL sind die Antworten nicht eindeutig, da sie aber eher positiv sind, wurden sie bei „Ziel erreicht“ eingeordnet. Eine ÜL äußert sich nicht zu dieser Frage.

Zwei ÜL sind der Meinung, dass gerade der Einsatz der Stimme noch ausbaufähig ist.
ÜL 3 meint, dass die Teilnehmerinnen das Gelernte üben müssen, damit sie es irgendwann automatisch anwenden können.

ÜL 6 berichtet, dass sie den Teilnehmerinnen mit Hörbehinderungen immer wieder Feedback gegeben hat, ob sich ihre Stimme hoch oder tief anhört und die Teilnehmerinnen gelernt hätten, dass die Stimme wichtig ist und ihnen Kraft gibt.

Zwei ÜL berichten, dass die Teilnehmerinnen das Ziel nicht erreicht haben.
ÜL 2 ist der Meinung, dass gerade Stimme und Körperausdruck nicht gelehrt, sondern nur bewusst gemacht werden können und die Teilnehmerinnen diese Ansätze selbst weiterentwickeln müssen. Sie denkt aber, dass die Teilnehmerinnen viel mitnehmen und an diesem Thema auch weiterarbeiten möchten.

Kategorie 4.1.3 Lernerfolge TE 3: Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten
Kernziel:
Die Teilnehmerinnen sind sich ihrer Interessen und Bedürfnisse bewusster geworden und haben ein Handlungsrepertoire entwickelt, um diese Bedürfnisse gegenüber anderen zu vertreten.

ÜL	TE 3 Ziel erreicht	TE 3 Ziel nicht erreicht
1	X	
2		Nicht bei allen Teilnehmerinnen erreicht. Wenn es erreicht wurde, ist es jetzt noch nicht sichtbar, weil es erst nachwirken wird.
3		Die Teilnehmerinnen wissen um das Thema, können es aber noch nicht umsetzen.
4	X	
5	X	
6	X	
7	X	
8		Bei einem Teil der Teilnehmerinnen wurde das Ziel erreicht, bei den anderen eher nicht. Impulse sind da, aber ob und wie es im Alltag umgesetzt werden kann, ist unklar.

Fünf ÜL geben an, dass alle Teilnehmerinnen das Ziel der TE 3 erreicht haben. Drei ÜL meinen, dass die Teilnehmerinnen in Ansätzen das Thema bearbeitet hätten, es aber noch ausbaufähig ist.

ÜL 1 räumt ein, dass diese TE kein Schwerpunkt war, aber im Aufbaukurs verstärkt Thema sein wird. Auch die Teilnehmerinnen äußerten den Wunsch, noch mehr Übungen zu diesem Thema zu machen. ÜL 4 berichtet, dass die Umsetzung der TE gut gelungen ist, da sich die Teilnehmerinnen mithilfe der Smileys gut ausdrücken konnten.

ÜL 5 ist der Meinung, dass die Teilnehmerinnen ihre Interessen und Bedürfnisse selbst herausfinden müssen und bei den Gesprächen schon damit begonnen haben. Sie schätzt das Handlungsrepertoire der Teilnehmerinnen als noch klein ein.

ÜL 6 hat beobachtet, dass die Teilnehmerinnen im Laufe des Kurses selbstbewusster geworden sind und Handlungsmöglichkeiten erworben haben. Die Teilnehmerinnen haben sich in Bezug auf Handlungsmöglichkeiten bei gehörlosenspezifischen Situationen ausgetauscht.

Drei der ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen das Ziel der TE nicht oder nur zum Teil erreicht haben.

ÜL 2 erklärt, dass die Teilnehmerinnen das „Neinsagen“ zuerst an alltagsfernen Situationen geübt haben und nur manchen der Transfer auf ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse gelungen ist.

ÜL 3 ist der Ansicht, dass die Teilnehmerinnen im Kurs einen geschützten Rahmen haben, um zu üben, im Alltag hingegen, beispielsweise von Partnern, eher entmutigt werden. Dadurch erfahren die Teilnehmerinnen Misserfolge und trauen sich nicht mehr zu üben. Deshalb benötigen die Teilnehmerinnen, nach Meinung der ÜL kontinuierliche Begleitung, Unterstützung und Verstärkung zu diesem Thema.

Kategorie 4.1.4 Lernerfolge TE 4: Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen

Kernziel:

Teilnehmerinnen haben sich für ihre persönlichen Grenzen sensibilisiert und ein Handlungsrepertoire entwickelt, sich gegen subtile und massive Übergriffe zu wehren (verbale und nonverbale Grenzsetzung, körperliche Techniken).

ÜL	TE 4 Ziel erreicht	TE 4 Ziel nicht erreicht
1	X	
2	X	
3	X	
4	X	
5		
6	X	
7		
8	X	

Sechs ÜL berichten, dass die Teilnehmerinnen das Ziel der TE 4 erreicht haben. Zwei ÜL haben sich zu dieser Frage nicht geäußert.

In der Gruppe von ÜL 1 haben alle Teilnehmerinnen persönliche Grenzüberschreitungen genannt, an denen sie arbeiten möchten.

Für ÜL 2 gibt es kein allgemeines Maß für persönliche Grenzen. Wichtig ist, dass jede Teilnehmerin herausfindet, wo ihre persönliche Grenzen sind. Die emotionalen Grenzen zu setzen, ist ein Thema für den Alltag, der im Kurs erwartungsgemäß nicht stattgefunden hat.

ÜL 3 ist wie schon bei der TE 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ der Ansicht, dass die Frauen eine Weile intensiv auf ihre Gefühle hören werden, dies aber dann von außen nicht mehr zugelassen wird.

Die gehörlosen Teilnehmerinnen in der Gruppe von ÜL 6 hatten Angst, dass in der Gehörlosenwelt über sie getratscht wird oder sie Probleme mit Kollegen bekommen, wenn sie „Nein“ sagen. Die Teilnehmerinnen haben sich zu diesem Thema ausgetauscht und gegenseitig Tipps gegeben.

Kategorie 4.1.5 Lernerfolge TE 5: Die eigene Entschlossenheit erfahren
Kernziel:
Die Teilnehmerinnen haben ihre innere Entschlossenheit und deren Wirksamkeit für ihr Handeln erfahren (Konzentration auf mich selbst, innere Sätze).

ÜL	TE 5 Ziel erreicht	TE 5 Ziel nicht erreicht
1	X	
2	X	
3	X	
4	X	
5	X	
6	X	
7	X	
8	X	

Alle ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen das Ziel der TE 5 erreicht haben.

Für die ÜL 5 und 6 ist das vor allem an der Übung „Brett durchschlagen“ deutlich geworden.
Zwei ÜL berichten, dass es den Teilnehmerinnen im Kurs gelingt, zum Beispiel den Blick zu halten und Kernsätze wie „Nimm dir was vor“ rübergekommen sind. „Eigene Entschlossenheit“ werden die Teilnehmerinnen jedoch nur so lange haben, wie sie Erfolgserlebnisse haben. Wenn die Teilnehmerinnen von Personen in ihrem privaten Umfeld Druck bekommen, werden sie sich zurückziehen. Deshalb brauchen die Teilnehmerinnen auch zu diesem Thema kontinuierliches Training.

Kategorie 4.1.6 Lernerfolge TE 6: Die eigenen Ressourcen benennen
Kernziel:
Die Teilnehmerinnen haben sich für ihre positiven Eigenschaften und Stärken sensibilisiert und sich als wertvoll und schützenswert erlebt.

ÜL	TE 6 Ziel erreicht	TE 6 Ziel nicht erreicht	TE 6 Sonstiges
1			ÜL kann es nicht beurteilen
2		Nicht bei allen Teilnehmerinnen erreicht.	
3		Kann man nicht an einem Wochenende deutlich machen.	
4	X		
5	X		
6	X		
7		Nicht bei allen Teilnehmerinnen erreicht.	
8	X		

Vier ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen das Ziel der TE 6 erreicht haben. Drei ÜL geben an, dass das Ziel nicht oder nur von einem Teil der Teilnehmerinnen erreicht wurde. Eine ÜL kann nicht beurteilen, ob die Teilnehmerinnen das Ziel erreicht haben, da sich nicht alle Teilnehmerinnen zu diesem Thema geäußert haben.
Bei ÜL 1 werden „Eigene Ressourcen“ Teil des Aufbaukurses sein, sodass sich die Teilnehmerinnen in Form von Rollenspielen noch einmal damit beschäftigen können.

Für ÜL 2 sind die „Eigenen Ressourcen“ ein sekundäres Ziel, das erst nachwirken muss.
Die Teilnehmerinnen im Kurs von ÜL 4 haben selbst erkannt, woran sie noch üben müssen und das stimmte mit den Beobachtungen der ÜL überein.

Die gehörlosen Teilnehmerinnen von ÜL 6 haben herausgefunden, dass sie als gehörlose Frauen auch Vorteile gegenüber nicht behinderten Frauen haben und zum Beispiel geübter sind im Erkennen von Körpersprache.

ÜL 8 sieht die Ziele der TE für die Bedingungen eines Wochenendkurses erreicht, grundsätzlich jedoch nicht.

Kategorie 4.1.7 Lernerfolge TE 7: Sexualisierte Gewalt
Kernziel:
Die Teilnehmerinnen sind über Formen sexualisierter Gewalt und Möglichkeiten der Intervention informiert worden (Informationen zu sexualisierter Gewalt, Interventionsmöglichkeiten, sexuelle Selbstbestimmung).

ÜL	TE 7 Ziel erreicht	TE 7 Ziel nicht erreicht
1		X
2		X
3		X
4		X
5		X
6	X	
7		X
8	X	

Zwei ÜL berichten, dass die Teilnehmerinnen das Ziel der TE 7 erreicht haben. Sechs ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen das Ziel der TE 7 nicht erreicht haben.

Die Gruppe von ÜL 1 hat das Thema „Sexualisierte Gewalt“ nicht theoretisch bearbeitet, aber es war bei den körperlichen Übungen mit dabei.

ÜL 3 bearbeitet das Thema grundsätzlich nicht in einem Wochenendkurs, da es ihr zu heikel ist und sie den Teilnehmerinnen nicht die nötigen Hilfen geben kann. Die Teilnehmerinnen entscheiden sich bewusst dafür, es ihr als ÜL zu erzählen und das bedeutet für sie, dass sie verantwortungsvoll damit umgehen muss.

ÜL 4 ist vorsichtig mit dem Thema umgegangen und hofft, dass es im Aufbaukurs erneut aufgegriffen wird und die Teilnehmerinnen wieder das Empfinden eines „Geschützten Raumes“ haben, in dem sie sich mitteilen können. ÜL 4 ist der Ansicht, dass die Teilnehmerinnen zuerst sensibilisiert werden müssen, bevor das Thema bearbeitet wird und sie glaubt, dass das im Kurs stattgefunden hat.

Aus der Gruppe von ÜL 6 kamen viele Impulse, sodass sie das Thema mehr bearbeitet hat, als vorgesehen war.
In der Gruppe von ÜL 8 wurde das Thema „Sexuelle Selbstbestimmung“ nicht besprochen.

Kategorie 4.1.8 Lernerfolge TE 8: Selbstbewusstes Handeln im Alltag
Kernziel:
Die Teilnehmerinnen haben unterschiedliche Handlungsweisen erprobt und Alltagssituationen identifiziert, in denen sie diese zukünftig anwenden wollen.

ÜL	TE 8 Ziel erreicht	TE 8 Ziel nicht erreicht
1		X
2		X
3		X
4		X
5		
6		X
7		X
8	X	

Eine ÜL gibt an, dass die Teilnehmerinnen das Ziel der TE 8 erreicht haben. Sechs ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen das Ziel der TE 8 nicht erreicht haben. Eine ÜL äußert sich nicht zu dieser Frage.

ÜL 1 denkt, dass das Lernziel nicht erreicht, aber zumindest gut vorbereitet wurde.
Die ÜL 3, 6 und 7 sind sich darin einig, dass man nach dem Kurs nicht weiß, ob das Ziel erreicht wurde, da es nicht messbar ist und man erst in der Zukunft sehen kann, was die Frauen in ihrem Alltag umsetzen.

ÜL 6 glaubt nicht, dass „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ durch einen Brief messbar wird. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass manchmal Frauen erst viel später darüber erzählen, welche positiven Wirkungen der Kurs gehabt habe.

ÜL 3 meint, dass sie den Teilnehmerinnen Hausaufgaben geben müsste, damit diese üben und sich dabei selbst beobachten.

ÜL 4 sieht im Kurs die Möglichkeit, die Teilnehmerinnen zu interessieren und ihnen Mut zu machen. Wenn die Teilnehmerinnen sich dauerhafter damit beschäftigen, ist eine Umsetzung in den Alltag möglich. Das Umfeld der Teilnehmerinnen ist oft schwierig, sodass es hilfreich ist, Menschen aus dem Umfeld zu informieren.

ÜL 8 ist die Einzige, die das Ziel umgesetzt sieht. Für sie beginnt das „Selbstbewusste Handeln im Alltag“ schon im Kleinen, zum Beispiel wenn die Teilnehmerinnen bei der Übung „Lass das, ich hass das“ es schaffen, die Hand vom Knie wegzubringen.

Kategorie 4.1.9 Lernerfolge TE 9: Abschluss
Kernziel:
(Reflexion der Kurserfahrung, Feedback zum Kurs, Gestaltung des Abschlusses)

ÜL	TE 9 Ziel erreicht	TE 9 Ziel nicht erreicht
1	X	
2		
3	X	
4	X	
5		
6	X	
7		
8	X	

Fünf ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen das Ziel der TE 9 erreicht haben. Drei ÜL äußern sich nicht zu dieser Frage.

Die Teilnehmerinnen im Kurs von ÜL 1 haben ein umfassendes Feedback gegeben. Alle Teilnehmerinnen haben sich Vorsätze gemacht, bei denen ÜL 1 im Aufbaukurs wieder ansetzen will.

Die ÜL 3 und 4 halten es für wichtig, dass es beim Abschluss ein gemeinsames Ritual gibt, wie zum Beispiel den Schlachtruf „Schluss, aus, basta“. Solche Riten fördern die Gemeinschaft, schaffen Vertrautheit und stärken die Teilnehmerinnen.

Kategorie 4.2 Motivation/Interesse/Spaß
ÜL 3 berichtet, dass die Teilnehmerinnen eine sehr hohe Erwartung hatten, etwas zu lernen.
ÜL 4 hatte den Eindruck, dass die Teilnehmerinnen gerne geübt und ausprobiert haben und das Gefühl hatten „für sich selber etwas fühlen zu wollen“.

Kategorie 4.3 Gruppe (Klima, Zusammensetzung)

ÜL	Gruppe war arbeitsfähig	Gruppe war nicht arbeitsfähig
1	X	
2	X	
3	X	
4	X	
5	X	
6	X	
7	X	
8		

Sechs ÜL geben an, dass ihre Gruppe arbeitsfähig war. Eine ÜL gibt keine eindeutige, aber eine eher positive Antwort, sodass sie bei „Gruppe war arbeitsfähig“ eingeordnet wurde. Eine ÜL hat sich nicht zu dieser Frage geäußert.

Die ÜL 1 und 2 sind sich darin einig, dass ihre Gruppe sehr gut zusammen arbeitete, weil die Teilnehmerinnen sich mit sehr viel Sympathie begegnet sind, sich gegenseitig unterstützt und ähnliche Lebenserfahrungen gemacht haben. Erstaunt waren die ÜL darüber, dass die Teilnehmerinnen sehr offen waren und schon nach kurzer Zeit tief gehende Gespräche geführt haben. So haben zum Beispiel alle Teilnehmerinnen schon in der Vorstellungsrunde von ihrer jeweiligen Krebserkrankung erzählt.

ÜL 4 war sehr zufrieden damit, dass die Gruppe so zusammengesetzt war, dass die Fähigkeiten der Teilnehmerinnen ungefähr auf dem gleichen Niveau lagen. Die ÜL findet es gerade bei Frauen mit Lernschwierigkeiten schwierig, eine Gruppe zusammenzustellen, in der die Unterschiede in der Wahrnehmung und der Kognition der Teilnehmerinnen nicht allzu groß sind.

ÜL 5 empfand ihre Gruppe mit fünf Teilnehmerinnen als zu klein. Normalerweise arbeitet sie erst mit Gruppen ab sechs Teilnehmerinnen. Die Nachteile einer kleinen Gruppe sieht sie zum einen darin, dass die Frauen Hemmungen haben, die Ruheecke zu benutzen und zum anderen, dass nur wenige motivierte Teilnehmerinnen übrig bleiben, wenn zum Beispiel zwei keine Lust haben. Eine Teilnehmerin hatte zusätzlich zu ihrer Hörbehinderung Lernschwierigkeiten und verständigte sich nicht, wie die anderen Teilnehmerinnen, mit Gebärdensprache. Zu Beginn machte diese Teilnehmerin die Übungen gemeinsam mit den ÜL. Um zu vermeiden, dass sie in eine Außenseiterinnenrolle gerät, achteten die ÜL darauf, dass sie auch mit anderen Teilnehmerinnen zusammen übt.

Für ÜL 7 war es eine Herausforderung, mit ihrer Gruppe zu arbeiten, da die Bandbreite der Teilnehmerinnen sehr groß war. Trotzdem war die Gruppe arbeitsfähig und ÜL 7 hatte das Gefühl, das jede Teilnehmerin etwas aus dem Kurs mitnimmt.

6.4.4.1.5 Kategorie 5
Kategorie 5.1 Personelle Situation

ÜL	Anzahl der ÜL war ausreichend	Anzahl der ÜL war nicht ausreichend
1	X	
2	X	
3	X	
4	X	
5	X	
6	X	
7	X	
8	X	

Alle ÜL sind der Meinung, dass zwei ÜL je Testübung ausreichend waren.

Die ÜL sind sich aber auch darin einig, dass zwei ÜL die Mindestanzahl ist. Die Vorteile beim Einsatz von zwei ÜL:
Die ÜL können besser auf die Bedürfnisse einzelner Teilnehmerinnen eingehen. Beispielsweise kann es erforderlich sein, eine Teilnehmerin bei einer Übung separat anzuleiten.

Die ÜL können die Teilnehmerinnen besser beobachten und bekommen mehr Äußerungen von den Teilnehmerinnen mit.
Auf Fragen kann besser eingegangen werden.
Zu zweit ist es leichter, die Übungen vorzumachen. Wenn nur eine ÜL den Kurs leitet, muss sie die Übungen gemeinsam mit einer Teilnehmerin vormachen.

ÜL 3 erklärt, dass drei ÜL erforderlich sind, wenn eine Teilnehmerin eine Anfallserkrankung hat. Im Falle eines Anfalls kann sich dann eine ÜL um die Teilnehmerin kümmern und zwei können den Kurs weiterführen.

Für ÜL 7 sind zwei ÜL zu wenig, wenn die Teilnehmerinnen viele verschiedene Hilfsmittel dabei haben. Die ÜL müssen dann bei vielen Übungen individuelle Anleitung geben. Sie findet generell eine Verteilung von 1:4, eine ÜL auf vier Teilnehmerinnen, optimal. Bei Frauen mit Lernschwierigkeiten ist auch eine Verteilung von 1:6 möglich.

12 Teilnehmerinnen sind für ÜL 8 die Obergrenze für zwei ÜL.

Für ÜL 4 ist es wichtig, ihre Co-ÜL zu kennen. Sie kann dann schneller reagieren, da wenige Worte genügen, um zu wissen, was die andere meint.

ÜL 1 ist der Meinung, dass es nicht die optimale Anzahl von ÜL gibt, die für alle Kurse gültig ist. Es kommt vielmehr immer auf den Bedarf der Teilnehmerinnen an. Wenn eine Gruppe sehr lebendig ist und viel Technik machen möchte, sind zwei ÜL zu wenig. Dann ist es sinnvoll, eine Assistentin dabeizuhaben, die zum Beispiel Kissen hält.

ÜL 2 hätte es gut gefunden, wenn Assistentinnen dabei gewesen wären. Dann hätte sie diese zum Angreifen oder Kissenhalten eingesetzt und so mehr Kleingruppen anbieten können, um den Teilnehmerinnen mehr Gelegenheiten zum Üben zu geben.

Die Gruppe von ÜL 7 wurde von einer Assistentin unterstützt. Diese Assistentin war notwendig, da die ÜL nicht zusätzlich persönliche Assistenz machen konnten.

Kategorie 5.2 Anforderungen verschiedener Zielgruppen an die Kursleitung
Anforderungen von Frauen mit Lernschwierigkeiten

ÜL 3 berichtet, dass für ihre Gruppe das Essen einen großen Stellenwert hatte.

ÜL 4 hat festgestellt, dass die Teilnehmerinnen bei gewissen Tätigkeiten länger brauchten, zum Beispiel beim Umziehen oder beim Gang zum Mittagessen.

Nach Ansicht von ÜL 8 ist es wichtig, mit Frauen mit Lernschwierigkeiten in einer einfachen Sprache zu sprechen und auf lange Gesprächsrunden zu verzichten.

Anforderungen gehörloser Frauen
ÜL 5 hat die Erfahrung gemacht, dass die Teilnehmerinnen vor der Situation Angst hatten, jemand könnte sie unbemerkt von hinten angreifen und sie könnten sich dann nicht zur Wehr setzen. Die ÜL hat die Ängste der gehörlosen Frauen ernst genommen und versucht, ihnen über Übungen ein sicheres Gefühl dafür zu vermitteln, wie sie sich in einer solchen Situation verhalten können. Die gehörlosen Teilnehmerinnen befürchteten auch, sie könnten jemanden missverstehen nach dem Motto „Ich hör ja nicht, was er sagt, vielleicht ist er ja nett.“ Die ÜL hat den Teilnehmerinnen geraten, in solchen Situationen auf ihr Gefühl zu vertrauen.

Homogene oder heterogene Gruppe?
ÜL 7 wäre eine Gruppe lieber, die ein bisschen homogener ist. Außerdem fände sie es hilfreich, vor dem Kurs mehr Informationen über die Hilfsmittel der Frauen zu haben. Dann könnte sie bestimmte Übungen schon im Vorfeld abwandeln, beispielsweise für Frauen mit Sehbehinderungen oder Frauen, die einen Rollator benutzen.

Für ÜL 8 war die Gruppe aufgrund ihrer Heterogenität eine Herausforderung. Die Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten hatten ein anderes kognitives Niveau als die Teilnehmerinnen mit Sehbehinderungen. Stellenweise gab es Spannungen zwischen einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten und einer Teilnehmerin mit Sehbehinderung. Nach Meinung von ÜL 8 liegt es an den ÜL und an den Teilnehmerinnen, ob es gelingt, allen Teilnehmerinnen gerecht zu werden.

Kategorie 5.3 Umgang mit der Gruppe
ÜL 1 macht am ersten Tag nie eine Feedback-Runde. Sie glaubt, dass die Teilnehmerinnen Zeit haben sollten, das Erlebte sacken zu lassen. Zudem legt solch eine Feedback-Runde auch die Meinung der Teilnehmerinnen fest, beispielsweise wie sich die Teilnehmerinnen fühlen. Um den Teilnehmerinnen die Möglichkeit zu geben, offen zu bleiben und erst mal zu gucken, bevor sie sich ein Urteil bilden, macht ÜL 1 erst am zweiten Tag die Feedback-Runde.

ÜL 1 gestaltet ihre Kurse immer so, dass alle Teilnehmerinnen alle Gespräche mitbekommen. In diesem Kurs gab es jedoch viele Gespräche, bei denen die Teilnehmerinnen die Vertrautheit einer Kleingruppe vorzogen, um wichtige Aspekte und Gefühle zu besprechen. Die ÜL haben dies gefördert und wichtige Themen und Fragen aus den Kleingruppen in der Großgruppe aufgenommen.

ÜL 1 hatte geplant, die Teilnehmerinnen Übungen zu zweit machen zu lassen. Das hat aus zwei Gründen nicht funktioniert: Da die Teilnehmerinnen zum einen einen großen Bedarf hatten, sich auszutauschen, kamen die Übungen zu kurz. Zum anderen waren die Übungen für die Teilnehmerinnen schwierig umzusetzen, sodass die ÜL ständig Feedback geben mussten. Die ÜL machten deshalb zwei Gruppen, in denen jeweils eine ÜL angegriffen hat.

ÜL 2 nennt noch einen weiteren Grund, warum sie und ihre Co-ÜL sich dafür entschieden haben, die Angreiferin zu machen. Sie möchte, dass sich die Teilnehmerinnen frei entscheiden können, ob sie angreifen möchten oder nicht, ohne darüber nachzudenken, welche Teilnehmerin es an ihrer Stelle machen muss. Wenn die ÜL die Angreiferrolle übernehmen, haben die Teilnehmerinnen kein schlechtes Gewissen, da die ÜL extra dafür da sind.

ÜL 2 ist der Ansicht, dass es in den Kursen keine optimale Verteilung zwischen „Reden“ und „Machen“ gibt. Sie findet es wichtig, dass die Teilnehmerinnen manchmal, auch wenn sie ein starkes Redebedürfnis haben, nur „Machen“, damit sie sich selbst spüren können. Viele Erfolgserlebnisse kommen über das „Machen“. Zudem beeinflussen sich die Teilnehmerinnen, mit dem was sie sagen, gegenseitig. Deshalb legt ÜL 2 auch nicht so viel Wert auf Feedback-Runden während des Kurses, sondern reflektiert lieber am Ende.

Da die Teilnehmerinnen Angst haben, die Übungen nicht richtig zu machen, ist es nach Meinung von ÜL 3 wichtig, die Teilnehmerinnen oft zu loben. Sie vermittelt den Teilnehmerinnen, „dass sie es richtig machen, egal was sie machen.“

Sie hat sich viel Zeit genommen, damit sich alle kennenlernen und Vertrauen aufbauen. Dadurch bauen die Teilnehmerinnen Ängste gegenüber den ÜL ab und nehmen sie ernst. Nur dann können die Teilnehmerinnen die Übungen so machen, wie sie die ÜL anbieten.

In Bezug auf Selbstbestimmung erlebt ÜL 3 in den Kursen eine Diskrepanz: Zum einen sollen die Teilnehmerinnen sich frei entscheiden können, was sie im Kurs machen wollen, auf der anderen Seite können die ÜL die Gruppe sehr gut lenken. In Bezug auf die Kursinhalte entscheidet dann die ÜL, was für die Teilnehmerinnen gut ist.

ÜL 6 bedauert, dass ihre Gruppe mit fünf Teilnehmerinnen sehr klein war. Das lag auch an organisatorischen Schwierigkeiten. Für weitere Kurse schlägt sie folgende Verbesserungen vor:

- Die Teilnehmerinnen sollen, für eine höhere Verbindlichkeit, bei der Anmeldung zehn Euro Kursgebühr bezahlen.
- Die Teilnehmerinnen bekommen eine Namensliste, damit sie gegebenenfalls gemeinsam zum Kurs fahren können.
- Die Teilnehmerinnen bekommen eine Telefonnummer, um in Notfällen kurzfristig absagen zu können.

6.4.4.1.6 Kategorie 6 Rahmenbedingungen
Kategorie 6.1 Raum

ÜL	Raumgröße und -ausstattung waren ausreichend	Raumgröße und -ausstattung waren nicht ausreichend
1	X	
2	X	
3	X	
4		X
5	X	
6	X	
7		X
8		X

Fünf ÜL sind der Meinung, dass der Raum ausreichend groß und ausreichend ausgestattet war. Drei ÜL sind der Ansicht, dass der Raum nicht ausreichend groß war. Mit der Ausstattung der Kursräume sind alle ÜL zufrieden.

Die ÜL 3, 5 und 6 berichten, dass in den Räumen sehr viel Material vorhanden war, beispielsweise Matten, Igelbälle und Sitzsäcke. Was sie darüber hinaus an speziellen Materialien brauchen, zum Beispiel Schlagkissen, müssen sie natürlich selbst mitbringen.

Der Raum von ÜL 3 war gerade groß genug, für mehr Teilnehmerinnen hätte der Platz nicht gereicht. Sie fand es gut, dass es eine Möglichkeit zum Kaffeekochen gab und Wasser zur Verfügung gestellt wurde. Für sie ist es wichtig, dass ein Kursraum sauber, ordentlich und warm ist.

Im Gegensatz zu ihrer Co-ÜL war ÜL 4 der Raum zu klein. Er hätte sogar doppelt so groß sein können. Der Raum war von außen einsehbar. Es war jedoch wenig Betrieb, sodass die Teilnehmerinnen nicht gestört oder abgelenkt wurden.

ÜL 5 fand den Raum sehr angenehm und auch besser als eine Sporthalle, in der man sich verliert.
ÜL 1 war hingegen sehr zufrieden mit der Sporthalle, in der ihr Kurs stattfand.

Nach Ansicht der ÜL 7 und 8 war der Raum zu klein. Mit weiteren E-Rolli-Nutzerinnen im Kurs hätte es Platzprobleme gegeben. Sie wünschen sich für den Aufbaukurs einen größeren Raum, am besten doppelt so groß. Die Halle wäre für sie allerdings keine Alternative, da durch den Hall Stimmübungen sehr anstrengend sind.

Kategorie 6.2 Zeit

ÜL	Kurszeit genau richtig	Kurszeit zu kurz	Kurszeit zu lang	andere Verteilung der Kurszeiten
1				X
2				X
3				X
4	X			
5				X
6				X
7	X			
8				X

Zwei ÜL sind der Meinung, dass die Kurszeit genau richtig war. Sechs ÜL sind hingegen der Ansicht, dass die Kurszeit anders verteilt sein sollte. Keine ÜL denkt, dass die Kurszeit zu kurz oder zu lang war.

Die ÜL berichten, dass viele Teilnehmerinnen am Ende der Testübung erschöpft und unkonzentriert waren. ÜL und Teilnehmerinnen empfanden den Sonntag als sehr lang.

Die ÜL, die sich für eine andere Verteilung der Kurszeit aussprechen, schlagen vor, den Kurs schon Freitagabend zu beginnen und Sonntag früher zu beenden, beispielsweise um 15 Uhr. ÜL 1 würde am Freitag eine kleine Einheit mit Wiederholungen machen. ÜL 6 würde Freitag nicht mehr als zwei Stunden zum Einstieg machen.
Die ÜL sehen folgende Vorteile, wenn der Kurs bereits am Freitag beginnt:

- Die Gruppe hat sich schon gefunden, wenn es am Samstagmorgen weitergeht.
- Organisatorische Dinge können schon am Freitag geklärt werden.
- Der Kurs ist intensiver, da die Teilnehmerinnen mehr Zeit haben, das Erlebte sacken zu lassen.
- Teilnehmerinnen und ÜL können am Sonntag früher nach Hause, schließlich müssen am Montag alle wieder arbeiten.

ÜL 8 ist sich nicht sicher, ob es geschickt ist, schon freitags anzufangen, da viele Frauen bis nachmittags arbeiten.

Die ÜL 1 und 2 würden gerne die Pausenzeiten verändern und mehr Pausen einbauen. Die Mittagspause empfanden sie mit einer Stunde als zu kurz. Ideal wäre es, wenn die Teilnehmerinnen zwei Stunden Zeit hätten und sich hinlegen oder spazieren gehen könnten, um sich entspannen zu können. Auch die anderen Pausen könnten länger sein, zum Beispiel 20 Minuten.

ÜL 3 ist der Meinung, dass die Kurse generell nicht am Wochenende, sondern vierzehntägig stattfinden sollten. Sie würde dann jeweils zwei Stunden unterrichten und den Teilnehmerinnen Aufgaben stellen, die sie zu Hause üben müssen. Sie hält diese Form der Kurseinteilung für effektiver.

ÜL 8 hat die Erfahrung gemacht, dass die Frauen bei einem wöchentlichen Kurs oft Schwierigkeiten mit dem Fahrdienst haben.

6.4.4.2 Testübungsstaffel 2

6.4.4.2.1 Kategorie 1 Allgemeine Einschätzung des Kurses

ÜL	zufrieden	davon sehr zufrieden	unzufrieden
1	X		
2	X		
3	X		
4	X		
5	X	X	
6	–	–	–
7	X		
8	X		

Sieben der ÜL sind mit dem Kurs zufrieden, eine von ihnen ist sehr zufrieden. Keine ÜL ist unzufrieden.

6.4.4.2.2 Kategorie 2 Bewertung des Curriculums

ÜL	Curriculum ist vollständig	Themen, die fehlen	Themen, die zu viel sind
1		Wahrnehmung	
2		Hilfe holen Körpergefühl	
3		Innerer und äußerer Standpunkt	
4	X		
5		Entspannung Spiele	
6	–	–	–
7		Entspannung	
8		Entspannung Rollenbilder Verteidigung bei Angriff mit Waffen	

Eine ÜL gibt an, dass das Curriculum vollständig sei. Für sechs ÜL sind verschiedene Themen nicht oder nicht umfassend genug abgedeckt. Für keine ÜL enthält das Curriculum zu viele Themen.

Für ÜL 1 war der Themenbereich „Wahrnehmung“ nicht im Curriculum enthalten und daher ergänzt worden. Dazu gehörte Wahrnehmung auf sinnlicher Ebene: sehen, hören, aber auch reagieren können ohne zu sehen. Es sollte dadurch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufgebaut werden, um zu merken, dass man sich wehren kann, egal welche Sinne vorhanden sind. Des Weiteren gehörte dazu auch die Wahrnehmung der eigenen Gefühle, um Vertrauen zu den eigenen Gefühlen haben zu können. Besonders in Gefahrensituationen geht es um das Spüren von Alarmzeichen in Form von Angst oder einem schlechten Gefühl. Die Abgrenzung der TE 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“, der TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ und der TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ fand die ÜL schwierig. Viele Teilnehmerinnen halten sich hauptsächlich im Familienbereich auf. Das ist für diese Teilnehmerinnen der Alltag, in dem sie lernen müssen sich abzugrenzen und Selbstbewusstsein zu entwickeln.

Für ÜL 2 fehlten zwei Themenbereiche im Curriculum. „Hilfe von außen holen“ meint, dass die Teilnehmerinnen in der Lage sind, sich in der konkreten Situation Hilfe zu holen, beispielsweise für eine

Auseinandersetzung oder für ein Gespräch. Zum „Körpergefühl“ gehörte für die ÜL, den Körper ausprobieren zu können unabhängig von der Selbstverteidigung, einfach um Spaß an der Bewegung zu haben. Dies ist für sie bei Frauen mit Behinderung oder nach einer Rehabilitation besonders wichtig, auch damit die Frauen merken, was (wieder) möglich ist.

ÜL 3 fehlt der „Technikbereich“ als eigene Übungseinheit. Für sie wären die Übungen dann klarer und eindeutiger. Ihrer Ansicht nach müssten zwei Dinge unterschieden werden: zum einen der innere, zum anderen der äußere Standpunkt. Zum äußeren Standpunkt zählt für sie die Technik als körperliches Element. Aber auch der innere Standpunkt ist ihr wichtig, denn nur wenn die innere Bereitschaft zum Schlagen oder Treten vorhanden ist, kann auch entsprechend gehandelt werden. Die Technik als separater Teil kann „automatisiert“ trainiert werden, der andere Bereich (innerer Standpunkt) erfordert andere Vorgehensweisen. Für die ÜL ist es einfacher, die beiden von ihr unterschiedenen Bereiche getrennt zu trainieren.

ÜL 4 hingegen ist der Meinung, dass sich im Curriculum alle Inhalte, die wichtig sind, in den einzelnen Punkten wiederfinden.

ÜL 5 findet „Entspannung“ sehr wichtig. Dieses Thema fehlte ihr, im Sinne von: sich selbst etwas Gutes tun, sich auch gegenseitig etwas Gutes tun. Es geht ihr dabei um ein Körpergefühl und darum, sich gemeinsam zu unterstützen, zum Beispiel indem sich die Teilnehmerinnen gegenseitig massieren. Auch „Spielen“ ist für die ÜL ein wichtiges Thema. Mit Spielen meint sie eine gewisse Unbeschwertheit, Lachen und Spaß haben. Damit soll vor allem die Stimmung aufgelockert werden. Dies ist ihr besonders bei einem so ernsten Thema wichtig. Die ÜL konnte aber die Spiele, die sie mit den Teilnehmerinnen gemacht hat, den einzelnen TE des Curriculums inhaltlich zuordnen.

Den ÜL 7 und 8 fehlt im Curriculum das Thema „Entspannung“ im Sinne von Spaß haben. Diese sollte insgesamt mehr Raum einnehmen und daher eine eigene Einheit sein.

ÜL 8 fehlt außerdem das Thema „Frausein“ als eigene Einheit. Hier geht es um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Bild als Frau. Auch das Thema „Verteidigung bei Angriff mit Waffen“ ist ÜL 8 wichtig, da es zunehmend von Teilnehmerinnen nachgefragt wird. Es geht dabei um die Klärung der Frage, wie bei einem Angriff mit Waffen, beispielsweise mit einem Messer, die Selbstverteidigung aussehen kann. Für einen Grundkurs war das nach Meinung der ÜL jedoch kein Thema, sondern sollte erst in einem Aufbaukurs aufgegriffen werden. Da dies jedoch eine sehr intensive Arbeit bedeutet, ist es für ÜL 8 für die Teilnehmerinnen dieses Kurses noch nicht möglich.

Insgesamt war die ÜL der Meinung, dass das Curriculum einen sehr hohen Anspruch hat, um in 12 Stunden alle Bereiche schaffen zu können. Ob das gelingen kann, hängt in erster Linie von dem Arbeitstempo der Teilnehmerinnen ab. Als Beispiel erwähnt sie die TE 7 „Sexualisierte Gewalt“, die dadurch in der ersten Testübung zu kurz gekommen war, jetzt in der zweiten aber aufgegriffen worden ist.

6.4.4.2.3 Kategorie 3 Kurskonzept

Kategorie 3.1 Umsetzung aller 9 thematischen Einheiten

ÜL	Umsetzung aller TE	Weggelassene TE	Teilweise umgesetzte TE
1	X		
2	X		TE 9
3	X		TE 4
4	X		TE 8
5		TE 7	
6	–	–	–
7	X		
8	X		

Sechs ÜL haben alle neun TE umgesetzt, drei von ihnen haben aber unterschiedliche TE nur teilweise umgesetzt. Eine ÜL hat nicht alle TE umgesetzt.

Von den ÜL 1 und 2 wurden keine TE ausgelassen.
Für ÜL 1 hat sich das „automatisch“ ergeben und musste nicht extra geplant werden. ÜL 2 merkte an, dass die TE 9 „Abschluss“ nur teilweise umgesetzt worden ist. Den Frauen wurde nicht explizit die Frage gestellt, wie das im Kurs Gelernte im Alltag umgesetzt werden wird. Die ÜL hielt diese Frage bei den Teilnehmerinnen nicht für angemessen, da diese Gruppe bereits eine Therapie gemacht hatte und dadurch sowieso reflektiert war.

ÜL 3 hat keine TE des Curriculums weggelassen.
Die TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ wurde nur angerissen. Hier standen Rollenspiele im Vordergrund, zum Beispiel das Rollenspiel „Komm doch in mein Auto“. Auch die TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ wurde durch Rollenspiele versucht zu erfassen, konnte aber nicht wirklich umgesetzt werden. ÜL 4 merkt dazu an, dass es sehr viel Zeit braucht, um den Transfer in das eigene Leben, in den eigenen Alltag leisten zu können.

ÜL 5 hat nicht alle TE umgesetzt. Die TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ ist nicht wirklich angesprochen worden, da die ÜL gedacht hatte, es sei beim letzten Mal angesprochen worden.

Die ÜL 7 und 8 gaben an, alle TE umgesetzt zu haben.

Kategorie 3.2 Gewichtung einzelner thematischer Einheiten

Gewichtung vorgenommen	Anzahl der Befragten
Ja	7
Nein	0

ÜL	TE 1	TE 2	TE 3	TE 4	TE 5	TE 6	TE 7	TE 8	Sonstige Gewichtung
1			X	X					
2			X	X					
3							X		
4									Selbstbehauptung
5		X		X					
6	–	–	–	–	–	–	–	–	–
7								X	
8							X		

Von den ÜL 1 und 2 wurden die TE 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ und die TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ als Schwerpunkte genannt.

Bei der TE 4 wurde von ÜL 1 bei den Rollenspielen der Schwerpunkt im Bereich der Abgrenzung gegen Bekannte und in der Familie gelegt. Das war bereits im ersten Kurs als Wunsch von den Teilnehmerinnen genannt und jetzt aufgegriffen worden. Zudem ist dies der Bereich, der den Teilnehmerinnen die größeren Schwierigkeiten bereitet. Die anderen Bereiche der Abgrenzung, auch Übergriffe von Fremden, wurden zwar von den ÜL angesprochen, waren aber kein wichtiges Thema für die Teilnehmerinnen. Diese haben sich zwar darauf eingelassen, aber es war nicht unbedingt ihr Wunsch. Die Teilnehmerinnen konnten sich einen Übergriff von Fremden nicht vorstellen oder hatten keine Angst davor. Die ÜL fand das Thema aber wichtig und hat es daher mit eingebracht.

Für ÜL 2 waren die TE 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ und die TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ eng miteinander verknüpft, das heißt wenn die eigenen Grenzen nicht wahrgenommen werden, können auch die eigenen Interessen und Bedürfnisse nicht vertreten werden.

Für ÜL 3 liegt die Gewichtung innerhalb dieses Kurses auf der TE 7 „Sexualisierte Gewalt“. Im Gegensatz zum ersten Testübungswochenende wurde diese TE dieses Mal intensiv und bewusst eingebaut. Beim ersten Wochenende wurde dieses Thema nicht behandelt, weil es sich für die ÜL zunächst um ein theoretisches Thema handelt und gerade bei Frauen mit Lernschwierigkeiten schwierig in den Kurs einzuplanen ist. Jetzt im zweiten Kurs war es möglich, allerdings auf einem ganz niedrigen Niveau. Die ÜL hätte es auch noch einfacher einbauen können und meint damit zum Beispiel durch Zeichnungen, auf denen bestimmte Dinge noch einmal deutlicher werden.

Für ÜL 4 lag der Schwerpunkt auf dem Thema „Selbstbehauptung“. Ihrer Meinung nach hat die Selbstbehauptung einen höheren Stellenwert als die Technik, da diese, selbst wenn sie gekonnt ist, nicht angewendet wird, wenn verschiedene Voraussetzungen nicht da sind.

Bei der Gewichtung hat sich ÜL 5 an den Wünschen der Teilnehmerinnen orientiert. Die TE 2 „Körper- und Stimmausdruck“ wurde stark gewichtet. Die TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ wurde von den Teilnehmerinnen deutlich in der Einführungsrunde genannt. Daher wurden ausführlich „Nein sagen“ und Grenzsetzung geübt. Ein weiterer Schwerpunkt war für die ÜL der Austausch untereinander und das Berichten von Erfahrungen durch die Teilnehmerinnen.

ÜL 7 betont hier die TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“. Die Gewichtung lag dabei für sie bei den Rollenspielen, bei denen es insbesondere um die konkrete Umsetzung der gelernten Techniken in Alltagssituationen geht. Hier liegt auch der Schwerpunkt bei einem Aufbaukurs.

ÜL 8 betont eher die TE 7 „Sexualisierte Gewalt“. In diesem Kurs wurde dieses Thema noch mal intensiver aufgegriffen, Stichwort Vertrauensperson. Die Techniken der Abwehr mit Händen wurden stärker geübt, da Tritte im ersten Kurs Thema waren. Es wurden auch mehr Rollenspiele in dieser Hinsicht gemacht, da dies von den Teilnehmerinnen gewünscht wurde.

Kategorie 3.3 Abweichungen vom eigenen Konzept

ÜL	Von Planung abgewichen aufgrund der Gruppe	Von Planung abgewichen aus Zeitgründen	Von Planung abgewichen aus anderen Gründen
1	Übung „Massage“ abgeändert, da TN an den Armen sehr empfindlich waren.		
2	Wegen geringerer TN-Zahl Anfangsrunde verkürzt und zusätzliche Übungen zur Vertiefung angeboten.		
3	Übungen wurden in der Reihenfolge vertauscht, da auf verspätete TN gewartet wurde. Übungen wurden nicht durchgeführt, da die TN hier keinen Trainingsbedarf hatten.	Übungen wurden weggelassen, da andere Übungen länger gedauert hatten.	
4	Kleinere Änderungen im Ablauf, da Belastungsfähigkeit der TN überschätzt worden war.		
5	Selbstbehauptungsübungen wurden auf Wunsch der TN ausgedehnt.	Entspannung aus Zeitgründen ausgelassen.	Anfang verändert, da auf fehlende ÜL und TN gewartet wurde. Ersatz von Übungen, für die das Material der fehlenden TR benötigt wurde. Konzept vorsichtshalber zu umfangreich angelegt.
6	–	–	–
7	Einige Übungen ausgeweitet und andere dafür weggelassen aufgrund der Interessen der TN.		
8	Einige Übungen ausgeweitet und andere dafür weggelassen aufgrund der Interessen der TN.		

Alle der erfassten ÜL sind aus verschiedenen Gründen von ihren Konzepten abgewichen.

Für ÜL 1 konnte das Konzept so umgesetzt werden wie es geplant war. Dies war vor allem auch deshalb möglich, weil die Teilnehmerinnen bereits bekannt waren und die ÜL wussten, was auf sie zukommt und was sie erwartet. Verändert wurden jedoch einzelne Übungen hinsichtlich ihrer konkreten

Umsetzung. Dies geschah in Abhängigkeit von den Teilnehmerinnenbedürfnissen. Als Beispiel nennt die ÜL die „Massage“ der Arme. Die Teilnehmerinnen waren an ihren Armen sehr empfindlich und wollten die Übung nicht wie vorgesehen durchführen. Sie haben dies auch ausgesprochen und die Übung für sich abgeändert. Die ÜL sind darauf eingegangen. Es entspricht ihrer Kursplanung, jederzeit flexibel auf die Teilnehmerinnenwünsche einzugehen.

Auch ÜL 2 bestätigte, dass kaum Abweichungen vom eigenen Konzept notwendig gewesen sind. Änderungen ergaben sich für sie dadurch, dass die ÜL nicht wussten, wie viele Teilnehmerinnen kommen würden. Dadurch haben sich die geplanten Zeiten für die einzelnen Runden verschoben. Für die Anfangsrunde waren beispielsweise 90 Minuten eingeplant gewesen. Da die Gruppe wesentlich kleiner als erwartet war, war diese Runde viel schneller beendet. Dadurch konnten zusätzliche Angebote zur Vertiefung gemacht werden, zum Beispiel die Wandzeitung. Einzelne Übungen wurden laut ÜL 2 nicht verändert.

Für ÜL 3 ist das geplante Konzept im Großen und Ganzen umgesetzt worden. Jedoch wurden einzelne Übungen den Teilnehmerinnen angepasst und dadurch teilweise die Reihenfolge der Übungen geändert. Bei den Übungen mit der Gewaltskala wurde am zweiten Tag gewartet bis die letzte Teilnehmerin, die verspätet kam, da war, da es der ÜL wichtig war, genau diese Übung mit allen Teilnehmerinnen zu machen.

Beispiele:

- „Igelballmassage“ und „Bienenstich“ wurden nicht durchgeführt, weil die Teilnehmerinnen hier keinen Trainingsbedarf hatten, stattdessen wurde „Schildkröte“ durchgeführt.
- Vertiefung Macht-Ohnmacht, Herrchen-Hund wurde dieses Mal vor dem Verfolgungsspiel gemacht, da das beim letzten Mal nicht geklappt hatte.
- „Klammerfangen“ als Abschluss wurde aus Zeitmangel weggelassen, auch weil mehr „Handgelenksumklammerung“ gemacht worden ist.

Kleine Änderungen des Konzepts ergaben sich für ÜL 4 dadurch, dass die Belastungsfähigkeit der Teilnehmerinnen zunächst von ihr anders eingeschätzt worden war. Die ÜL hielt es daher für sinnvoller, länger an einer Sache dranzubleiben. Darüber hinaus wurden einzelne Übungen kürzer als geplant durchgeführt.

Beispiel:
Rollenspiel „Herrchen und Hund“: Hier war eine Stunde eingeplant gewesen, das Rollenspiel hat aber nur ca. 20 Min. gedauert und ist für die ÜL völlig überraschend verlaufen. Im Vergleich zu Gruppen mit Frauen ohne Lernschwierigkeiten, die dieses Rollenspiel als sehr diskriminierend empfunden hatten, war es bei den Teilnehmerinnen dieser Gruppe umgekehrt. Sie konnten sowohl die Rolle des mit Macht ausgestatteten „Herrchens“ genießen als auch die Rolle des auch unsinnige Befehle befolgenden „Hundes“. Die Teilnehmerinnen haben mit dem Hund einfach nur Spaß verbunden und es war für sie selbstverständlich, dass dieser herumkommandiert wurde. Sie konnten dadurch die mit diesem Spiel vorgesehene Übertragung von Macht-Ohnmacht-Verhältnissen auf Alltagssituationen nicht leisten. Die ÜL beendeten dieses Rollenspiel deshalb vorzeitig.

Geplante Übungen wurden nicht abgewandelt, sie wurden aber speziell für die Gruppe der Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten vereinfacht und direktiver angeleitet.

Der Beginn der ÜL 5 ist unplanmäßig, da sie auf die zweite ÜL und einige Teilnehmerinnen gewartet hatte. Sie hat nicht wie üblich die Insel, das Prinzip Freiwilligkeit und andere Arbeitsprinzipien erklärt. Sie hat auch vergessen nach körperlichen Einschränkungen der Teilnehmerinnen zu fragen. Durch den Ausfall der zweiten ÜL und das von ihr mitzubringende Material, konnten einige Übungen nicht durchgeführt werden. Der Selbstbehauptungsteil wurde auf Wunsch der Teilnehmerinnen ausgedehnt. Zudem wird das Konzept grundsätzlich umfangreicher geplant, um auch kurzfristig improvisieren zu können. Aus Zeitgründen wurde auf die Entspannung verzichtet. Einzelne Übungen zur Distanzschwelle wurden abgewandelt, es wurde mehr Betonung auf das Gefühl für eigene Grenzen gelegt und „Nein sagen“ mit Betonung auf der Körpersprache geübt.

Die ÜL 7 und 8 sind in einigen Punkten vom Kurskonzept abgewichen. Dies geschah in Abhängigkeit von den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen, auf die unmittelbar eingegangen wurde. Dies war ÜL 7 wichtiger als am Konzept festzuhalten. Als Beispiel nennt sie das starke Redebedürfnis, dass die Teilnehmerinnen hatten. Hierauf wurde eingegangen, sodass die Rederunde wesentlich länger gedauert hatte, als eigentlich geplant war. Dafür wurde dann ein Rollenspiel weggelassen. Die ÜL bedauerte jedoch, dass dadurch die Techniken etwas zu kurz gekommen sind, es wäre für die Teilnehmerinnen wichtig gewesen, auch noch mal die körperliche Stärke zu spüren.

Die Übungen selbst wurden nicht abgewandelt, es wurde jedoch bei der Durchführung individuell auf die einzelnen Teilnehmerinnen eingegangen, z. B. wurden einzelne Nachfragen aufgegriffen. Die ÜL haben insgesamt eher ein flexibles Konzept.

Auch ÜL 8 bestätigte, dass die Technik zugunsten von Rollenspielen reduziert wurde, da dies von den Teilnehmerinnen gewünscht wurde. Übungen mussten im zweiten Kurs nicht geändert werden, da die ÜL die Teilnehmerinnen bereits kannten und sich darauf hatten einstellen können.

6.4.4.2.4 Kategorie 4 Teilnehmerinnen

Kategorie 4.1 Lernerfolge allgemein

Nach Meinung von ÜL 3 ist das Selbstbewusstsein der Teilnehmerinnen gestärkt worden. Dies konnte besonders durch das intensive Loben der Teilnehmerinnen durch die ÜL erreicht werden. Allerdings brauchen die Teilnehmerinnen auch immer wieder eine Bestätigung um stark bleiben zu können. Von einer Teilnehmerin glaubt die ÜL, dass sie heute etwas in dieser Hinsicht gelernt hat, aber abends in der Gruppe wieder in ihr altes Verhaltensmuster zurückfallen wird. Nach Ansicht der ÜL hat sich diese Teilnehmerin nur anders verhalten, weil sie meint, dass das von ihr erwartet wurde.

ÜL 4 ist der Meinung, dass insgesamt jede Teilnehmerin etwas aus dem Kurs mitnehmen konnte. Was konkret umgesetzt werden konnte ist jedoch von Teilnehmerin zu Teilnehmerin sehr unterschiedlich. Die Teilnehmerinnen haben sehr gut mit Stimme, Blick und festem Stand gearbeitet, das Umsetzen der Rollenspiele war jedoch sehr schwierig. Auch der Transfer der Übungen auf Situationen des eigenen Lebens kann von den Teilnehmerinnen nur eingeschränkt geleistet werden. Die Teilnehmerinnen können zwar Beispielsituationen aus ihrem Leben nennen, jedoch nicht den aufgezeigten Lösungsweg für sich selbst in Anspruch nehmen.

Kategorie 4.1.1 Lernerfolge thematische Einheit 1: Beginn
Kernziel:
Begrüßung, Absprache der Arbeitsprinzipien, Absprache des Kursablaufs, Kennenlernen

ÜL	TE 1 Ziel erreicht	TE 1 Ziel nicht erreicht
1	X	
2	X	
3	X	
4	X	
5		
6	–	–
7		
8		

Vier ÜL sind der Meinung, dass ihre Teilnehmerinnen die Ziele der TE 1 erreicht haben. Drei ÜL äußern sich hierzu nicht.

Für ÜL 1 war die Begrüßung und das Kennenlernen kein Problem. Die Teilnehmerinnen waren sehr kooperativ, redeten gerne und erzählten auch von sich selbst.

ÜL 2 merkte an, dass zu Beginn deutlich wurde, dass die Teilnehmerinnen erst wieder warm werden und damit zurechtkommen mussten, da es dieses Mal eine kleinere Gruppe war.

Der Beginn hatte sich für die ÜL 3 und 4 unkompliziert gestaltet. Die Absprachen und Regeln waren den Teilnehmerinnen noch vom ersten Kurs bekannt und sie haben sich auch daran gehalten. Das fand ÜL 4 erstaunlich. Schwierig war das „Ausredenlassen“, hier musste vonseiten der ÜL mehrfach eingegriffen werden.

Kategorie 4.1.2 Lernerfolge thematische Einheit 2: Körper- und Stimmausdruck
Kernziel:
Teilnehmerinnen haben Körper- und Stimmausdruck geübt, der ihr selbstbewusstes Verhalten unterstützt (sicher stehen/sitzen, schreien/laut sein, den Blick halten/sich dem Gegenüber zuwenden, klares Ja/Nein).

ÜL	TE 2 Ziel erreicht	TE 2 Ziel nicht erreicht
1	X	
2	X	
3	X	
4	X	
5	X	
6	–	–
7	X	
8	X	

Alle der erfassten ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen erhebliche Fortschritte gemacht haben. Insofern gilt das Ziel als erreicht.
ÜL 1 bemerkte hier deutliche Fortschritte im Vergleich zum letzten Mal. Der Einsatz der Stimme fiel einigen Teilnehmerinnen noch schwer, es gab aber ein bewussteres Umgehen mit dem Thema.

Für ÜL 2 waren die Übungen auf einer höheren Stufe möglich, da die Teilnehmerinnen schon vieles als selbstverständlich empfanden. Als Beispiel nannte sie den Einsatz der Stimme, der auch schon zu Hause geübt worden war. Dadurch war es einfacher Stimmübungen zu machen.

Für ÜL 3 ist das Lernziel erreicht worden. Die Teilnehmerinnen waren sehr laut geworden und konnten klar und deutlich schreien.

ÜL 4 bestätigt, dass die Teilnehmerinnen gezeigt hatten, dass sie die Übungen verstanden haben und auch machen konnten. Allerdings war es für die ÜL fraglich, ob den Teilnehmerinnen die Übertragung der Übungen auf ernste Situationen gelingen kann.

Durch das Verhalten der Teilnehmerinnen wurde ÜL 5 klar, dass das Lernziel erreicht wurde. Die Stimme ist immer ein schwieriges Thema für gehörlose Frauen, es schreien nicht alle laut oder leicht und es ist immer ein Thema für die Teilnehmerinnen, dass sie sich dabei untereinander nicht hören können. Sie haben aber trotzdem gesagt, dass der Einsatz der Stimme sie stark gemacht hat.

Nach Meinung von ÜL 7 sind die Teilnehmerinnen auf ihrem Weg ein ganzes Stück vorangekommen. Es war auch zu merken, dass es sich um einen Aufbaukurs handelt, da die Teilnehmerinnen sofort lauter mit ihren Stimmen waren und direkt einen festen Stand durch die Körperhaltung eingenommen haben. Dies zeigte der ÜL, dass Dinge aus dem ersten Kurs „haften“ geblieben sind.

ÜL 8 bestätigt, dass die Teilnehmerinnen in diesem Bereich immer mehr umsetzen konnten, was ihr besonders in den Rollenspielen auffiel und hier insbesondere durch den Einsatz der Stimme und durch die Körperhaltung. Den Teilnehmerinnen wurde dabei sehr deutlich, was für sie okay ist und was nicht. In Bezug auf Berührungen war ihnen ganz klar, vom wem sie diese zulassen wollen und von wem nicht. Andere Fragestellungen, wie beispielsweise „Darf ich zu meiner Mutter unfreundlich sein?“ waren den Teilnehmerinnen noch nicht so klar. Nach Meinung der ÜL ist dies ein Prozess der erst begonnen hat. Insgesamt hat sich im Verglich zum ersten Kurs aber deutlich etwas verändert.

Kategorie 4.1.3 Lernerfolge thematische Einheit 3: Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten

Kernziel:
Die Teilnehmerinnen sind sich ihrer Interessen und Bedürfnisse bewusster geworden und haben ein Handlungsrepertoire entwickelt, diese gegenüber anderen zu vertreten.

ÜL	TE 3 Ziel erreicht	TE 3 Ziel nicht erreicht
1	X	
2		
3		X
4		X

ÜL	TE 3 Ziel erreicht	TE 3 Ziel nicht erreicht
(Fortsetzung)		
5		
6	–	–
7	X	
8	X	

Drei ÜL geben an, dass die Ziele der TE 3 erreicht wurden. Zwei ÜL sind der Meinung, dass nicht alle Teilnehmerinnen die Ziele erreicht haben. Zwei ÜL äußern sich nicht hierzu.

ÜL 1 glaubt, dass alle Teilnehmerinnen sich ihrer Interessen und Bedürfnisse bewusster geworden sind und zukünftig im Alltag anders damit umgehen werden. Die Fähigkeit der Umsetzung im Alltag schätzt die ÜL bei den Teilnehmerinnen unterschiedlich ein, es habe sich aber etwas verändert. Es gäbe Bereiche, da fiele es den Teilnehmerinnen leichter etwas abzulehnen, es gäbe aber auch Bereiche, die sie erst für sich als abgrenzungswürdig entdecken müssen, dies würde bei einigen noch länger dauern. Nach Meinung der ÜL handelt es sich hier um einen Prozess, der durch den Kurs angestoßen worden ist und irgendwann eine Eigendynamik entwickeln kann. Die Teilnehmerinnen konnten neue Ziele und Möglichkeiten kennenlernen.

ÜL 3 ist der Meinung, dass für die Teilnehmerinnen das Vertreten ihrer Interessen selbstbewusstes Handeln ist und dass dies schwierig umzusetzen ist. Durch das Rollenspiel „Nein sagen, die Freundin nicht ins Zimmer lassen“ ist versucht worden diese TE zu üben, der Transfer war jedoch für diese Gruppe sehr schwierig. Die Teilnehmerinnen sind sich wahrscheinlich in kleinen Schritten ihrer eigenen Interessen und Bedürfnisse bewusster geworden, ein eigenes Handlungsrepertoire haben sie jedoch nicht entwickelt, sondern sich lediglich an die Sachen gehalten, die vorgegeben wurden. Die ÜL bezweifelt, ob die gemachten Übungen von den Teilnehmerinnen auch umgesetzt werden können, da das hieße eine Entscheidung zu treffen. In dieser Hinsicht haben die Teilnehmerinnen Probleme, da ihnen in ihrem Leben immer alle Entscheidungen abgenommen worden sind. Für die ÜL geht es in dieser Einheit auch um das Vertreten eigener Bedürfnisse im Sinne von Standhaftigkeit. Dies ist ihrer Meinung nach jedoch genau das Problem für die Teilnehmerinnen.

Für ÜL 4 ist es etwa der Hälfte der Teilnehmerinnen gelungen, das Lernziel zu erreichen. Ihnen ist bewusst geworden, was ihre eigenen Interessen sind und wo sie Grenzen haben. Dies haben sie in verschiedenen Situationen gezeigt. Die ÜL betont aber auch, dass das in dem geschützten Rahmen des Kurses einfacher ist als bei einer Übertragung in das eigene Leben.

Dass sich die Teilnehmerinnen in dieser Hinsicht ein Stück weiterentwickelt haben, zeigt sich für ÜL 7 an den neuen Vorsätzen, die sich die Teilnehmerinnen vorgenommen haben. Klar ist für sie aber auch, dass es in diesem Bereich noch viel zu lernen gibt.

ÜL 8 bestätigt, dass die Teilnehmerinnen sich ihrer eigenen Interessen und Bedürfnisse bewusster geworden sind und ein neues Handlungsrepertoire entwickelt haben.

Kategorie 4.1.4 Lernerfolge thematische Einheit 4: Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen

Kernziel:

Teilnehmerinnen haben sich für ihre persönlichen Grenzen sensibilisiert und ein Handlungsrepertoire entwickelt, sich gegen subtile und massive Übergriffe zu wehren (verbale und nonverbale Grenzsetzung, körperliche Techniken).

ÜL	TE 4 Ziel erreicht	TE 4 Ziel nicht erreicht
1	X	
2	X	
3		X
4		X
5	X	
6	–	–
7	X	
8		X

Vier ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen die Ziele erreicht haben. Drei ÜL geben an, dass die Ziele nicht erreicht wurden.

Für ÜL 1 hat es innerhalb dieser TE einen großen Fortschritt gegeben. Die Teilnehmerinnen sind sich ihrer persönlichen Grenzen bewusster geworden. Ob die Teilnehmerinnen die persönlichen Grenzen auch setzen können ist individuell unterschiedlich und kann eventuell noch länger dauern.

Für ÜL 2 beinhaltet persönliche Grenzen wahrnehmen, eigene Bedürfnisse zu vertreten. Der zweite Aspekt, die körperlichen Grenzen bei Belästigungssituationen wahrzunehmen, ist den Teilnehmerinnen klar geworden. Es ging jetzt eher darum, wie diese Belästigung verhindert oder abgewehrt werden kann, nicht mehr grundsätzlich um die Frage, ob jemand etwas darf oder nicht.

ÜL 3 ist der Ansicht, dass „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ den Teilnehmerinnen nur in Situationen gelingt, die bei den Übungen direkt vorgegeben werden. Die Umsetzung auf andere, sinngemäß ähnliche Situationen gelingt den Teilnehmerinnen hingegen nicht. Die ÜL ist der Ansicht, dass bei entsprechend subtilen oder massiven Übergriffen sich nur maximal zwei Teilnehmerinnen wehren können und das auch nur, weil sie entsprechend versteckte Aggressionen haben und dann auf stur stellen. Dies erfolgt allerdings nur aus einem antrainierten Verhaltensmuster heraus. Ansonsten können diese Teilnehmerinnen das nicht, sie haben kein Handlungsrepertoire und keine Standhaftigkeit.

Für ÜL 4 wurde besonders bei den Rollenspielen und der Gewaltskala deutlich, dass die Teilnehmerinnen ein Gespür dafür haben, wo ihre Grenzen verletzt werden, dass sie wissen, was für sie in Ordnung ist und was nicht. Trotzdem bereitet es große Schwierigkeiten, diese Grenze dann auch zu setzen. Dies ist sowohl in den Rollenspielen deutlich geworden, bei denen sich die Teilnehmerinnen sehr schnell haben überreden oder überrumpeln lassen, aber auch in den Gesprächen über Gewaltsituationen. Erstaunlich fand die ÜL es, dass die Teilnehmerinnen einen Unterschied zwischen Fremden und Bekannten machen, dass sie deutlich gemacht haben, dass es ihnen wesentlich schwerer fällt Grenzen gegenüber Bekannten, zum Beispiel der Freundin, durchzusetzen, als gegenüber Fremden.

Für die Teilnehmerinnen ist dies eine wichtige Erkenntnis. Die ÜL glaubt aber, dass die Teilnehmerinnen kaum in der Lage sind diese für sich erkannte Grenze auch durchzusetzen.
Bei den persönlichen Grenzen ging es ÜL 5 darum, dass die Teilnehmerinnen feststellen, welche Distanz für sie die richtige ist und welche Handlungsmöglichkeiten sie haben, wenn diese nicht eingehalten wird. Dies ist den Teilnehmerinnen klar geworden. Alle Teilnehmerinnen haben gesagt, sie können sich das jetzt auch im Alltag vorstellen, können dafür etwas aus dem Kurs mitnehmen.

ÜL 7 erwähnt, dass es hier viele „Aha-Effekte" gegeben hat, das heißt die Teilnehmerinnen haben Dinge aus der ersten Testübung wiedererkannt. Als Beispielsituation nennt die ÜL den Toilettengang, wenn Assistenz dabei benötigt wird. Die Sensibilisierung für dieses Thema ist in den zwei Tagen erneut geschärft worden.

Nach Meinung von ÜL 8 ist das Wahrnehmen und Setzen von persönlichen Grenzen den Teilnehmerinnen für manche Bereiche gelungen, für andere wieder nicht. Sie können noch nicht klar einschätzen, was sie machen dürfen und was zu gefährlich für sie ist. Als schwierig schätzt die ÜL auch noch subtile Dinge ein und nennt hier beispielhaft Helfer, Mitarbeiter und Betreuer, die angeblich immer nur das Beste und Gute wollen und wo dann Grenzverletzungen auf subtile Art und Weise geschehen.

Kategorie 4.1.5 Lernerfolge thematische Einheit 5: Die eigene Entschlossenheit erfahren
Kernziel:
Die Teilnehmerinnen haben ihre innere Entschlossenheit und deren Wirksamkeit für ihr Handeln erfahren (Konzentration auf mich selbst, innere Sätze).

ÜL	TE 5 Ziel erreicht	TE 5 Ziel nicht erreicht	TE 5 Keine Einschätzung möglich
1		X	
2			X
3	X		
4	X		
5	X		
6	–	–	–
7	X		
8	X		

Fünf ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen die Ziele erreicht haben. Eine ÜL gibt an, dass nicht alle Teilnehmerinnen die Ziele erreicht haben. Eine weitere ÜL kann dies nicht einschätzen.

Laut ÜL 1 ist das Erfahren der eigenen Entschlossenheit bei den Teilnehmerinnen unterschiedlich gelungen. Für einige ist es noch schwierig, die eigene Entschlossenheit auch durchzuhalten, insbesondere wenn sie dadurch mit negativen Reaktionen fertig werden müssen, und ist daher noch eine Herausforderung.

ÜL 2 ist sich nicht sicher, ob die Teilnehmerinnen die eigene Entschlossenheit und deren Wirksamkeit erfahren haben, da das Thema nicht zum Schwerpunkt gehörte.

Für ÜL 3 konnte diese TE dieses Wochenende besser umgesetzt werden. Die Teilnehmerinnen wurden am Ende immer lauter und selbstsicherer und hatten weniger Angst vor dem Rollenspiel. Die ÜL berichtet beispielhaft von einem Vorfall innerhalb des Kurses, bei dem eine Teilnehmerin ihre innere Entschlossenheit und deren Wirksamkeit sehr deutlich erfahren hat, weil sie dadurch eine andere zum Weinen gebracht hat.
ÜL 4 haben die Teilnehmerinnen gezeigt, dass sie einen Willen entwickeln können, wobei dieser Wille aber auch leicht wieder „kippbar“ ist. Die Teilnehmerinnen haben zwar in den Übungen gespürt, dass sie stark sind und Kraft und Stimme haben, aber darauf wirklich zu vertrauen und es im Alltag einzusetzen ist schwierig.

Für ÜL 5 ist das Erfahren der eigenen Entschlossenheit bei den Teilnehmerinnen deutlich geworden und zeigte sich beim Konzentrieren auf sich selbst und bei den inneren Sätzen, aber auch bei den Technik- und Selbstbehauptungsübungen.

Die ÜL 7 und 8 waren der Meinung, dass die Teilnehmerinnen die eigene innere Entschlossenheit und deren Wirksamkeit erfahren haben. Besonders deutlich wurde dies in den Rollenspielen und bei der Übung „Durch die Wand gehen“. ÜL 8 war es außerdem wichtig, dass die Teilnehmerinnen bei den Rollenspielen, in denen sie eine Täter- oder Angreiferrolle übernommen haben, der angegriffenen Frau eine Rückmeldung geben und beschreiben, wie sie diese hinsichtlich ihrer Entschlossenheit wahrgenommen haben.

Kategorie 4.1.6 Lernerfolge thematische Einheit 6: Die eigenen Ressourcen benennen
Kernziel:
Die Teilnehmerinnen haben sich für ihre positiven Eigenschaften und Stärken sensibilisiert und sich als wertvoll und schützenswert erlebt.

ÜL	TE 6 Ziel erreicht	TE 6 Ziel nicht erreicht	TE 6 Keine Einschätzung möglich
1			X
2	X		
3			X
4	X		
5		X	
6	–	–	–
7		X	
8	X		

Drei ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen die Ziele erreicht haben. Zwei ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen die Ziele nicht erreicht haben. Zwei ÜL können keine Einschätzung vornehmen.

ÜL 1 kann nicht einschätzen, ob die Teilnehmerinnen die Ziele erreicht haben, da die zentrale Übung hierzu von den Teilnehmerinnen in Abwesenheit der ÜL durchgeführt wurde. Die ÜL haben sich zurückgezogen, da das „Von-sich-Erzählen“ und das Feedback von anderen eine persönliche Sache ist und keiner Kontrolle durch die Übungsleiterinnen bedarf. Besonders da es sich hier um die zweite Testübung handelt, geht es auch darum, die Teilnehmerinnen zu mehr Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zu ermutigen.

Für ÜL 2 haben die Teilnehmerinnen das Ziel erreicht. Sie fühlen sich in ihren Eigenschaften bestärkt und konnten das Gefühl „Ich bin wichtig“ für sich entwickeln. Sie haben ein größeres Bewusstsein der eigenen Stärken.

Die eigenen Ressourcen zu benennen ist für die Teilnehmerinnen nach Meinung der ÜL 3 sehr schwierig. Bei direkten Fragen gelingt es, von selbst wird dieser Bereich von den Teilnehmerinnen jedoch nicht angesprochen. Die ÜL glaubt, dass den Teilnehmerinnen schon vor der Testübung klar war, dass sie schützenswert sind. Ob sie sich ihrer positiven Eigenschaften bewusst geworden sind, kann die ÜL nicht beurteilen, sie denkt, dass die Teilnehmerinnen um ihre positiven Eigenschaften wissen, da dies auch innerhalb der Gruppen mit ihnen besprochen wird.

Für ÜL 4 haben die Frauen ihre Stärken und Schwächen kennengelernt. Bei einer Teilnehmerin wurde dies besonders deutlich, die anderen waren ihr weit voraus und sie kam damit nur schlecht zurecht. Sie ist der Meinung, dass die Teilnehmerinnen insgesamt ein Gespür für ihre eigenen Ressourcen entwickelt haben.

ÜL 5 meint, dass den Teilnehmerinnen diese TE im Vergleich zu den anderen Themen noch nicht so gut gelungen ist. Bei einer Übung ging es genau darum: Die Teilnehmerinnen haben Dinge, die sie schon gut können, auf ein Blatt geschrieben und dafür Applaus erhalten; es ging darum, sich als wertvoll und schützenswert zu erleben. Besonders wichtig vonseiten der ÜL war es, viel positives Feedback zu geben und zu loben, da dies genau das ist, was die positiven Eigenschaften stärkt.

Für ÜL 7 erfahren die Teilnehmerinnen die eigenen Ressourcen durch das eigene Handeln im Kurs. Sie erleben dabei, dass sie laut sein und sich durchsetzen können, und zwar auf verschiedenen Ebenen, nicht nur auf der körperlichen Ebene. Ob aber alle Teilnehmerinnen ihre eigenen Ressourcen benennen können, kann die ÜL nicht sagen, bei einigen ist dies jedoch der Fall. Es wurde vonseiten der ÜL auch immer wieder direkt nachgefragt.

Für ÜL 8 wurde deutlich, dass alle Teilnehmerinnen erfahren haben, dass sie etwas mit ihrer Stimme erreichen können. Sie wissen was sie wollen und können das mit Einsatz ihrer Stimmer auch vertreten. Außerdem haben sie erfahren, dass ihr Körper schützenswert und wertvoll ist. Die ÜL hatte den Eindruck, dass sich dieses Thema durchaus noch vertiefen ließe, aber auch jetzt schon einiges erreicht werden konnte.

Kategorie 4.1.7 Lernerfolge thematische Einheit 7: Sexualisierte Gewalt

Kernziel:

Die Teilnehmerinnen sind über Formen sexualisierter Gewalt und Möglichkeiten der Intervention informiert worden (Informationen zu sexualisierter Gewalt, Interventionsmöglichkeiten, sexuelle Selbstbestimmung).

ÜL	TE 7 Ziel erreicht	TE 7 Ziel nicht erreicht	TE 7 Sonstiges
1			X
2			X
3		X	
4	X		
5			X
6	–	–	–
7	X		
8	X		

Drei ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen die Ziele erreicht haben. Eine ÜL gibt an, dass nicht alle Teilnehmerinnen die Ziele erreicht haben. Drei ÜL geben keine konkrete Einschätzung zur Zielerreichung ab.

ÜL 1 weist darauf hin, dass diese TE nur als Untergruppe des Themas „Grenzverletzung“ behandelt wurde. Die Teilnehmerinnen sind nicht darauf eingegangen. Das Rollenspiel „Bus fahren“ als Übergriffssituation haben die Teilnehmerinnen zwar mitgemacht, die ÜL glaubt aber, dass die Teilnehmerinnen auch ohne ein Rollenspiel sehr genau wissen, was sie in diesem Bereich wollen, zumindest was Fremde angeht.

Auch ÜL 2 bestätigte, dass die TE nur theoretisch gemacht wurde, da es kein Schwerpunkt war, und daher eigentlich fehlt.

Nach Einschätzung von ÜL 3 wissen die Teilnehmerinnen jetzt, dass auch Anschreien eine Form der Gewalt sein kann und nicht nur körperliche Berührungen. Sie wissen auch, dass es versteckte Gewalt gibt. Die ÜL ist der Meinung, dass dies den Teilnehmerinnen jedoch nur durch konkrete Beispiele klar wird. Zur Veranschaulichung wurde daher eine Gewaltskala benutzt. Der Eindruck der ÜL ist, dass nicht alle Teilnehmerinnen eindeutig zwischen erwünschter Sexualität und sexualisierter Gewalt unterscheiden können. Sie glaubt, dass zu diesem Thema über einen längeren Zeitraum mit den Teilnehmerinnen gearbeitet werden müsste.

ÜL 4 fand es erstaunlich, dass die Teilnehmerinnen genau spüren was Recht und was Unrecht ist, dass ihre Gefühle, ihre Wahrnehmung stimmen. Haben sie jedoch ein ungutes Gefühl, können sie dem nicht wirklich begegnen, auch wenn sie in der Testübung einige Übungen dazu gemacht haben und Möglichkeiten sich zu wehren kennengelernt haben. Wenn sie die Durchsetzung ihres Willens ausprobiert haben, ist es ihnen entweder noch nicht oft genug gelungen oder sie sind oft genug wieder ausgebremst worden. Ein Gespür dafür ist bei den Teilnehmerinnen aber auf jeden Fall vorhanden. Sie kamen auch mit dem Begriff „Sexualisierte Gewalt“ klar und konnten das sehr gut benennen. Die ÜL war sich aber sicher, dass nach diesen beiden Testübungen noch keine Übertragung des Gelernten für die Teilnehmerinnen leistbar ist.

Diese TE ist nicht behandelt worden, die Frauen sind nicht über Formen sexualisierter Gewalt und Möglichkeiten der Intervention informiert worden. Die ÜL 5 glaubt jedoch, dass die Teilnehmerinnen dies schon aus anderen Zusammenhängen kennen.

Nach Einschätzung der ÜL 7 und 8 kennen die Teilnehmerinnen verschiedene Formen der sexualisierten Gewalt. Ihnen ist klar, dass es Unterschiede dabei gibt, wie sie belästigt werden. Dies wurde morgens in der Rederunde deutlich, als Begriffe wie Diskriminierung und sexuelle Gewalt fielen. An dieser Stelle wurde das Thema noch mal vertieft und den Teilnehmerinnen wurden Möglichkeiten aufgezeigt, wie sie mit solchen Erlebnissen umgehen können. Es wurden mögliche Interventionen besprochen sowie der Notwehr-Paragraf. Außerdem wurde das Hilfesystem angesprochen, damit die Frauen wissen, an wen sie sich wenden können, wenn sie selbst oder jemand in ihrem Umfeld Erfahrungen in diesem Bereich machen muss.

Kategorie 4.1.8 Lernerfolge thematische Einheit 8: Selbstbewusstes Handeln im Alltag
Kernziel:
Die Teilnehmerinnen haben unterschiedliche Handlungsweisen erprobt und Alltagssituationen identifiziert, in denen sie diese zukünftig anwenden wollen.

ÜL	TE 8 Ziel erreicht	TE 8 Ziel nicht erreicht	TE 8 Keine Einschätzung möglich
1	X		
2			X
3		X	
4			
5	X		
6	–	–	–
7	X		
8	X		

Vier ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen das Ziel erreicht haben. Eine ÜL gibt an, dass die Teilnehmerinnen das Ziel nicht erreicht haben. Eine ÜL kann die Zielerreichung nicht einschätzen; eine weitere ÜL äußert sich hierzu nicht.

Das selbstbewusste Handeln im Alltag beschränkte sich nach Aussagen von ÜL 1 auf den Familienbereich. Hier gibt es Überschneidungen mit den TE 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ und 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“. Die ÜL glaubt, dass die Teilnehmerinnen hier auf dem richtigen Weg sind und ihre eigenen Bedürfnisse umsetzen können. Von ÜL 2 kann nicht eingeschätzt werden, ob die Teilnehmerinnen das Ziel erreicht haben.

Diese TE wurde versucht durch Rollenspiele umzusetzen. Laut ÜL 3 konnte das Lernziel jedoch nur minimal erreicht werden. Sie ist jedoch davon überzeugt, dass die Teilnehmerinnen in ihrem Alltag schnell wieder entmutigt werden. Die ÜL hofft, dass die Teilnehmerinnen noch weitere Kurse besuchen werden, um das Gelernte weiter zu verstärken.

In der Abschlussrunde wurde deutlich, dass die Teilnehmerinnen viel aus der Testübung mit in ihren Alltag nehmen werden. ÜL 5 findet, dass die Teilnehmerinnen ganz gut in ihrem Alltag gewesen sind, durch die Rollenspiele haben sie irgendwann auch alle viel aus ihrem Alltag erzählt und es wurde deutlich, dass sie das Gelernte auch anwenden werden.

Die ÜL 7 und 8 sind der Meinung, dass die Teilnehmerinnen in dieser Hinsicht große Fortschritte gemacht haben und ein Stück weitergekommen sind.

Kategorie 4.1.9 Lernerfolge thematische Einheit 9: Abschluss
Kernziel:
(Reflexion der Kurserfahrung, Feedback zum Kurs, Gestaltung des Abschlusses)

ÜL	TE 9 Ziel erreicht	TE 9 Ziel nicht erreicht	TE 9 Sonstiges
1	X		
2	X		
3			X
4			
5	X		
6	–	–	–
7			
8			

Drei ÜL geben an, dass die Teilnehmerinnen die Ziele erreicht haben. Eine ÜL gibt keine konkrete Einschätzung ab. Drei ÜL äußern sich hierzu nicht.

Die ÜL 1 und 2 sind sich einig, dass die Teilnehmerinnen das Lernziel erreicht haben, da sie sehr reflexionsfreudig gewesen sind.

ÜL 3 ist erstaunt darüber, was die Teilnehmerinnen sich für Vorsätze vornehmen. Diese beinhalten genau das, vor dem sie anfangs Angst hatten: vor den Rollenspielen und dem „Neinsagen“. Die ÜL erklärt sich das damit, dass dies entweder damit zusammenhängen kann, dass diese Übungen ganz am Schluss gemacht wurden oder aber auch, dass diese Übungen tatsächlich zur Stärkung des Selbstbewusstseins der Teilnehmerinnen beigetragen haben.

Der Abschluss ist für ÜL 5 erfolgreich verlaufen, da die Teilnehmerinnen ausführlich geantwortet haben.

Kategorie 4.2 Motivation/Interesse/Spaß
Nach Angaben von ÜL 1 waren die Teilnehmerinnen sehr motiviert und engagiert. Auch wenn sie müde waren und lieber geschlafen hätten, haben sie weiter mitgemacht. Die Teilnehmerinnen waren auch sehr flexibel und haben sich auf alle vorgegebenen Situationen eingelassen, niemand hat etwas verweigert. Daher war ein sehr konstruktives Arbeiten möglich.

Hinsichtlich der Motivation findet ÜL 4, dass der Kurs an einem ganzen Tag zu lang ist. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmerinnen lässt nach, sie bauen dann sehr ab und sind nicht mehr aufnahmefähig.

Laut ÜL 5 waren die Teilnehmerinnen sehr interessiert und haben viel eingebracht.

Laut ÜL 8 waren die Teilnehmerinnen tüchtig und fleißig und haben sich auf alle Angebote seitens der ÜL eingelassen.

Kategorie 4.3 Gruppe (Klima, Zusammensetzung)

ÜL	Gruppe war arbeitsfähig	Gruppe war nicht arbeitsfähig
1	X	
2	X	
3	X	
4	X	
5	X	
6	–	–
7	X	
8	X	

Alle erfassten ÜL hielten ihre Gruppe für arbeitsfähig.

Für die ÜL 1 und 2 war die Gruppe sehr homogen, besonders da alle Teilnehmerinnen ähnliche Vorerfahrungen in ähnlichen Lebensabschnitten gemacht hatten. Alle Frauen hatten einen Bruch in ihrem Leben durch die Krankheit und das damit verbundene Umdenken erlebt. Es war auch eine ähnliche Altersgruppe und alle hatten Kinder.

Für ÜL 1 war durch diese homogene Gruppenzusammensetzung die Kursplanung viel einfacher, da man sich somit sicher sein kann, dass bei den meisten Übungen alle gleichermaßen betroffen sind und ihre Erfahrungen einbringen können.

ÜL 2 merkte an, dass der Schwerpunkt der Testübung auf Bedürfnisse wahrnehmen/Interessen vertreten gesetzt werden konnte. Dies war allen Teilnehmerinnen thematisch am wichtigsten. Da die Gruppe dieses Mal wesentlich kleiner war als beim letzten Mal, mussten sich die Teilnehmerinnen zunächst auf die neue Gruppenzusammensetzung einstellen. Insbesondere die Teilnehmerinnen, die im ersten Kurs sehr viel geredet hatten waren nicht dabei. Es erfolgte eine neue Rollenverteilung innerhalb der Gruppe. Durch die geringere Teilnehmerinnenzahl wurde für einige Übungen weniger Zeit benötigt als von den ÜL geplant. Es wäre besser gewesen, wenn dies vorher bekannt gewesen wäre. Auswirkungen auf das Gruppenklima ergaben sich durch die verringerte Teilnehmerinnenzahl am ersten Abend, es war etwas bedrückend, da die Teilnehmerinnen fehlten, die in der ersten Testübung sehr viel gesagt hatten. Im Verlauf der Testübung hat sich die Atmosphäre jedoch verbessert und die Teilnehmerinnen konnten es als positive Erfahrung werten, dass sie nur so eine kleine Gruppe gewesen sind. Durch die kleinere Gruppe war ein sehr viel engeres und intensiveres Arbeiten möglich, was auch positive Auswirkungen auf die Atmosphäre hatte.

Was die Arbeitsfähigkeit der Teilnehmerinnen angeht, bestätigen beide ÜL, dass dies auf alle zugetroffen habe und zwar in allen Bereichen. Es bedurfte vonseiten der ÜL nur kleinerer Impulse und Anstöße.

ÜL 3 fand die Gruppe mit Ausnahme einer Teilnehmerin, die nicht so in die Gruppe aufgenommen wurde, sehr homogen. Durch diese Außenseiterrolle der Teilnehmerin haben die ÜL intensiver mitgemacht und sich mehr um diese eine Teilnehmerin gekümmert, insbesondere auch, weil die anderen Teilnehmerinnen keine Übungen mit ihr machen wollten. Im Vergleich zum ersten Wochenende waren die Leistungen der Teilnehmerinnen sehr viel harmonischer, homogener und das Arbeiten insgesamt unkomplizierter. Beim ersten Wochenende war es sehr viel schwieriger gewesen, allen Teilnehmerinnen gerecht zu werden, auch aufgrund eines starken Leistungsgefälles unter den Teilnehmerinnen.

Auch ÜL 4 bestätigt, dass die Gruppe an diesem Wochenende sehr homogen war, mit Ausnahme einer Frau. Die ÜL empfand die Gruppenzusammensetzung sehr einheitlich, da alle Teilnehmerinnen Lernschwierigkeiten hatten. Sie findet das auch sinnvoll und wichtig. Da es dieses Mal eine sehr kleine Gruppe war, wurde sehr intensiv gearbeitet. Die Frauen haben mehr voneinander mitbekommen, konnten sich auch besser gegenseitig unterstützen. Für die ÜL ergab sich dadurch die Chance, besser auf die Teilnehmerinnen eingehen zu können, was sich positiv ausgewirkt hat. Der zweite Tag war etwas schwieriger, weil eine weitere Teilnehmerin hinzukam und die anderen noch vom ersten Tag geschafft waren. Diese neue Teilnehmerin hatte sich schon in der ersten Testübung viel zurückgezogen. Das war für sie sehr ungünstig, da sie sehr lange brauchte um sich einzufinden. Insgesamt waren die Teilnehmerinnen sehr fit und waren lange bei der Sache.

ÜL 5 empfand ihre Gruppe als recht homogen, sodass der Austausch untereinander sehr gut geklappt hat. Schwierig war eine Teilnehmerin, die sich von ihrem Niveau hinsichtlich Verständnis und Geschwindigkeit stark von den anderen unterschied. Außerdem konnte sie sprechen und hören, sich jedoch nicht durch Gebärden mitteilen, sodass die gehörlosen Frauen es schwer hatten mit ihr zu kommunizieren. Das ging nur über die ÜL und die Dolmetscherin. Das Gruppenklima war insgesamt gut, die Teilnehmerinnen haben sich untereinander geholfen. Die ÜL hatte das Gefühl, mit der Gruppe viele Sachen angesprochen, viele Themen diskutiert, also insgesamt viel gemacht zu haben. Für sie war die Gruppe sehr arbeitsfähig.

Die ÜL 7 und 8 empfanden ihre Gruppe als wesentlich homogener als beim ersten Mal. Es waren auch nur fünf Teilnehmerinnen und alle hatten Lernschwierigkeiten, während beim ersten Kurs auch Frauen ohne Lernschwierigkeiten teilgenommen hatten. Dadurch wurde die Durchführung der Testübung für die ÜL einfacher. Zudem kannten sie die Teilnehmerinnen und deren Bedürfnisse schon von der ersten Testübung. Aufgrund der geringeren Teilnehmerinnenzahl konnte sehr individuell auf jede Einzelne eingegangen werden und die Arbeit war insgesamt wesentlich intensiver. Durch die kleinere Gruppe konnten auch viele Übungen schneller durchgeführt werden. Die Gruppe war sehr arbeitsfähig. Es war vonseiten der ÜL nicht notwendig, die Teilnehmerinnen ständig zum Mitmachen zu motivieren.

6.4.4.2.5 Kategorie 5

Kategorie 5.1 Personelle Situation

ÜL	Anzahl der ÜL war ausreichend	Anzahl der ÜL war nicht ausreichend
1	X	
2		
3	X	
4	X	
5	X	
6	–	–
7	X	
8	X	

Sechs ÜL halten die Anzahl von zwei ÜL für ausreichend. Eine ÜL hat sich hierzu nicht geäußert.

Laut ÜL 1 war bei der Teilnehmerinnenzahl die Anzahl der ÜL auf jeden Fall ausreichend, wobei zwei ÜL immer notwendig sind.

ÜL 3 fand es gut zu zweit zu sein. Sie findet dies besonders wichtig bei der Durchführung von Rollenspielen oder bei besonderen Vorfällen, beispielsweise wenn Teilnehmerinnen über ihre eigenen Reaktionen geschockt sind oder sogar weinen.

Auch ÜL 4 hält zwei ÜL für unbedingt notwendig, gerade wenn ein Kurs länger dauert und es ans „Eingemachte“ geht.

Für die ÜL 5 sind zwei ÜL bei der Durchführung eines solchen Kurses besser. Es geht zwar auch alleine, besonders bei einer so kleinen Gruppe, aber gerade bei schwierigen Teilnehmerinnen ist es besser zu zweit zu sein.

Die ÜL 7 und 8 sind sich einig, dass die Anzahl der ÜL ausreichend war. ÜL 7 merkt noch an, dass bei Teilnehmerinnen, die einen Elektrorollstuhl benutzen, bei Bodenübungen gewährleistet sein muss, dass sie sowohl aus dem Rollstuhl heraus kommen können als auch wieder hinein. Bei nur einer ÜL müssten solche Übungsangebote entfallen.

Kategorie 5.2 Anforderungen verschiedener Zielgruppen an die Kursleitung

Für ÜL 4 ergaben sich durch die Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten besondere Herausforderungen, was das Erklären einzelner Übungen angeht. Sie macht das an einem Beispiel deutlich. Das Rollenspiel „Herrchen und Hund“ war anders verstanden worden als es gedacht war und die ÜL muss noch überlegen, wie sie den Teilnehmerinnen das Verhältnis von Macht und Ohnmacht erklären kann. Auch ist das Lerntempo bei den Teilnehmerinnen dieser Gruppe viel langsamer, sodass einzelne Übungen länger dauern können.

Bei Frauen mit Lernschwierigkeiten ist es für die Planung eines Kurses wichtig zu wissen, welchen Lebenshintergrund die Teilnehmerinnen haben, das heißt wie die Frauen leben, ob sie noch zu Hause wohnen oder in einem Wohnheim. Das ist ganz entscheidend für die Inhalte, die Erfahrungen der Frauen sind dann sehr unterschiedlich, insbesondere im Bereich der Sexualität.

Kategorie 5.3 Umgang mit der Gruppe

Die ÜL 1 und 2 versuchen grundsätzlich, flexibel auf die Teilnehmerinnenwünsche einzugehen.

Die ÜL 7 und 8 beziehen bei der Durchführung von Kursen immer das mit ein, was die Teilnehmerinnen mitbringen.

6.4.4.2.6 Kategorie 6 Rahmenbedingungen

Kategorie 6.1 Raum

ÜL	Raumgröße und -ausstattung waren ausreichend	Raumgröße und -ausstattung waren nicht ausreichend
1	X	
2	X	
3	X	
4		X
5	X	
6	–	–
7	X	
8	X	

Für sechs ÜL waren Raumgröße und -ausstattung ausreichend. Für eine ÜL war der Raum zu klein.

Laut ÜL 1 war der Raum für sechs Teilnehmerinnen etwas zu groß, aber trotzdem gut geeignet. Die Turnhalle war sehr gut ausgestattet.

Auch für ÜL 2 waren Raumgröße und -ausstattung in Ordnung.

Für ÜL 3 war die Raumgröße in Ordnung.
ÜL 4 hingegen empfand den Raum als zu klein. Dies machte sich für sie besonders bei den Rollenspielen bemerkbar, da die Teilnehmerinnen zu viel voneinander mitbekamen. Sie lauschten dann und übernahmen Dinge aus den Nachbargruppen.

Für ÜL 5 war die Raumgröße ausreichend.

Für die ÜL 7 und 8 waren sowohl die Raumgröße als auch die Raumausstattung bei diesem Kurs gut.

Kategorie 6.2 Zeit

ÜL	Kurszeit genau richtig	Kurszeit zu kurz	Kurszeit zu lang	andere Verteilung der Kurszeiten
1				X
2	X			
3				X
4				X
5	X			
6	–	–	–	–
7				X
8				X

Zwei ÜL empfanden die Kurszeit als genau richtig. Fünf ÜL sind der Meinung, dass die Kurszeit anders verteilt sein sollte.

Für ÜL 1 waren die Kurszeiten gut verteilt. Die veränderten Kurszeiten sind zwar besser, aber noch nicht optimal. Es ist außerdem eine längere Mittagspause notwendig, etwa eine halbe Stunde länger, damit sich die Frauen nach dem Essen wirklich ausruhen können.
Auch ÜL 2 fand die Zeiteinteilung gut. Für sie war es genau richtig, am Freitag eine Einstimmung auf den Kurs zu machen und ihn am Sonntagnachmittag nur noch ausklingen zu lassen. Am Sonntag noch etwas thematisch Neues zu beginnen hat keinen Sinn, da man gegen große Widerstände aufseiten der Teilnehmerinnen ankämpfen müsste, da deren Energie dann erschöpft ist.

Für ÜL 3 war das Wochenende in Ordnung. Allerdings sollten es mehr Wochenenden sein. Die ÜL würde grundsätzlich jedoch wöchentlich fortlaufende Kurse bevorzugen, da sie diese für intensiver hält, besonders für die Teilnehmerinnen dieser Gruppe. Den Teilnehmerinnen könnten dann Aufgaben gegeben werden, die sie in ihrem Alltag üben könnten, um sie dann beim nächsten Mal zu besprechen. Die ÜL ist davon überzeugt, dass die Teilnehmerinnen sich dadurch stärker entwickeln könnten.

Für ÜL 4 ist der Kurs über zwei Wochenenden denkbar ungünstig. Die Zeit ist zu knapp und es sind zu wenige Einheiten möglich. Für die Frauen sind es hingegen zu viele Einheiten, selbst bei ausreichend Pausen, da sie nicht wirklich abschalten können. Ein ganzer Tag ist also sehr viel für sie. Die ÜL fand auch den Abstand zwischen den beiden Wochenenden zu lang. Ein solcher Kurs sollte grundsätzlich über einen möglichst langen Zeitraum gehen, etwa ein halbes bis ein Jahr und dafür einmal die Woche für 90 bis 120 Minuten.

ÜL 5 findet drei Tage angenehmer, da diese dann nicht so lang sind, auch ist ein Prozess über drei Tage effektiver, da die Teilnehmerinnen abends Gelegenheit haben, sich nochmals untereinander auszutauschen.

Für ÜL 7 waren die Kurszeiten am Wochenende sehr anstrengend. Das gilt sowohl für die Teilnehmerinnen als auch für die ÜL. Besonders bemerkbar macht sich das nach dem Mittagessen.

Auch ÜL 8 bestätigt, dass es nachmittags schwierig wird, da bei den Teilnehmerinnen die Aufnahmefähigkeit und Konzentration nachlassen. Sie hält eine andere zeitliche Organisation solcher Kurse für angebrachter, findet es aber aus verschiedenen Gründen auch schwierig: Ein Fahrdienst muss organisiert werden, Kosten für den Transport fallen an. Trotzdem wäre ein fortlaufender Kurs wünschenswert, da dann kontinuierlicher gearbeitet werden kann. Die Übungen und deren Umsetzung sind dann außerdem näher am Alltag.

6.4.4.2.7 Kategorie 7 Sonstiges

Die ÜL 1 und 2 machen Aussagen zur Kursgröße, also zur Anzahl der Teilnehmerinnen im Allgemeinen, nicht auf die konkret durchgeführten Testübungen bezogen.

Für sie liegt die ideale Anzahl bei sechs bis dreizehn Teilnehmerinnen. Größer sollte der Kurs nicht sein, weil es bei dem Kurs nicht nur darum geht etwas zu lernen, sondern auch um das Erleben eines Solidaritätsgefühls innerhalb der Gruppe. Es geht auch darum, dass die Teilnehmerinnen wahrnehmen, dass die gemachten individuellen Erfahrungen keine Einzelerfahrungen sind. Eine Anzahl von unter fünf Teilnehmerinnen halten die ÜL zwar für machbar, merken aber an, dass eine so geringe Anzahl für den Zeitumfang eines Wochenendkurses eher ungünstig ist, weil die Teilnehmerinnen dann immer alles machen müssen und sich nie rausziehen können.

Zudem machen die ÜL Aussagen zu ihrem Kurskonzept im Allgemeinen, also nicht auf ihr Konzept zu den durchgeführten Testübungen bezogen. Grundsätzlich sind sie bemüht, alle Bereiche der Abgrenzung und Grenzverletzung abzudecken (der Fremde auf der Straße, im Bus usw.). Aber auch der Bekanntenkreis ist sehr wichtig, da 80 % der Übergriffe von bekannten Personen verübt werden.

ÜL 5 macht Aussagen zu verschiedenen Aspekten, die ihr bei der Durchführung von Kursen wichtig sind, nicht auf die konkreten Testübungen bezogen. Sie findet den Austausch untereinander, das Berichten von Erfahrungen wichtig. Außerdem ist es ihr wichtig, die Teilnehmerinnen dazu anzuregen, sich Tipps untereinander zu geben, da sie die ÜL dann nicht mehr brauchen. Daher fördert sie den Austausch untereinander. Typisch für einen Anfängerkurs bei gehörlosen Menschen ist: eher die Angst vor Übergriffen durch Fremde. In einem Fortgeschrittenenkurs gehen die Fragen eher in den Nahbereich, in kleine Alltagssituationen, kleine Übergriffe, kleines Unwohlsein. Das war hier auch so.

Die ÜL 7 und 8 machen Aussagen zu Aspekten eines Grund- und Aufbaukurses im Allgemeinen. Vorteil eines Aufbaukurses ist es, dass die Teilnehmerinnen bekannt sind. Das vereinfacht für die ÜL die Planung des Kurses. In einem Grundkurs ist das anders. Hier sind lauter neue Teilnehmerinnen, die noch nicht bekannt sind. In einem Grundkurs ist es deshalb oft so, dass Übungen während des Kurses geändert werden müssen.

6.4.4.3 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der Testübungsstaffeln 1 und 2 Curriculum/Konzepte

Curriculum vollständig umsetzbar	**1. Staffel** I ÜL 1, ÜL 2, ÜL 3, ÜL 4, ÜL 5, ÜL 7, ÜL 8
	2. Staffel I ÜL 1, ÜL 2, ÜL 3, ÜL 4, ÜL 5, ÜL 7, ÜL 8
Abgrenzungsprobleme bei den TE des Curriculums	**1. Staffel**
	2. Staffel I TE 3/4/8, Begründung: TN halten sich hauptsächlich im Familienbereich auf, ist ihr Alltag, in dem sie lernen müssen sich abzugrenzen und Selbstbewusstsein zu entwickeln (ÜL 1) I TE 3/4, Begründung: Wenn man die Grenzen nicht wahrnimmt, kann man die eigenen Interessen und Bedürfnisse nicht vertreten (ÜL 2) I TE 3/6, sehr ähnlich (ÜL 3) I TE 3/4, sehr ähnlich (ÜL 4) I TE 3/4, Begründung: Bedürfnisse wahrnehmen steckt in der TE 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ mit drin, denn wenn ich nicht selbstbewusst meine eigenen Bedürfnisse wahrnehme, werde ich auch meine Grenzen nicht setzen können. (ÜL 5)
Schwierige TE	**1. Staffel** I TE 8, weggelassen, ÜL wollte keine Themen besprechen, die nicht den Bedürfnissen der TN entsprechen (ÜL 4) I TE 7 „Sexuelle Selbstbestimmung“ ist zu viel für einen Wochenendkurs (ÜL 8)
	2. Staffel I TE 6, bereitet große Schwierigkeiten, für TN ist das Benennen der eigenen Ressourcen sehr schwer, machen sie nicht von sich aus (ÜL 3 und 4) I TE 8, ist schwierig, TN brauchen sehr viel Zeit, um den Transfer in das eigene Leben, den eigenen Alltag leisten zu können (ÜL 4) I TE 7, nicht wirklich angesprochen, ÜL dachte sei beim letzten Mal angesprochen worden (ÜL 5)
Schwerpunktsetzungen, Gewichtung der TE	**1. Staffel** I TE 5 (ÜL 1) I Raum für mich nehmen (ÜL 2) I Eigenwahrnehmung (ÜL 2) I Selbstverteidigung (ÜL 2) I TE 2 (ÜL 4) I TE 2, besonders wichtig bei gehörlosen Frauen, da diese bei der Kommunikation sehr viel Körpersprache benutzen, aber keine Stimme, lernen im Kurs, dass die Stimme ein wichtiges Instrument bei der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung sein kann (ÜL 5 und ÜL 6) I Situationen der TN (ÜL 7) I Umsetzung der gelernten Techniken in Alltagssituationen (ÜL 7) I TE 2, 4 (ÜL 8)
	2. Staffel I TE 3, 4 (ÜL 1 und ÜL 2) I TE 7 (ÜL 3) I Thema Behauptung (ÜL 4) I TE 2, 4, entsprechend TN-Wünschen (ÜL 5) I Austausch der TN untereinander (ÜL 5)

Teilweise umgesetzte TE	**1. Staffel** I TE 7, für die Frauen war sexualisierte Gewalt kein wichtiges Thema (ÜL 2) I TE 7, ist bei Frauen mit Lernschwierigkeiten schwierig zu bearbeiten (ÜL 3) I TE 8, schwierig für Wochenendkurs (ÜL 3) I TE 8 (ÜL 5)
	2. Staffel I TE 4, nur angerissen (ÜL 3) I TE 8, wurde versucht, konnte nicht umgesetzt werden (ÜL 3) I TE 8, keine Übungen, da eine Transferleistung (ÜL 4) I TE 7, Thema hatte keinen großen Raum, entsprach der Planung (ÜL 5) I TE 3, teilweise (ÜL 5)
Fehlende Themen	**1. Staffel** I Wahrnehmung (eigener Gefühle) (ÜL 1) I Wahrnehmung (Sinneswahrnehmungen) (ÜL 2) I Innerer und äußerer Standpunkt (Wille und Körperhaltung) (ÜL 3) I Entspannung (ÜL 5) I Spiele (ÜL 5)
	2. Staffel I Wahrnehmung (ÜL 1) I Hilfe holen (ÜL 2) I Körpergefühl (ÜL 2) I Technikbereich (ÜL 3) I Entspannung (ÜL 5) I Spielen (ÜL 5) I Entspannung (ÜL 7 und ÜL 8) I Frausein (ÜL 8) I Verteidigung mit Waffen (ÜL 8)
Allgemeine Bewertung des Curriculums	**1. Staffel** I ÜL hatte Probleme, die Punkte ihres Konzepts den TE des Curriculums zuzuordnen, gilt vor allem für den Technikbereich (ÜL 1) I ÜL findet gut, dass das Curriculum offen gestaltet ist und fühlte sich frei, das umzusetzen, was sie für richtig hielt, da das Curriculum ein Rahmen- und kein Lehrplancurriculum ist (ÜL 2) I Trotzdem sie das Curriculum berücksichtigt hat, konnte die ÜL die Testübung so durchführen, wie sie es sonst auch macht. Mit ihrem Konzept konnte sie alle TE des Curriculums abdecken (ÜL 5) I Körperliche Selbstbehauptungstechniken und zielgruppenspezifische Anpassungen sind im Curriculum nicht als extra TE aufgeführt, aber in jeder TE mit drin (ÜL 6)
	2. Staffel I alle Inhalte die wichtig sind, lassen sich in den einzelnen Punkten des Curriculums wiederfinden (ÜL 4) I Das Curriculum hat einen sehr hohen Anspruch, um in 12 Stunden alle Bereiche zu schaffen, ob das gelingt, hängt vom Arbeitstempo der TN ab. (ÜL 8)

Nutzen/Lerngewinn für die Teilnehmerinnen aus Sicht der Übungsleiterinnen

1. Staffel	2. Staffel
ÜL 1 und 2	
❙ alle TN haben persönliche Grenzüberschreitungen genannt, an denen sie arbeiten möchten (ÜL 1) ❙ größeres Bewusstsein für Körper- und Stimmausdruck (ÜL 2) ❙ manchen TN ist Transfer der Übungen auf eigene Bedürfnisse und Interessen gelungen (ÜL 2)	❙ deutliche Fortschritte im Bereich „Körper- und Stimmausdruck“ (ÜL 1) ❙ TN sind sich ihrer Interessen und Bedürfnisse bewusster geworden (ÜL 1) ❙ zwar ist die Fähigkeit der TN das Gelernte im Alltag umzusetzen unterschiedlich, jedoch nehmen alle etwas mit (ÜL 1) ❙ TN konnten neue Ziele und Möglichkeiten kennenlernen (ÜL 1) ❙ Körperliche Grenzen in Belästigungssituationen wahrzunehmen ist den TN klar geworden (ÜL 2) ❙ TN können eigene Ressourcen benennen, sie fühlen sich in ihren Eigenschaften bestärkt und konnten das Gefühl „Ich bin wichtig“ für sich entwickeln (ÜL 2) ❙ TN haben ein größeres Bewusstsein der eigenen Stärken (ÜL 2)
ÜL 3 und 4	
❙ „Sicher stehen“ und „Blick halten“ ist im Ansatz da (ÜL 3) ❙ TN wissen um das Thema „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ (ÜL 3) ❙ Frauen werden eine Weile intensiv auf ihre Gefühle hören (ÜL 3) ❙ TN haben selbst erkannt, woran sie noch üben müssen (ÜL 4)	❙ TN sind durch die Rollenspiele stark geworden (ÜL 3) ❙ Das Selbstbewusstsein der TN konnte gestärkt werden, ist aber auch leicht wieder zu erschüttern. (ÜL 4) ❙ Den TN ist bewusst geworden, wo ihre eigenen Interessen sind und wo sie Grenzen für sich spüren. (ÜL 4) ❙ Die TN haben in den Übungen gespürt, dass sie stark sind und Kraft und Stimme haben. (ÜL 4) ❙ Sie sind in der Lage, ein Gespür für ihre eigenen Ressourcen zu entwickeln. (ÜL 4)
ÜL 5 und 6	
❙ TN haben gelernt, dass die Stimme wichtig ist und ihnen Kraft gibt (ÜL 6) ❙ TN haben im Kurs begonnen ihre Interessen und Bedürfnisse selbst herauszufinden (ÜL 5) ❙ TN sind im Verlauf der Testübung selbstbewusster geworden und haben Handlungsmöglichkeiten erworben (ÜL 6) ❙ TN haben sich in Bezug auf ein Handlungsrepertoire bei gehörlosenspezifischen Situationen ausgetauscht (ÜL 6) ❙ TN haben herausgefunden, dass sie als gehörlose Frauen auch Vorteile gegenüber nicht behinderten Frauen haben und sie beispielsweise geübter beim Erkennen von Körpersprache sind (ÜL 6)	❙ Stimme ist ein schwieriges Thema für gehörlose Frauen, trotzdem haben die TN gesagt, dass der Einsatz der Stimme sie stark macht. (ÜL 5) ❙ Das Wahrnehmen eigener Interessen und Bedürfnisse ist den TN klar geworden. (ÜL 5) ❙ Alle TN haben gesagt, sie können etwas aus dem Kurs mit in den Alltag nehmen. (ÜL 5) ❙ Die TN haben die eigene Entschlossenheit erfahren. (ÜL 5)
ÜL 7 und 8	
	❙ Sie haben ihre eigene innere Entschlossenheit und deren Wirksamkeit erfahren. (ÜL 7 und ÜL 8) ❙ TN kennen verschiedene Formen der sexualisierten Gewalt, es ist ihnen klar, dass es Unterschiede dabei gibt, wie sie belästigt werden. (ÜL 7 und ÜL 8) ❙ In Hinsicht auf das selbstbewusste Handeln im Alltag haben die TN große Fortschritte gemacht. (ÜL 7 und ÜL 8) ❙ TN sind sich ihrer eigenen Interessen und Bedürfnisse bewusster geworden und haben ein neues Handlungsrepertoire entwickelt. (ÜL 8) ❙ Das Wahrnehmen und Setzen von persönlichen Grenzen ist den TN für manche Bereiche gelungen, für andere nicht. (ÜL 8) ❙ Die TN wissen, was sie wollen und können das mit Einsatz ihrer Stimme auch vertreten. (ÜL 8) ❙ Sie haben erfahren, dass ihr Körper schützenswert und wertvoll ist. (ÜL 8)

Grund-/Aufbaukurs aus Sicht der Übungsleiterinnen

	Grundkurs	Aufbaukurs
TE	**1. Staffel** I TE 3 kein Schwerpunkt, erst im Aufbaukurs (ÜL 1) I TE 7, vorsichtig mit dem Thema umgegangen, hofft, dass es im Aufbaukurs erneut aufgegriffen wird (ÜL 4)	**1. Staffel** I TE 3 Schwerpunkt, da die TN in der ersten Testübung den Wunsch geäußert hatten noch mehr Übungen zu diesem Thema zu machen (ÜL 1) I TE 6 erst Teil des Aufbaukurses (ÜL 3)
	2. Staffel I TE 7 weggelassen, kein Thema für Grundkurs, besonders schwierig bei TN mit Lernschwierigkeiten (ÜL 3)	**2. Staffel** I TE 8 zeigt sich in den Erzählungen der TN (ÜL 1) I TE 7 auf niedrigem Niveau möglich (ÜL 3)
TN	**1. Staffel** I TN haben sich Vorsätze vorgenommen, bei denen die ÜL in der zweiten Testübung ansetzen will (ÜL 1) I TE 7, hier erst mal Sensibilisierung der TN für dieses Thema (ÜL 4)	**1. Staffel**
	2. Staffel I Typisch: „Ich habe Angst im Dunkeln“ oder „Ich bin gehörlos und merke nicht, wenn mich jemand verfolgt, wie soll ich reagieren?“ (ÜL 5) I TE 7: für TN stand Diskriminierung aufgrund der Behinderung im Vordergrund (ÜL 7 und ÜL 8)	**2. Staffel** I TN haben deutliche Fortschritte gemacht (ÜL 1) I Typisch: Die Fragen gehen eher in den Nahbereich, in Alltagssituationen, kleinere Übergriffe, Unwohlsein (ÜL 5) I TE 4: viele „Aha-Effekte“ (ÜL 7) I TE 7: für TN war das Frausein als solches Thema (ÜL 7 und ÜL 8) I TE 2: TN erinnern Techniken aus der ersten Testübung: waren sofort lauter mit der Stimme und haben einen festen Stand durch die Körperhaltung eingenommen (ÜL 8)
ÜL	**1. Staffel**	**1. Staffel**
	2. Staffel	**2. Staffel** I wissen, was sie erwartet (ÜL 1) I vereinfachte Planung (ÜL 7 und ÜL 8)
Übungen	**1. Staffel**	**1. Staffel**
	2. Staffel	**2. Staffel** I Übungen sind auf einer höheren Stufe möglich, da den TN vieles schon selbstverständlich ist (ÜL 2) I Übungen waren teilweise zu Hause geübt worden (ÜL 2)
Allgemeines	**1. Staffel**	**1. Staffel**
	2. Staffel	**2. Staffel** I geht darum, TN zu mehr Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zu ermutigen (ÜL 1)

6.4.5 Auswertung der Teilnehmerinnenbefragung

6.4.5.1 Bad Soden

6.4.5.1.1 Testübungsstaffel 1

Erwartungen

Zu den Erwartungen an die erste Staffel haben sich die Teilnehmerinnen nicht geäußert.

Feedback

Hier finden sich hauptsächlich Aussagen der Teilnehmerinnen zur eigentlichen Testübung. Ein Feedback in Bezug auf ihre persönliche Situation wird nicht geäußert.

Als insgesamt sehr positiv haben die Teilnehmerinnen sowohl die Gruppe an sich, die ÜL und auch die Inhalte der Übungen erfahren.

So wird die Gruppengröße als genau richtig und die Offenheit in der Gruppe als sehr positiv erlebt. Auch die ÜL sind von den Teilnehmerinnen gut angenommen worden. Es wird geäußert, der Kurs sei gut durchdacht gewesen und die ÜL hätten viel Erfahrung. Unter den Übungsangeboten werden insbesondere die Rollenspiele sowie die Übungen zur verbalen, nonverbalen und zur körperlichen Selbstbehauptung positiv hervorgehoben, zu Letzterem äußert sich jedoch eine Teilnehmerin eher kritisch. Kritisiert wird von einer Teilnehmerin auch die Arche-Noah-Übung, in der Tiere nachgeahmt werden, was sie als degradierend empfunden hat. Zwei andere Teilnehmerinnen sagen hingegen, dass es spielerisch gewesen sei und dass es ihnen nichts ausgemacht habe.

Einige Teilnehmerinnen kritisieren, dass zu wenig Zeit für Auswertungen, den Austausch untereinander oder für Pausen gewesen sei. Eine andere Teilnehmerin empfand dagegen die zur Verfügung stehende Zeit als ausreichend.

Eine Teilnehmerin thematisiert die anwesenden Beobachterinnen, die sie bewusst wahrgenommen habe und äußert gleichzeitig, froh darüber zu sein, dass keine Kamera dabei gewesen sei, sodass sie sich freier habe bewegen können. Eine andere Teilnehmerin zeigte sich durch die wissenschaftliche Begleitung der Testübungen verunsichert.

Als Fazit für sich selbst nach Kursende äußern zwei Teilnehmerinnen, dass sie insgesamt zufrieden mit sich sind und viel gelernt haben.

Vorsätze 1

Hinsichtlich der Vorsätze finden sich innerhalb der Kategorie Körperausdruck Aussagen zum Blickkontakt, zum Einsatz der Stimme und zur aufrechten Körperhaltung. Wichtig ist den Teilnehmerinnen, während der Kommunikation mit anderen den Augenkontakt zu halten, aber auch zu lernen, laut aufzutreten und den Einsatz der Stimme zu üben, im Sinne von lauter und stärker NEIN zu sagen. Treten können wird auch noch von anderen Teilnehmerinnen als zukünftiges Verteidigungsmittel erwähnt. Des Weiteren möchten sie daran arbeiten aufrecht und gerade zu gehen und selbstbewusst aufzutreten. In Bezug auf ihr emotionales Befinden haben sich mehrere Teilnehmerinnen vorgenommen zukünftig rechtzeitig NEIN zu sagen, wenn sie sich zu etwas gedrängt fühlen. Aber auch sich selbst wichtiger zu nehmen und mehr auf sich selbst zu achten wird von einigen Teilnehmerinnen thematisiert. Zwei weitere wollen nicht mehr immer nett sein und lächeln, wenn ihnen

ganz anders zumute ist. Eine andere Teilnehmerin möchte noch lernen, in Gefahrensituationen zu reagieren.

Das Handeln in konkreten Alltagssituationen ist für die Teilnehmerinnen kein wesentliches Thema. Eine Teilnehmerin äußert eher allgemein, dass sie sich zukünftig im Privatleben besser durchsetzen möchte.

6.4.5.1.2 Testübungsstaffel 2

Erwartungen

Zu den Erwartungen gibt es in Bad Soden nur die Aussage einer Teilnehmerin innerhalb der Kategorie Körperausdruck. Sie äußert, dass sie nochmals einzelne Techniken sowie den aufrechten Gang ausprobieren möchte.

Feedback

Das Feedback ist durchweg positiv. Die Gemeinschaft als Gruppe wird als schön beschrieben. Die Teilnehmerinnen haben sich insgesamt wohl gefühlt und viel Positives gehört. Die Testübung hat ihnen Spaß gemacht und es wird als positiv bewertet, dass es möglich war, Übungen aus der ersten Staffel noch einmal wiederholen und die Techniken zur körperlichen Selbstbehauptung weiter vertiefen zu können. Die Pausenzeiten waren für zwei Teilnehmerinnen weiterhin zu kurz, darüber hinaus gibt es keine weiteren negativen Rückmeldungen.

Im Gegensatz zur ersten Staffel finden sich hier auch Aussagen zu den Teilnehmerinnen persönlich. Eine Teilnehmerin geht jetzt mit mehr Ruhe an die Sachen und hat einen Fortschritt seit der letzten Testübung bemerkt. Eine andere hat bestätigt bekommen, auf dem richtigen Weg zu sein. Auch eine weitere Teilnehmerin ist vorangekommen und merkt den Unterschied zwischen früher und jetzt, sie habe jetzt eine Portion mehr Selbstbewusstsein.

Alle Teilnehmerinnen finden die Veränderung der Kurszeit auf den Zeitraum Freitagabend bis Sonntagnachmittag gut. Für alle ist es der erste Selbstbehauptungskurs. Von der Testübung erfahren haben alle Teilnehmerinnen über eine Einladung seitens der Klinik.

Umsetzung der Vorsätze 1

Zur Umsetzung der Vorsätze 1 liegen keine Daten vor.

Vorsätze 2

Hinsichtlich der Vorsätze 2 findet sich nur eine Aussage, diesmal in der Kategorie emotionales, psychisches Befinden. Die Teilnehmerin möchte zukünftig mehr an die eigenen als an andere Bedürfnisse denken.

6.4.5.1.3 Vergleich der 1. und 2. Testübungsstaffel

Erwartungen

Die Erwartungen sind nicht vergleichbar, da für die Testübungsstaffel 1 keine Daten vorliegen.

Feedback

Zunächst fällt hier auf, dass nach Staffel 1 insgesamt die Aussagen zur Testübung dominieren, wohingegen sich nach Staffel 2 mehr Aussagen zu den Teilnehmerinnen persönlich finden.

Nach Staffel 1 machen alle Teilnehmerinnen Aussagen zur Testübung, diese sind sowohl positiv, beinhalten aber auch kritische Anmerkungen. Nach Staffel 2 machen nur noch fünf Teilnehmerinnen Aussagen zum Kurs und diese durchweg positiv. Eine Teilnehmerin äußert sich nach beiden Staffeln positiv zum Kurs und zur erlebten Gemeinschaft, betont, dass sie nach der 1. Staffel viel gelernt habe und diese Techniken bei der 2. Staffel vertiefen konnte.

Eine andere Teilnehmerin war bei der ersten Testübung aufgrund der wissenschaftlichen Begleitung verunsichert, der zweite Kurs hingegen hat ihr Spaß gemacht und sie konnte noch zusätzlich etwas dazulernen.

Beide Testübungen gleichermaßen gefielen einer Teilnehmerin. Nach der 1. Staffel bezieht sie sich auf die Gruppe, die sie als „toll“ bezeichnet, nach der zweiten bezieht sie sich auf sich selbst und sagt, dass sie sich rundum wohl gefühlt und viel Positives gehört habe.

Auch werden nach der 1. Staffel explizit die ÜL gelobt, die viel „Power“ gehabt hätten. Es werden aber auch Irritationen geäußert, die eine Teilnehmerin wegen der Behinderung einer ÜL erlebt hätte. Nach der zweiten Testübung bemerkt sie Unterschiede innerhalb des halben Jahres und betont, dass es gut gewesen sei, die Inhalte noch weiter zu vertiefen.

Zu sich persönlich ist es nur eine Teilnehmerin, die sich zu beiden Kursen äußert. Nach der ersten Testübung war sie insgesamt zufriedener mit sich selbst, nach der zweiten betont sie eine Portion mehr Selbstbewusstsein zu haben.

Die anderen Teilnehmerinnen beschreiben, dass sie für sich Fortschritte nach der 2. Staffel bemerkt haben und für sich auch Unterschiede im Vergleich zur 1. Staffel bemerken. Dies zeigt sich darin, dass sie gelassener sind und bestätigt bekommen haben, auf dem richtigen Weg zu sein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Teilnehmerinnen beide Testübungen für sich als erfolgreich bewertet haben, wobei für sie nach der 1. Staffel noch die konkreteren Übungen und die Testübung an sich im Vordergrund standen, sie hingegen die Inhalte der Testübungen nach der 2. Staffel mehr auf sich selbst bezogen haben und hier Veränderungen als durchweg positiv für sich beschreiben.

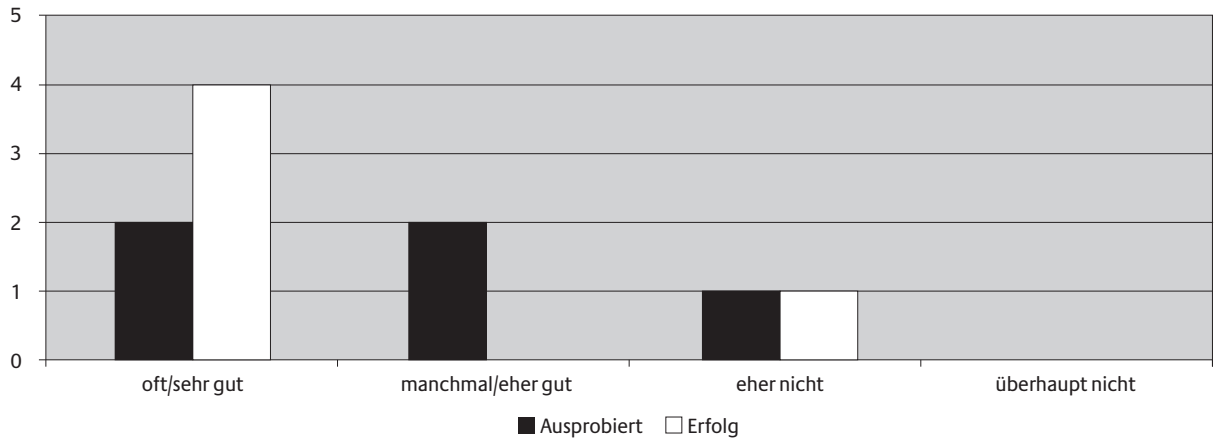
Vorsätze

Die Vorsätze sind nicht vergleichbar, da nicht für beide Testübungen gleichermaßen Aussagen vorliegen.

6.4.5.1.4 Nachbefragung

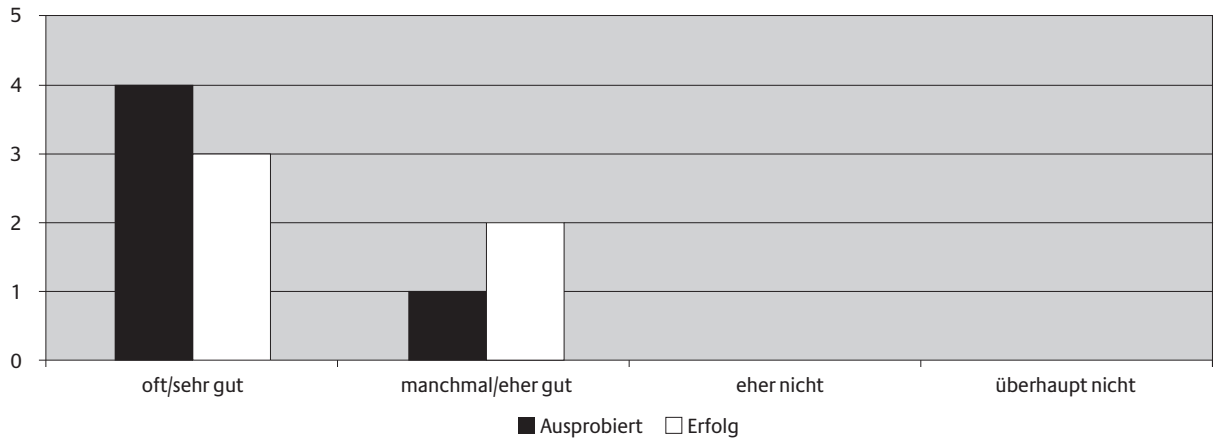
Anzahl der Fragebögen: 5

Stimme laut einsetzen



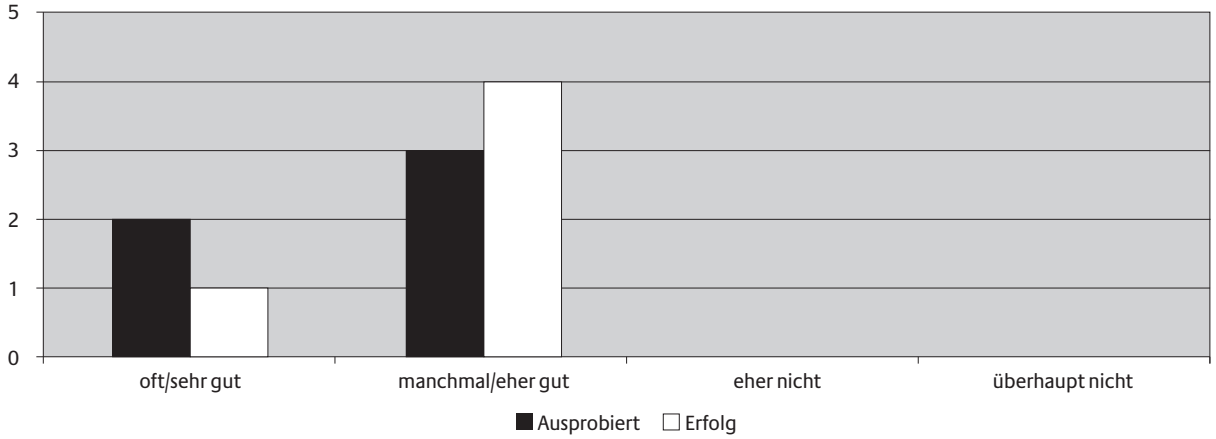
Die Stimme laut einzusetzen haben zwei Teilnehmerinnen oft, zwei manchmal probiert. Vier hatten damit sehr guten Erfolg. Eine Teilnehmerin hat eher nicht versucht ihre Stimme einzusetzen und hatte auch eher keinen Erfolg.

Blickkontakt aufnehmen und halten



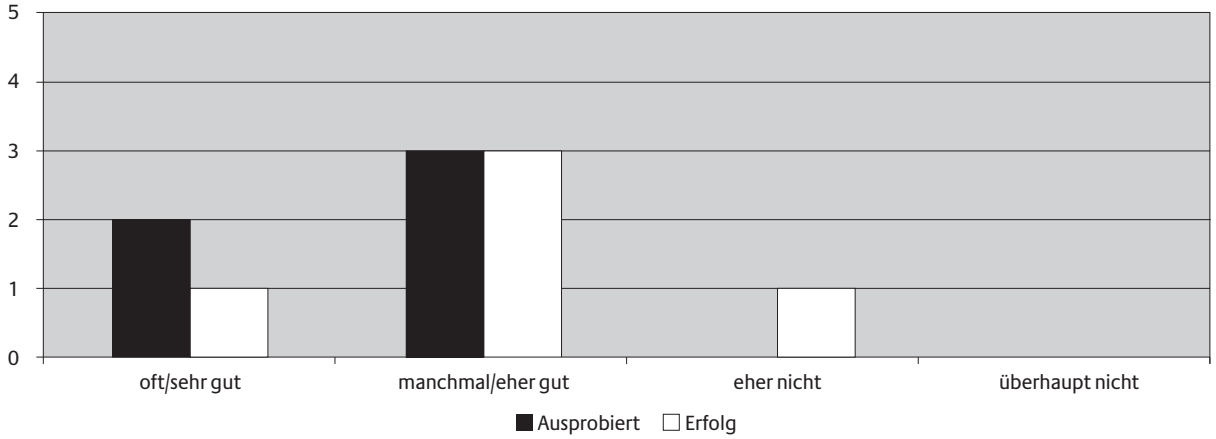
Vier Teilnehmerinnen haben oft, eine manchmal probiert jemanden direkt anzuschauen und den Blick zu halten. Drei hatten damit sehr guten Erfolg, zwei eher guten.

Nein sagen



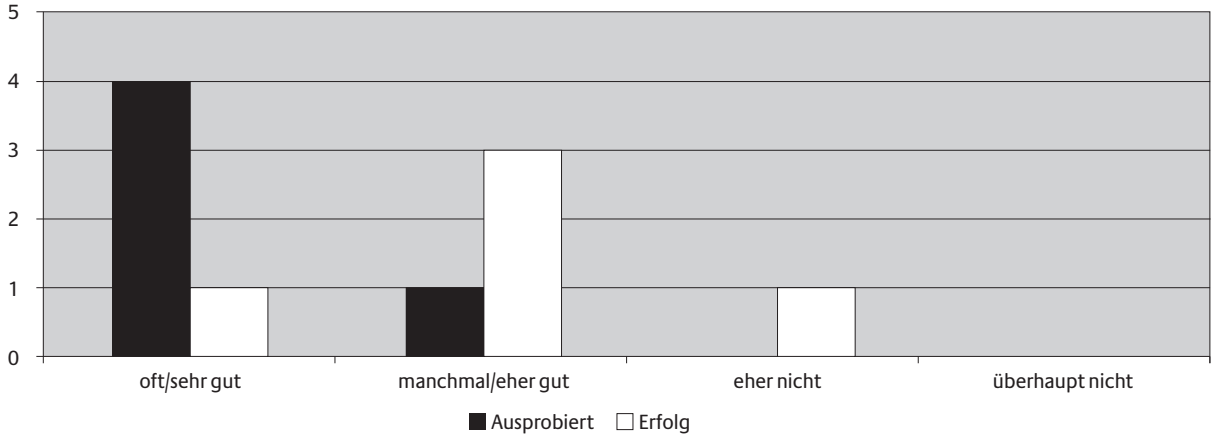
Deutlich Nein zu sagen haben zwei Teilnehmerinnen oft probiert, drei manchmal. Eine Teilnehmerin hatte damit sehr guten, die anderen vier eher guten Erfolg.

Bei Nein bleiben



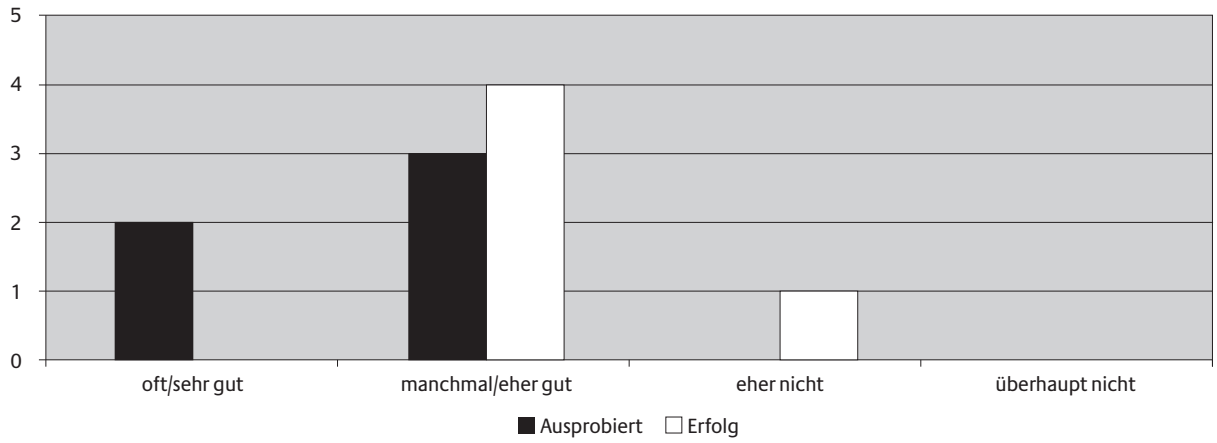
Bei ihrem Nein zu bleiben und nicht nachzugeben haben zwei Teilnehmerinnen oft versucht, drei manchmal. Den Erfolg würde eine Teilnehmerin mit sehr gut bewerten, drei mit eher gut und eine mit eher nicht.

Wünsche äußern



Vier Teilnehmerinnen haben oft versucht zu sagen was sie wollen, eine manchmal. Sehr guten Erfolg hatte damit nur eine Teilnehmerin, drei hatten eher guten Erfolg und eine eher keinen Erfolg.

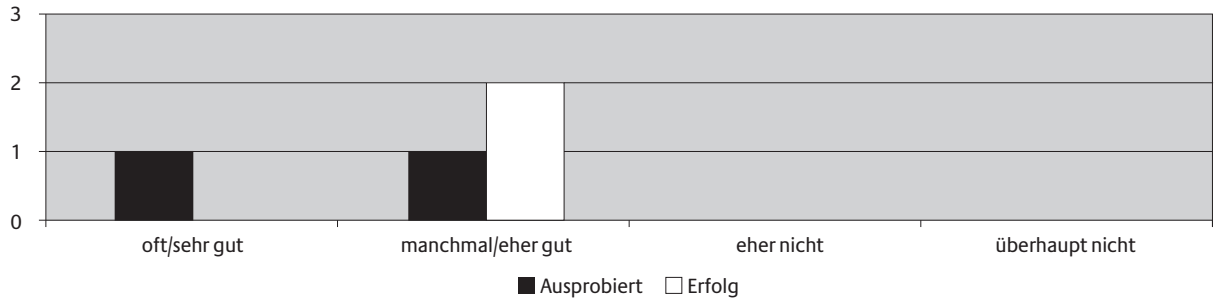
Wünsche auch gegenüber anderen Meinungen vertreten



Zu sagen was sie wollen, auch wenn jemand eine andere Meinung hat, haben zwei Teilnehmerinnen oft probiert, drei manchmal. Den Erfolg bewerten vier Teilnehmerinnen mit eher gut, eine mit eher nicht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Teilnehmerinnen aus Bad Soden den Einsatz ihrer Stimme und den direkten Blickkontakt überwiegend als sehr gut bewerten, das NEIN sagen und die Äußerung und Durchsetzung von Wünschen etwas moderater mit eher gut. Nur eine Teilnehmerin bewertet diesen Bereich mit eher nicht.

Sonstiges



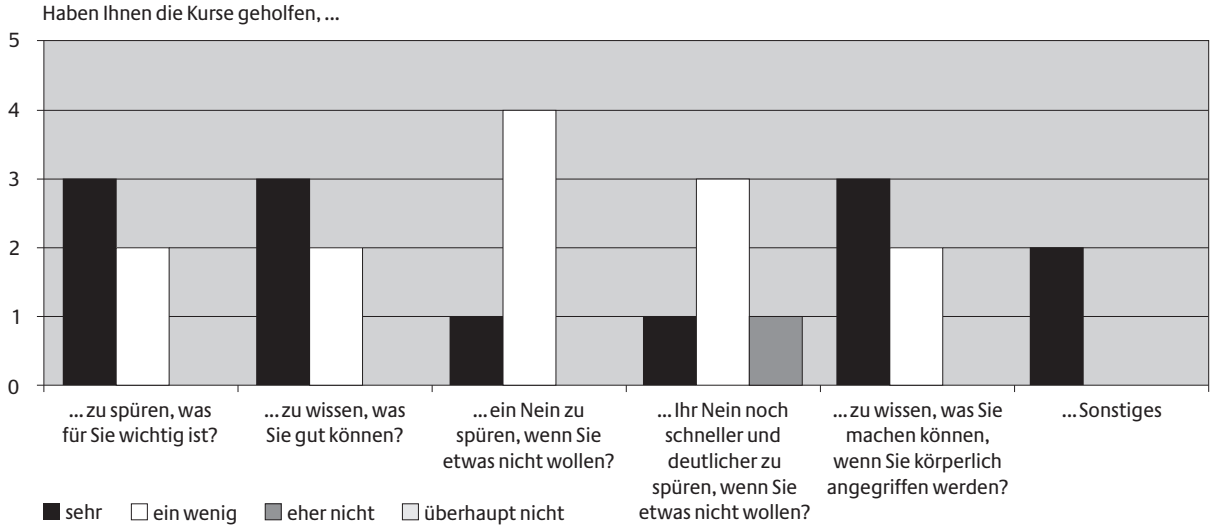
Außerdem wurde seit dem Wochenende ausprobiert:

- egoistisch zu sein
- sich selbst zu finden

Außerdem hat gut geklappt:

- Ruheinseln in den Alltag einzubauen

Nutzen der Testübungen konkret



Bei dieser Frage sollten die Teilnehmerinnen Bereiche nennen, in denen ihnen die Testübungen geholfen haben. Es dominieren hier die Antworten „sehr“ und „ein wenig“. Drei Teilnehmerinnen haben die Testübungen sehr, zwei Teilnehmerinnen ein wenig geholfen, zu spüren, was wichtig für sie ist, zu wissen, was sie gut können und was sie machen können, wenn sie körperlich angegriffen werden. Hauptsächlich „ein wenig“ haben die Testübungen geholfen, ein Nein zu spüren, wenn die Teilnehmerinnen etwas nicht wollen. Überhaupt nicht geholfen wurde von keiner Teilnehmerin angekreuzt.

Sehr geholfen haben die Testübungen außerdem dabei:
- keine Angst zu zeigen
- sich bewusst aus manchem herauszuhalten, sich nicht für alles verantwortlich zu fühlen

Nutzen der Testübungen allgemein

Die letzte Frage, ob die Testübungen den Teilnehmerinnen etwas gebracht haben, haben alle mit einem Ja beantwortet.

Sie beziehen sich unmittelbar auf die Testübungen und beschreiben die ÜL als großartig. Einer Teilnehmerin tat es gut, die Gemeinschaft mit Betroffenen zu erleben und sie empfand das Vorbild der behinderten ÜL als positiv. Für sich persönlich konnte eine weitere Teilnehmerin positive Erfahrungen machen, indem sie einige der gezeigten Möglichkeiten angewandt hat. Sie fühlte sich danach sehr gut, zum Beispiel als sie ihre Wünsche ausgesprochen hat und gemerkt hat, dass ihr zugehört wurde und Interesse für sie bestand. Das Aussprechen der Wünsche geschah durch eine laute und klare Sprache in Verbindung mit Augenkontakt. Sie fühlt sich seit den Testübungen im Umgang mit anderen Personen sicherer. Eine andere Teilnehmerin fand es gut zu sehen, dass sie nicht allein ist und auch andere in dieser Hinsicht Probleme haben. Durch die Testübungen hat sie gemerkt, dass durch Selbstvertrauen und innere Kraft das gesamte Auftreten geändert werden kann. Die Testübungen haben bei einer Teilnehmerin dazu beigetragen, sich auf etwas Neues einzulassen und die eigene Persönlichkeit besser kennenzulernen.

6.4.5.2 Bielefeld

6.4.5.2.1 Testübungsstaffel 1

Erwartungen

Erwartungen an die erste Staffel werden von den Teilnehmerinnen nicht geäußert.

Feedback

Allen Teilnehmerinnen haben die Testübungen insgesamt gut gefallen. Von einzelnen Teilnehmerinnen werden verschiedene Übungen besonders positiv bewertet, andere Übungen haben ihnen dagegen nicht gefallen.

Vorsätze 1

Zu den Vorsätzen nach der 1. Staffel sind ausschließlich Aussagen zur Kategorie Körper- und Stimmausdruck vorhanden. Hier sind es insbesondere der Blickkontakt und der Einsatz der Stimme, die von den Teilnehmerinnen thematisiert werden. Zwei wollen zukünftig ihrem Gegenüber mehr in die Augen schauen sowie deutlich STOPP sagen. Einer anderen Teilnehmerin ist der sichere Stand wichtig. Des Weiteren werden von den Teilnehmerinnen einige konkrete Übungen genannt, die sie zukünftig weiter üben und ausprobieren wollen. Dazu gehören Übungen wie „zur Seite schieben“ und „Abwehr“, am „Handgelenk festhalten und befreien“.

Zu ihrem emotionalen Befinden und zum Handeln im Alltag machen die Teilnehmerinnen keine Aussagen.

6.4.5.2.2 Testübungsstaffel 2

Erwartungen

Es werden von den Teilnehmerinnen keine Aussagen zu ihren Erwartungen gemacht.

Feedback

Das Feedback bezieht sich auf das Wochenende als solches, das den Teilnehmerinnen gut gefallen hat. Es werden keine persönlichen Aussagen gemacht. Die Teilnehmerinnen nehmen inhaltlichen Bezug und betonen, dass ihnen verschiedene Übungen, beispielsweise das „Schildkrötenspiel“ sowie die Übungen zum STOPP sagen gefallen haben. Eine Teilnehmerin hebt die Gesprächsrunde zur „Gewaltskala“ als besonders positiv hervor. Auch das Mittagessen wird positiv betont.

Für zwei Teilnehmerinnen ist es der erste Selbstbehauptungskurs, alle anderen haben bereits Kurse besucht. Von der Testübung erfahren haben die Teilnehmerinnen über die direkte Ansprache durch Mitarbeiterinnen der WfbM oder die Ansprechperson für die Durchführung der Testübungen in der Einrichtung.

Umsetzung der Vorsätze 1

TN	Anlass/Problem	Methode	Bewertung durch die TN
B1	Wurde von einem Fremden angesprochen, dieser wollte sie anfassen und verfolgen.	B1 hat deutlich NEIN gesagt und sie würde die Polizei rufen	keine eindeutige Aussage
B2	Andere Menschen halten zu wenig Abstand.	B2 wollte das nicht mehr und hat dies ausgesprochen und gesagt, dass andere ihr nicht zu nah kommen sollen.	war erfolgreich
B4	der Bruder ärgert sie	B4 hat böse gucken vor dem Spiegel geübt und zu Hause den Bruder böse angeguckt.	war erfolgreich
B4	Hat ihrer Freundin Geld geliehen, obwohl sie das nicht wollte und es auch nicht wiederbekommen hat.	B4 findet sich selbst zu nett, hat aber Angst vor der Freundin.	noch keine Lösung
B5	Wurde in der Straßenbahn belästigt, jemand hat sie an die Brust gefasst.	B5 hat NEIN gesagt und dem Fahrer Bescheid gesagt.	war erfolgreich; der Fahrer hat die Polizei gerufen und es gab eine Anzeige
B6	Fühlte sich in der Straßenbahn belästigt.	B6 hat geübt böse zu gucken und dann jemanden in der Straßenbahn böse angeguckt und sich weggesetzt.	war erfolgreich

Die von den Teilnehmerinnen beschriebenen Probleme beziehen sich in erster Linie auf das Handeln im Alltag.

In drei Fällen werden Situationen beschrieben, in denen sie sich durch fremde Menschen massiv belästigt und bedroht fühlten, eine Teilnehmerin wurde von einem Fremden angesprochen, der sie anfassen wollte und sie verfolgte, eine andere wurde in der Straßenbahn belästigt, indem sie von einem Fremden an die Brust gefasst wurde. Auch die dritte Teilnehmerin fühlte sich in der Straßenbahn von einer Person belästigt. Sie versuchte sich durch deutliches NEIN sagen zu wehren sowie mit der Androhung, die Polizei hinzuzuziehen. Aus ihren Aussagen geht allerdings nicht hervor, ob sie damit erfolgreich war. Auch eine andere Teilnehmerin hat deutlich „NEIN“ gesagt und sich zusätzliche Hilfe in Person des Straßenbahnfahrers geholt. Sie konnte damit die für sie belästigende Situation erfolgreich bewältigen. Eine weitere Teilnehmerin hat die Person, von der sie sich belästigt fühlte, böse angeguckt und sich weggesetzt und damit die Situation aus ihrer Sicht erfolgreich bewältigt.

Eine Teilnehmerin äußert gleich zwei für sie problematische Situationen aus ihrem Privatleben. Einmal wird sie durch ihren Bruder geärgert, ein anderes Mal hat sie einer Freundin Geld geliehen, obwohl sie das eigentlich nicht wollte, und hat dieses Geld auch nicht wieder zurückbekommen. Als sie sich gegen ihren Bruder wehren wollte, hat sie zunächst vor dem Spiegel geübt böse zu gucken und dann ihren Bruder böse angeguckt. Sie ist damit erfolgreich gewesen. Im zweiten Fall hat sie für sich noch keine Lösung gefunden, da sie selbst sich als zu „nett“ beschreibt und außerdem Angst vor ihrer Freundin hat.

Eine Teilnehmerin empfindet es als problematisch, dass andere Menschen nicht genügend Abstand zu ihr einhalten. Dies wollte sie ändern und hat deutlich ausgesprochen, dass Menschen Abstand halten sollen. Aus ihrer Sicht war sie damit erfolgreich.

Vorsätze 2
Bei den Vorsätzen finden sich Äußerungen zur Kategorie Körperausdruck sowie zum emotionalen Befinden.

Hier ist es der Einsatz der Stimme, der von zwei Teilnehmerinnen beschrieben wird, wieder im Sinne von STOPP sagen. Auch das „Aufrichten“ und der „feste Stand“ sind für die Teilnehmerinnen mögliche zukünftige Handlungsoptionen. Es werden auch wieder Übungen aus der Testübung genannt, die die Teilnehmerinnen zukünftig weiter üben wollen: „Bindfaden“, „Haare ziehen“ und „Schildkröte üben“.

In der Kategorie emotionales Befinden wird von drei Teilnehmerinnen geäußert, zukünftig NEIN sagen zu wollen, auch bei Überredung.

6.4.5.2.3 Vergleich der 1. und 2. Testübungsstaffel

Vorsätze
Vorsätze zum Körper- und Stimmausdruck äußern nach der 1. Staffel sieben Teilnehmerinnen, nach der 2. Staffel die sechs Teilnehmerinnen. Inhaltlich handelt es sich um sehr ähnliche Aussagen, es dominieren die Äußerungen zu konkreten Übungen aus der Testübung. Die Teilnehmerinnen B1, B3, B4, B6 machen nach beiden Staffeln Aussagen, aber aufgrund der großen inhaltlichen Ähnlichkeit soll hier auf einen direkten Vergleich verzichtet werden.

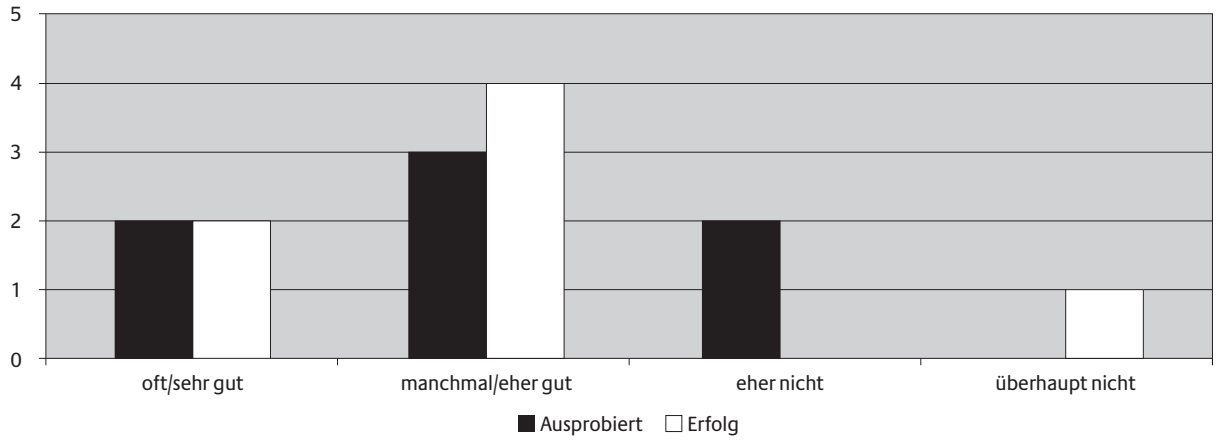
Vorsätze zum emotionalen Befinden äußern die Teilnehmerinnen nur nach der 2. Staffel. Hier beginnen sie Kursinhalte auf sich selbst zu beziehen und möchten insbesondere zukünftig auch bei Überredung Nein sagen können (B1, B2, B3). Eine Teilnehmerin möchte zukünftig keine Angst mehr vor fremden Jungen haben.

Zum Handeln im Alltag werden von den Teilnehmerinnen keine Aussagen formuliert.

6.4.5.2.4 Nachbefragung

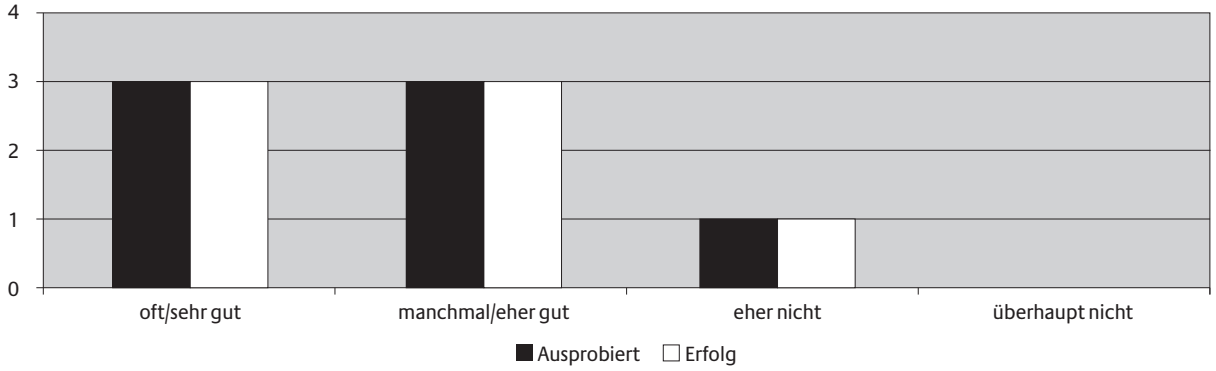
Anzahl der Fragebögen: 7

Stimme laut einsetzen



Zwei Teilnehmerinnen haben probiert ihre Stimme oft einzusetzen, drei manchmal und zwei eher nicht. Mit sehr gut bewerten zwei Teilnehmerinnen ihren Erfolg dabei, vier Teilnehmerinnen mit eher gut. Eine Teilnehmerin hat überhaupt keinen Erfolg dabei gehabt ihre Stimme laut einzusetzen.

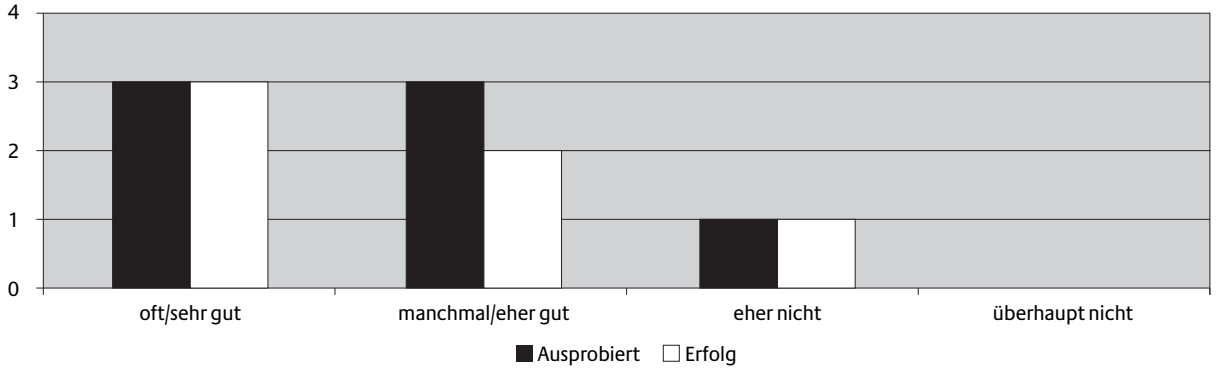
Blickkontakt aufnehmen und halten



Drei Teilnehmerinnen haben oft, drei manchmal und eine eher nicht probiert, jemanden direkt anzuschauen und den Blick zu halten.

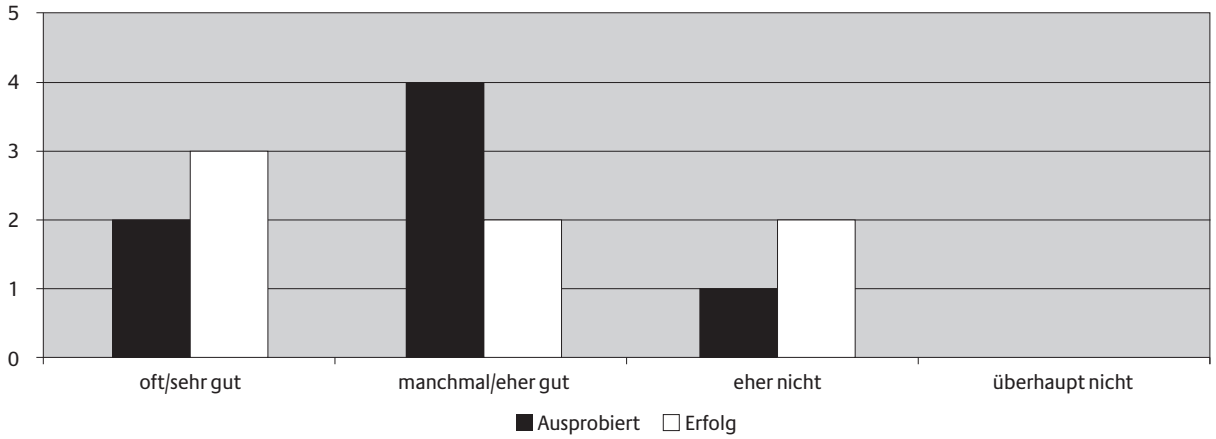
Die Bewertung des Erfolges durch die Teilnehmerinnen ist in diesem Fall genauso, drei bewerten den Blickkontakt mit sehr gut, drei mit eher gut und eine mit eher nicht.

Nein sagen



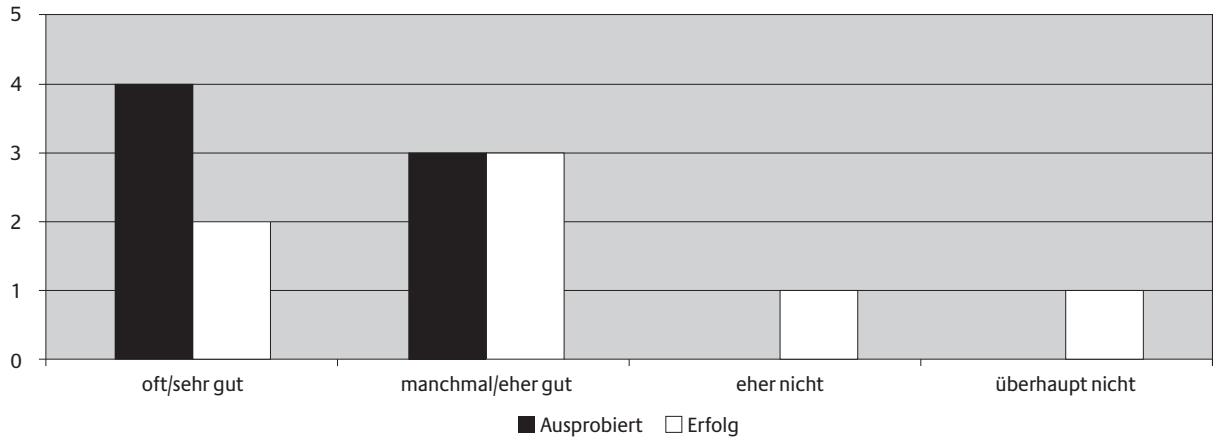
Jeweils drei Teilnehmerinnen haben oft beziehungsweise manchmal probiert Nein zu sagen. Eine Teilnehmerin hat dies eher nicht probiert. Drei Teilnehmerinnen bewerten ihren Erfolg dabei mit sehr gut, zwei mit eher gut, eine mit eher nicht und eine mit überhaupt nicht.

Bei Nein bleiben



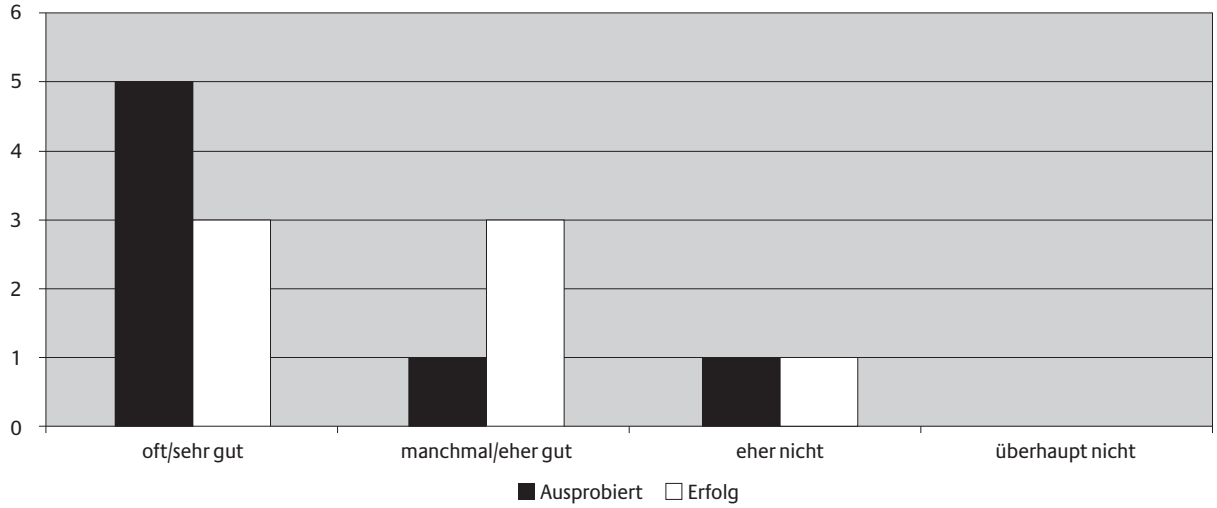
Bei ihrem Nein zu bleiben und nicht nachzugeben haben zwei Teilnehmerinnen oft versucht, vier manchmal und eine eher nicht. Den Erfolg dabei bewerten drei Teilnehmerinnen mit sehr gut, zwei mit eher gut und zwei mit eher nicht.

Wünsche äußern



Vier Teilnehmerinnen haben oft probiert zu sagen was sie wollen, drei haben dies manchmal probiert. Ihren Erfolg bewerten zwei Teilnehmerinnen dabei mit sehr gut, drei mit eher gut. Je eine Teilnehmerin bewertet dies mit eher nicht beziehungsweise überhaupt nicht.

Wünsche auch gegenüber anderen Meinungen vertreten

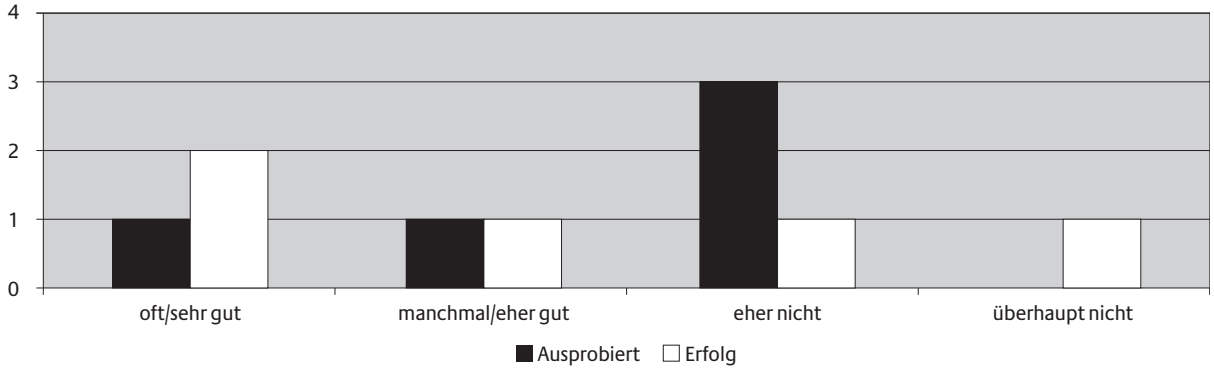


Zu sagen was sie wollen, auch wenn jemand eine andere Meinung hat, haben fünf Teilnehmerinnen oft versucht, eine manchmal und eine eher nicht. Drei bewerten ihren Erfolg dabei als sehr gut, drei als eher gut und eine als eher nicht.

Insgesamt sind alle drei Bereiche von den Teilnehmerinnen überwiegend oft oder manchmal ausprobiert worden.

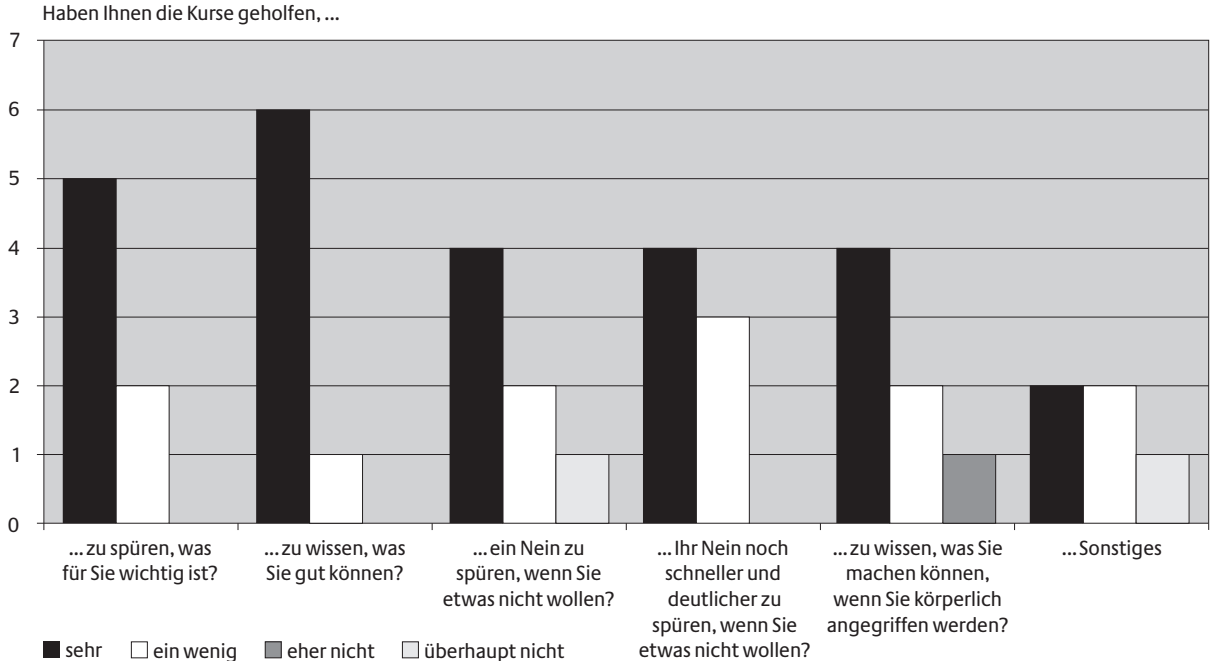
Auch die Bewertung ihres Erfolges dabei liegt mit überwiegend sehr gut oder eher gut im oberen Bereich. Überhaupt nicht erfolgreich war keine Teilnehmerin.

Sonstiges



Die Frage „Sonstiges“ wurde zwar angekreuzt, es wurden jedoch keine zusätzlichen Aussagen gemacht.

Nutzen der Testübungen konkret



Die Testübungen haben den Teilnehmerinnen überwiegend „sehr“ dabei geholfen, zu spüren, was wichtig für sie ist und zu wissen, was sie gut können. „Sehr“ bis „ein wenig“ haben die Kurse den Teilnehmerinnen geholfen, ein Nein zu spüren, wenn sie etwas nicht wollen und zu wissen, was sie machen können, wenn sie körperlich angegriffen werden.

Einer Teilnehmerin haben die Testübungen „überhaupt nicht“ dabei geholfen, ein Nein zu spüren, wenn sie etwas nicht will.

Nutzen der Testübungen allgemein

Die Frage, ob die Testübungen den Teilnehmerinnen etwas gebracht hätten, wurde von allen mit Ja beantwortet.

Für sich persönlich berichten gleich mehrere Teilnehmerinnen, dass sie jetzt bewusster und schneller Nein sagen können, obwohl sie das vorher nicht so gut konnten. Die Testübungen haben dabei geholfen, zu sagen, was sie wollen. Eine Teilnehmerin berichtet von mehr Selbstvertrauen und dadurch

bedingt einem besseren Umgang mit anderen, eine andere kann jetzt anderen länger in die Augen schauen, ohne den Blick zu verlieren. Die Teilnehmerinnen berichten auch von Fortschritten aus ihrem alltäglichen Leben. So hat sich eine Teilnehmerin getraut, eine lange Strecke mit der Bahn alleine zu fahren und sich getraut, neue Leute kennenzulernen und in einer Kleingruppe zu reden. Sie hat sich mit anderen Frauen unterhalten und ausgetauscht. Eine weitere Teilnehmerin zählt gleich mehrere Aspekte auf, die sie für sich als positiv bewertet hat. Zitat: „Zu wissen was man machen kann, wenn man angegriffen wird, das fand ich gut und laut und deutlich Nein zu sagen, das war auch gut und lange in die Augen zu gucken und den Blick nicht zu verlieren, das war auch gut."

6.4.5.3 Münster

6.4.5.3.1 Testübungsstaffel 1

Erwartungen

Hinsichtlich der Erwartungen an die Testübung thematisieren die Teilnehmerinnen in erster Linie hypothetische Situationen, die für sie bedrohlich sind, wie beispielsweise bei einer Bedrohung allein im Auto an einer roten Ampel, bei Angriff mit einem Messer, bei Anfassen von hinten, bei Angriff in einem Wald. Sie möchten lernen, wie sie sich in solchen Situationen verhalten sollen. Eine Teilnehmerin bezieht sich auf ihr berufliches Leben und berichtet, dass sie Zeitungsausträgerin sei und morgens im Dunkeln Angst vor einem Überfall hat. Sie möchte wissen, was sie dann tun kann.

Feedback

Das Feedback der Teilnehmerinnen ist durchweg positiv. Die Testübung insgesamt hat den Teilnehmerinnen gefallen und es wird insbesondere die gute Atmosphäre genannt, in der sie sich wohl gefühlt haben. Bezogen auf inhaltliche Aspekte wird genannt, dass viele neue Sachen gezeigt worden sind. Positiv erwähnt werden insbesondere die körperlichen Übungen zur Selbstbehauptung.

Die Teilnehmerinnen gehen aber auch darauf ein, was ihnen die Testübung persönlich gebracht hat. So meint eine Teilnehmerin, dass sie zukünftig in Situationen, die ihr Angst machen, daran denken werde, das in der Testübung Gelernte anzuwenden. Sie möchte in der nächsten Staffel aber noch weiter lernen. Eine andere Teilnehmerin fühlt sich nach der Testübung stärker und einer weiteren ist es wichtig, dass sie sich jetzt verteidigen kann. Auch ihr körperliches Befinden habe sich durch die Übungen verbessert.

Vorsätze 1

Zu den Vorsätzen finden sich von den Teilnehmerinnen keine Aussagen.

6.4.5.3.2 Testübungsstaffel 2

Erwartungen

Die Erwartungen der Teilnehmerinnen beziehen sich auf die Kategorie „Emotionales, psychisches Befinden". Aussagen zu den Kategorien „Körperausdruck" und „Handeln im Alltag" werden nicht gemacht.

Von drei Teilnehmerinnen wird genannt, dass es ihnen wichtig ist, noch besser zu lernen Grenzen zu setzen und aufrechtzuerhalten. Dazu gehört für sie auch bei einem „Nein" bleiben zu können, ohne Angst vor negativen Reaktionen zu haben. Auch die schon vorhandene Stärke und Sicherheit möchte eine Teilnehmerin noch stärker ausdrücken können. Zusätzlich wird hier eine gewisse Unentschlossenheit aufgrund von depressiver und trüber Stimmung beschrieben, die dazu führt, dass die Teilnehmerin nicht das umsetzen kann, was sie sich vorgenommen hat. Hier möchte die Teilnehmerin noch lernen, wie sie damit besser umgehen kann.

Feedback

Das Feedback der Teilnehmerinnen aus Münster bezieht sich sowohl auf die Testübung an sich, die insgesamt positiv bewertet wird, als auch auf persönliche Veränderungen, die sich für die Teilnehmerinnen durch die Übungen ergeben haben.

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis wird als sehr gut bewertet und auch die Rollenspiele haben den Teilnehmerinnen gut gefallen. Es konnten viele neue körperliche Selbstbehauptungstechniken ausprobiert und so Neues gelernt werden. Auch wird die gute Atmosphäre angesprochen und der Austausch untereinander erwähnt, der für eine Teilnehmerin sehr wichtig war. Zwei Teilnehmerinnen hätten sich eine stärkere Berücksichtigung ihrer körperlichen Befindlichkeiten sowie längere Pausenzeiten gewünscht.

Des Weiteren beschreiben die Teilnehmerinnen sehr ausführlich, was ihnen selbst die Übungen gebracht haben. Eine Teilnehmerin ist erstaunt darüber, dass sie doch zeigen kann, wenn sie etwas nicht möchte, obwohl sie gedacht hatte, sie sei zu „lieb“. Die Techniken würden ihr insgesamt mehr Sicherheit für den Alltag geben. Eine andere Teilnehmerin äußert, mehr Handlungssicherheit bekommen zu haben. Bezug nehmend auf konkrete Übungen, die die Hebeltechniken vermittelt haben, beschreibt eine Teilnehmerin, dass sie gemerkt habe, wie sie Kraft aufbauen könne und dass sie selbst nur wenig Kraft benötigt, um eine große Wirkung zu erzielen. Auch die Übungen zum Blickkontakt wurden als hilfreich erlebt, eine Teilnehmerin äußert, sie könne jetzt den Blick halten, ohne rot zu werden. Eine andere beschreibt gleich eine Vielzahl von Fähigkeiten, die sie nun beherrscht: „Ich kann gut schreien. Ich kann gut sicher stehen. Ich kann Ruhe bewahren und ausstrahlen. Ich kann sicher dem Blick standhalten. Ich kann reagieren. Ich habe innerlich Stärke aufgebaut und kann sie nach außen zeigen. Ich kann sehr gut Körpersprache lesen und mitbekommen, was um mich los ist. Ich kann gut Grenzen setzen.“ Insgesamt haben die gelernten Techniken den Teilnehmerinnen mehr Sicherheit gegeben.

Eine der Teilnehmerinnen hat bereits einen Selbstbehauptungskurs besucht, von den anderen Teilnehmerinnen liegen keine Aussagen vor. Die Teilnehmerinnen haben auf unterschiedliche Weise von der Testübung erfahren: von einer anderen Teilnehmerin, von einer der beiden Testübungsleiterinnen, über einen Aushang in einer Beratungsstelle.

Umsetzung der Vorsätze 1

Es wurden keine Vorsätze 1 am Ende der 1. Staffel gefasst.

Vorsätze 2

Bei den Vorsätzen der Teilnehmerinnen werden innerhalb der Kategorie Körperausdruck Aussagen zum Blickkontakt und zu anderen Körpertechniken gemacht.

Eine Teilnehmerin möchte noch weiter üben, den Blick zu halten. Auch das Aufrichten und der feste Stand sollen zukünftig noch mehr verankert werden.

In Bezug auf das emotionale Empfinden ist es den Teilnehmerinnen wichtig, in Zukunft bei einem NEIN zu bleiben, auch wenn sie überredet werden sollen. Um das Deutlichmachen von Grenzen geht es auch einer weiteren Teilnehmerin, die sich noch klarer machen möchte, was sie tun muss, und was sie nicht zu tun braucht.

Zu der Kategorie „Handeln im Alltag“ werden keine Aussagen formuliert.

6.4.5.3.3 Vergleich der 1. und 2. Testübungsstaffel

Erwartungen

Bei den Erwartungen dominieren die Aussagen der Teilnehmerinnen zum emotionalen Befinden. Vor der 1. Staffel wird hier ausschließlich von allen eine allgemeine Angst vor hypothetischen bedrohlichen Situationen geäußert, mit der sie lernen möchten umzugehen.

Vor der 2. Staffel stellen sich die Aussagen wesentlich differenzierter dar. Die Teilnehmerinnen beziehen die Erwartungen an die Testübung auf sich persönlich und möchten noch lernen Grenzen zu setzen und aufrechtzuerhalten, bei einem Nein bleiben zu können ohne Angst, Stärke und Sicherheit mehr auszudrücken, weniger sorgenvoll zu sein und etwas gegen die eigene Unentschlossenheit zu unternehmen.

Feedback

Was das Feedback angeht, werden von den Teilnehmerinnen Aussagen sowohl zur 1. als auch zur 2. Staffel getroffen. Nach der 1. Staffel überwiegen die Aussagen zur Testübung, nach der 2. Staffel die Aussagen zu den Teilnehmerinnen persönlich.

Die Äußerungen zur Testübung unterscheiden sich dabei nicht wesentlich. In beiden Staffeln wird die Testübung als solche als positiv bewertet und die gute Atmosphäre gelobt, in der sich die Teilnehmerinnen wohl gefühlt haben. In beiden Staffeln konnten die Teilnehmerinnen Neues für sich lernen und benennen. Auch einzelne Übungen, die ihnen besonders gut gefallen haben, wie zum Beispiel Rollenspiele, Eselsbrücken für Techniken oder die Übung mit einem „Dummy zum Reinschlagen“ werden genannt.

Bei den Aussagen zu ihrem persönlichen Befinden lassen sich hingegen Differenzen bei den beiden Staffeln ausmachen. Nach der 1. Staffel äußern die Teilnehmerinnen eher allgemein, dass sie sich nun stärker fühlen und denken, das Gelernte anwenden zu können. Einer Teilnehmerin ist es wichtig, dass sie sich jetzt verteidigen kann, was für sie ein großer Schritt gewesen ist. Nach der 2. Staffel sind die Aussagen wesentlich bestimmter und sicherer formuliert und beziehen sich auf ganz konkrete Aspekte, die die Teilnehmerinnen für sich als wichtig empfunden haben. So hat eine Teilnehmerin durch die Übungen gemerkt, dass sie zeigen kann, wenn sie etwas nicht möchte, obwohl sie zuvor geglaubt hatte, dazu zu „lieb“ zu sein. Sie kann jetzt beim Zusammentreffen mit anderen den Augenkontakt halten und fühlt sich durch die Techniken einfach sicherer, was für sie mehr Selbstbewusstsein im Alltag bedeutet. Eine weitere Teilnehmerin zählt sehr bestimmt konkrete Bereiche auf, in denen sie etwas kann, wie beispielsweise schreien, sicher stehen, Ruhe bewahren, was für sie für ihr weiteres Handeln wichtig ist. Eine andere Teilnehmerin beschreibt, dass sie jetzt im Kontakt mit anderen dem Blick standhalten kann, ohne rot zu werden und unangenehme Blicke ignorieren kann. Sie hat dadurch mehr Handlungssicherheit bekommen.

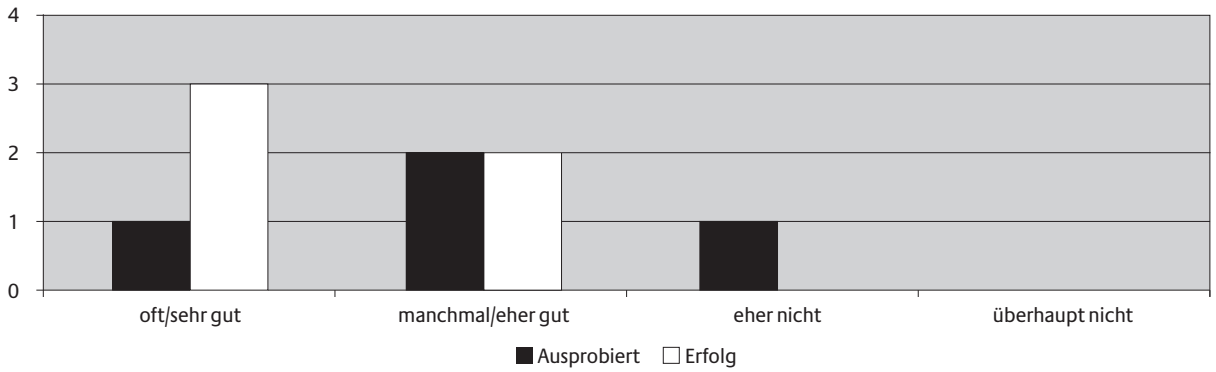
Zusammenfassend zeigt sich bei den Teilnehmerinnen, dass sie sich durch die Testübungen der 1. und 2. Staffel in erster Linie in ihrem emotionalen Befinden gestärkt fühlen. Konkrete Alltagssituationen werden von ihnen nicht beschrieben. Die Aussagen zum Körper- und Stimmausdruck werden von ihnen nicht nur als solche beschrieben, sondern in ihren Auswirkungen auf ihre psychische Situation dargestellt.

Vorsätze
Zum Körperausdruck gibt es hier nur die Aussagen einer Teilnehmerin nach der 2. Staffel, die sich auf Übungen aus der Testübung beziehen.

Weitere Aussagen werden zum emotionalen Befinden getroffen, dies jedoch nur nach der 2. Staffel. Die Äußerungen sind dabei durchweg positiv und bestimmt formuliert sowie auf ein Ziel ausgerichtet. Eine Teilnehmerin möchte für sich den Unterschied zwischen dem, was sie machen muss und dem, was sie nicht zu tun braucht, noch klarer machen. Eine andere möchte den Mut haben, bei einem Nein zu bleiben und eine gesetzte Grenze auch zu verteidigen. Dies steht im Gegensatz zu den Aussagen zu den Erwartungen: Hier wurden eher defensivere Begriffe, wie zum Beispiel „Angst“, „sorgenvoll“ oder „Unentschlossenheit“ benutzt, um das emotionale Befinden auszudrücken.

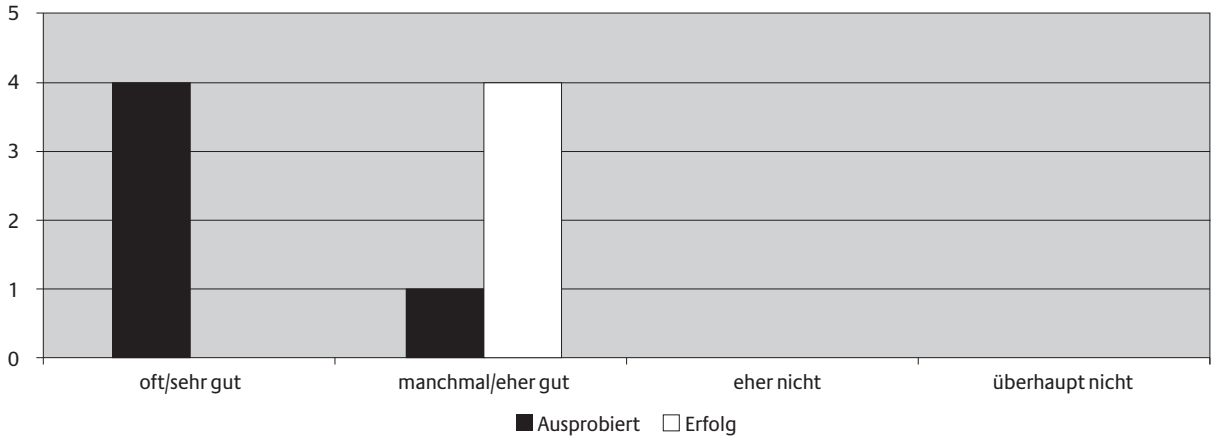
6.4.5.3.4 Nachbefragung
Anzahl der Fragebögen: 5

Stimme laut einsetzen



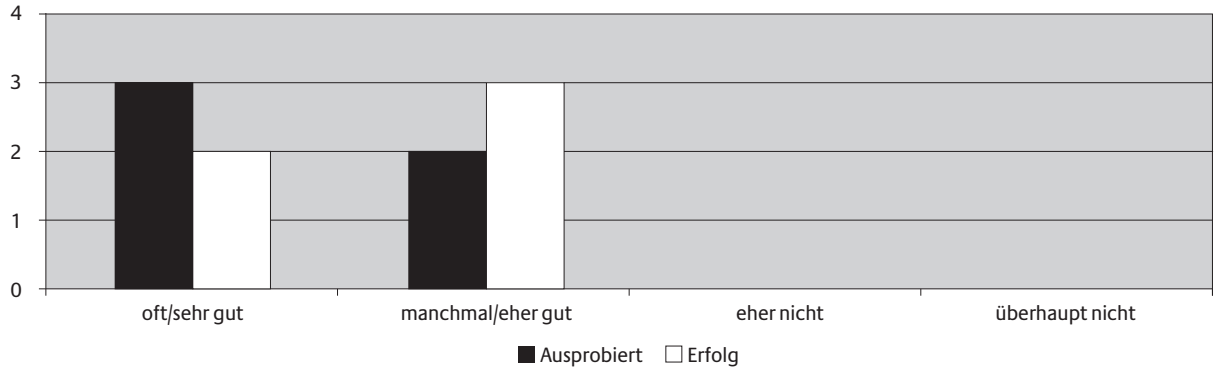
Ihre Stimme laut eingesetzt hat eine Teilnehmerin oft, zwei haben dies manchmal gemacht und eine eher nicht. Ihren Erfolg dabei bewerten drei Teilnehmerinnen mit sehr gut, zwei mit eher gut.

Blickkontakt aufnehmen und halten



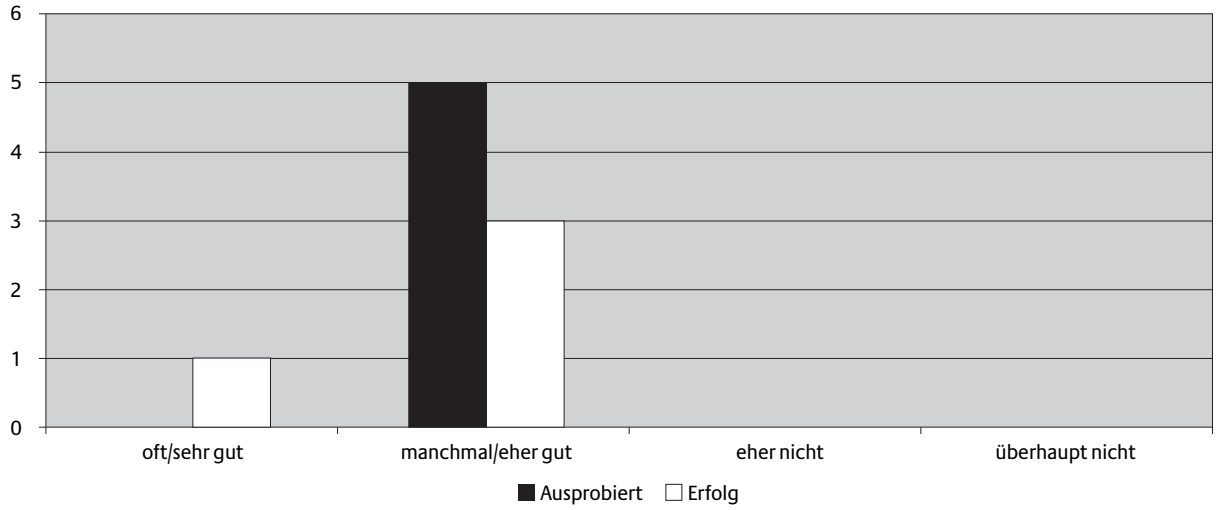
Vier Teilnehmerinnen haben es oft, eine Teilnehmerin hat es manchmal probiert, jemanden direkt anzuschauen und den Blick zu halten. Vier der Teilnehmerinnen bewerten ihren Erfolg mit eher gut.

Nein sagen



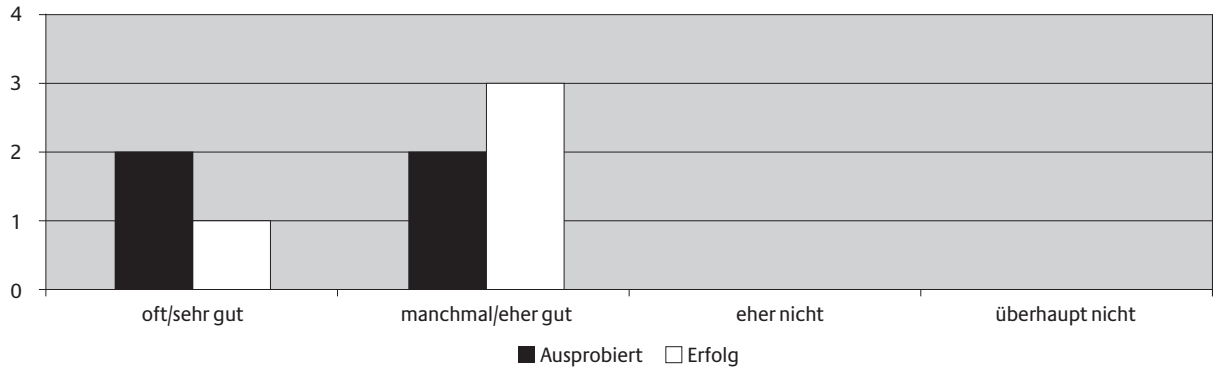
Drei Teilnehmerinnen haben oft probiert deutlich Nein zu sagen, zwei Teilnehmerinnen manchmal. Dies wurde von zwei Teilnehmerinnen mit sehr gut und von drei Teilnehmerinnen mit eher gut bewertet.

Bei Nein bleiben



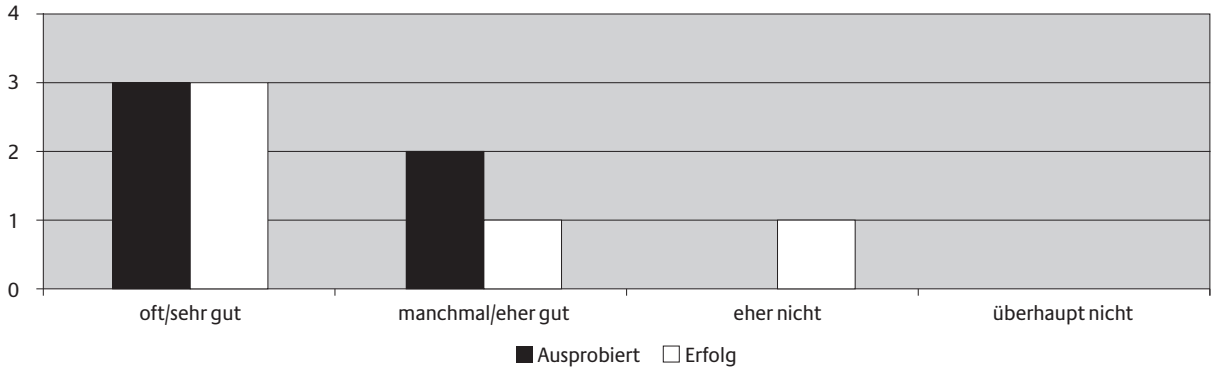
Bei ihrem Nein zu bleiben und nicht nachzugeben haben fünf Teilnehmerinnen manchmal probiert. Eine bewertet ihren Erfolg dabei mit sehr gut, drei mit eher gut. Eine Teilnehmerin äußert sich in dieser Hinsicht nicht.

Wünsche äußern



Zwei Teilnehmerinnen haben oft probiert zu sagen, was sie wollen, zwei manchmal. Als sehr gut bewertet eine Teilnehmerin ihren Erfolg dabei, mit eher gut drei Teilnehmerinnen.

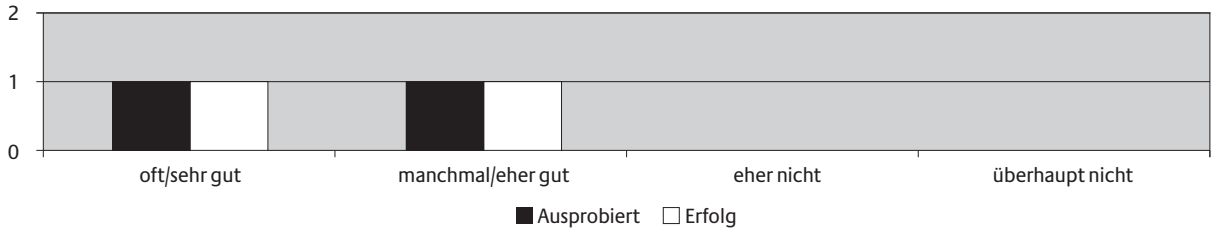
Wünsche auch gegenüber anderen Meinungen vertreten



Drei Teilnehmerinnen haben oft, zwei manchmal probiert zu sagen, was sie wollen, auch wenn jemand eine andere Meinung hatte. Ihren Erfolg bewerten drei Teilnehmerinnen dabei mit sehr gut, eine mit eher gut und eine mit eher nicht.

Zusammenfassend haben die Teilnehmerinnen ihre Aktivitäten hinsichtlich des Einsatzes ihrer Stimme und den Blickkontakt überwiegend mit eher gut bewertet. „Nein sagen können“ haben die meisten Teilnehmerinnen oft ausprobiert, bei einem Nein zu bleiben und nicht nachzugeben hingegen nur manchmal. Ihren Erfolg dabei bewerten sie im ersten Fall mit sehr gut oder eher gut, im zweiten Fall etwas gedämpfter, überwiegend mit eher gut. Allerdings hat keine Teilnehmerin in diesem Bereich überhaupt keinen Erfolg gehabt.

Sonstiges



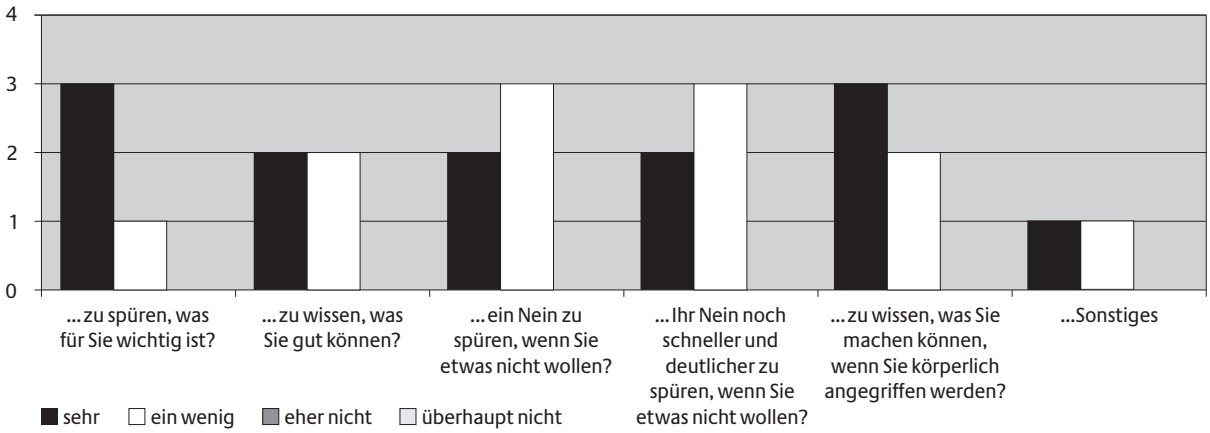
Außerdem wurde ausprobiert:

- sich selbst ins Gleichgewicht zu bringen durch das Ja/Nein sagen

Gut geklappt hat außerdem:

- eine Teilnehmerin probiert jetzt aus wie weit sie gehen kann, das hat sie vorher nicht getan

Nutzen der Testübungen



Die Testübungen haben allen Teilnehmerinnen „sehr“ oder „ein wenig“ geholfen, zu spüren, was für sie wichtig ist, zu wissen, was sie gut können, ein Nein zu spüren, wenn sie etwas nicht wollen, ihr Nein noch schneller und deutlicher zu spüren, wenn sie etwas nicht wollen und zu wissen, was sie machen können, wenn sie körperlich angegriffen werden. Die Antwortoptionen „eher nicht“ und „überhaupt nicht“ sind nicht angekreuzt worden.

Außerdem:

- Der Kurs hat einer Teilnehmerin geholfen, zu wissen, wie sie wirklich ist und sich selbst anzuschauen.

Nutzen der Testübungen allgemein

Diese Frage nach dem Nutzen der Testübungen ist einstimmig mit Ja beantwortet worden.
Die Teilnehmerinnen nennen hierzu folgende Gründe. Sie haben viel gelernt und außerdem Spaß gehabt. Eine Teilnehmerin erwähnt die Rollenspiele, die ihr sehr gefallen haben. Einige wollen nochmals einen Selbstbehauptungskurs machen.

Für sich selbst war einer Teilnehmerin die Testübung wichtig, weil sie jetzt weiß, wie sie sich wehren kann. Eine weitere bestätigt dies und hat nicht mehr so viel Angst, wenn sie alleine unterwegs ist, da sie jetzt weiß, wie sie sich verteidigen kann. Sie kann sich jetzt besser und gezielter zur Wehr setzen. In eine ähnliche Richtung geht die Aussage einer anderen Teilnehmerin, die gelernt hat, wie sie ihren Körper als Waffe einsetzen kann. Dadurch fühlt sie sich sicherer und wohler. Eine weitere Teilnehmerin empfindet mehr Selbstwertgefühl und passt dadurch besser auf sich selbst auf und weiß, was sie wirklich will.

Auffälligkeiten bei der Auswertung

Eine Teilnehmerin hat vier Fragen zweifach angekreuzt, fünf gar nicht; sie sind nicht mit in die Auswertung eingegangen.

6.4.5.4 Nürnberg

6.4.5.4.1 Testübungsstaffel 1

Erwartungen

Bei den Erwartungen thematisieren die Teilnehmerinnen, dass sie lernen möchten, sich gegen verbale Belästigungen zu wehren und zu verteidigen, sich selbst auch nicht weiter einschränken wollen. Insgesamt dominieren in dieser Kategorie Aussagen zum Handeln im Alltag. Insbesondere werden Ängste geäußert, die sich allgemein auf Situationen beziehen, in denen sie allein oder fremd sind und mit denen sie umgehen lernen wollen.

Aber auch die Behinderung als solche wird angesprochen und die Angst vor Belästigung geäußert, die schon öfter erlebt wurde. Auch hier möchten die Teilnehmerinnen lernen, wie sie mit solchen Belästigungen besser umgehen können.

Was das berufliche Leben angeht, werden hier in erster Linie Probleme mit den Kollegen genannt, gegen die sich die Teilnehmerinnen behaupten und wehren können wollen und sie erwarten von der Testübung, in dieser Hinsicht Hilfen zu erhalten.

Für die Teilnehmerinnen ergeben sich besondere Ängste, die unmittelbar aus Gegebenheiten resultieren, die ihnen bei der Teilnahme am Straßenverkehr begegnen. So äußert eine Teilnehmerin Angst davor zu haben einen Zebrastreifen alleine zu überqueren, da sie mal von einem Auto angefahren worden sei. Eine weitere Teilnehmerin hat Angst alleine rauszugehen, da sie Schwierigkeiten hat, abgesenkte Bordsteine zu erkennen. Deshalb geht sie nur in Begleitung aus dem Haus.

Feedback

Bezogen auf die Testübung haben den Teilnehmerinnen die zwei Tage gut gefallen. Besonders erwähnt werden die Rollenspiele, die für eine Teilnehmerin der erste Schritt zur Gegenwehr sind, aber auch die Übungen zur körperlichen Selbstbehauptung. Für eine Teilnehmerin war das besonders nützlich, da sie dabei sehen konnte, welche Strategien hilfreich sein können. Das „Kranich und Pinguin“-Spiel hat zwei Teilnehmerinnen nicht gefallen, da sie Hemmungen haben Tiergeräusche nachzuahmen.

Aber auch für sich selbst haben die Teilnehmerinnen dazugelernt, auch durch das Ausprobieren verschiedener Strategien im Umgang mit Belästigungen. Eine Teilnehmerin weiß jetzt, dass sie die Stimme einsetzen kann.

Vorsätze 1

Hinsichtlich der Vorsätze finden sich innerhalb der Kategorie Körper- und Stimmausdruck Aussagen zum Einsatz der Stimme und zu Körpertechniken.

Eine Teilnehmerin äußert, dass es für sie wichtig sei, sich daran zu erinnern, dass sie auch als Frau laut sein kann und darf. Von einer Teilnehmerin wird geäußert, dass sie das Rollenspiel in die Realität umsetzen möchte. Eher allgemein möchte sich eine andere Teilnehmerin zukünftig gegen Beleidigung und Diskriminierung wehren können.

Die meisten Aussagen der Teilnehmerinnen beziehen sich auf das Handeln im Alltag und hier insbesondere auf das Privat- und Berufsleben. So äußert eine Teilnehmerin, dass sie sich vorgenommen hat, sich besser gegen Mitbewohner im Wohnheim zu wehren, unter Umständen auch, indem Unterstützung von anderen eingeholt wird. Wie schon bei den Erwartungen, werden auch bei den Vorsätzen Konflikte mit den Kollegen geäußert, gegen die sich die Teilnehmerinnen in Zukunft vermehrt wehren wollen.

6.4.5.4.2 Testübungsstaffel 2

Erwartungen

Erwartungen werden von den Teilnehmerinnen nicht geäußert.

Feedback

Das Feedback ist sehr kurz ausgefallen, aber nahezu ausschließlich positiv. Einer Teilnehmerin sind die Pausen nicht lang genug gewesen. Es wird insgesamt noch mehr Zeit in Form von weiteren Selbstbehauptungskursen gewünscht.

Zwei der Teilnehmerinnen hatten bereits einen Selbstbehauptungskurs besucht, für die anderen war es der erste Kurs. Von der Testübung erfahren hatten vier Teilnehmerinnen über die WfbM, eine Teilnehmerin konnte sich nicht mehr daran erinnern.

Umsetzung der Vorsätze 1

TN	Anlass/Problem	Methode	Ergebnis
N3	wurde von ihrem Bruder geärgert	N3 hat sich laut gewehrt	war erfolgreich
N3	fühlte sich durch einen Betreuer geärgert, wollte sich wehren	keine Angaben	war erfolgreich
N4	ist bei einem Streit laut geworden, was aber nichts gebracht hat; sie hat sich hilflos gefühlt	N4 ist laut geworden und hat Hilfe geholt	war erfolgreich
N8	Möchte sich gegen einen Kollegen wehren, dieser will mit ihr ausgehen.	N8 hat ihm mehrfach gesagt, dass er sie in Ruhe lassen soll und schließlich dessen Betreuer geholt.	war erfolgreich (mit Betreuer)
N8	wollte sich gegen Beleidigung durch einen Kollegen wehren, dieser äfft sie nach	N8 hat von dem Kollegen gefordert, dass er aufhören soll und hat Hilfe durch eine Psychologin gesucht.	Ist besser geworden, aber noch nicht endgültig gelöst.
N8	möchte, dass ihr Hund in der Werkstatt bleiben kann	N8 spricht mit dem Werkstattleiter.	war erfolgreich
N10	wird in der Werkstatt von einer Kollegin geärgert und möchte von dieser in Ruhe gelassen werden	N10 hat mit ihrer Kollegin gesprochen und ist dabei immer lauter geworden, hat sich Hilfe geholt und hat die Werkstatt gewechselt.	Kollegin hat Ärger bekommen
N12	findet, dass die Betreuer ihre Wünsche nicht genügend berücksichtigen, sich nicht entschuldigen, wenn sie zu spät kommen	N12 möchte mit den Betreuern darüber sprechen.	Hat den Vorsatz noch nicht umgesetzt, ist noch zu schwierig.

In Nürnberg äußern sich fünf Teilnehmerinnen zur Umsetzung von Vorsätzen in konkreten Situationen. Diese beziehen sich sowohl auf das Privat- als auch auf das berufliche Leben.

Eine Teilnehmerin fühlte sich durch ihren Bruder geärgert und konnte sich erfolgreich durch lauten Einsatz ihrer Stimme wehren. Dieselbe Teilnehmerin fühlte sich auch durch einen Betreuer geärgert, gegen den sie sich ebenfalls erfolgreich wehren konnte, allerdings macht sie keine Aussage zu der Methode, die sie hierbei eingesetzt hat.

Eine andere Teilnehmerin berichtet von einem Streit, bei dem sie laut geworden sei, was aber nichts gebracht habe und sie sich dadurch hilflos gefühlt habe. Erst nachdem sie „richtig“ laut geworden ist und sich Hilfe geholt hat, konnte sie den Streit für sich erfolgreich beenden.

Von gleich drei problematischen Situationen berichtet eine weitere Teilnehmerin. Sie wollte sich gegen einen Kollegen wehren, der mit ihr ausgehen will und sie nicht in Ruhe lässt. Nachdem sie mehrfach mit ihm gesprochen hat, hat sie einen Betreuer um Hilfe gebeten und konnte sich dadurch erfolgreich wehren. Ein weiteres Problem stellen für sie Beleidigungen durch einen Kollegen dar, den sie schon mehrfach aufgeordert hat, damit aufzuhören. Sie hat deshalb auch die Hilfe einer Psychologin gesucht. Die Situation konnte zwar verbessert werden, ist aber noch nicht endgültig gelöst. Außerdem möchte sie, dass ihr Hund bei ihr in der Werkstatt bleibt. Um dies durchzusetzen hat sie mit dem Werkstattleiter gesprochen und war damit erfolgreich.

Eine andere Teilnehmerin wird in der Werkstatt von einer Kollegin geärgert und möchte von dieser in Ruhe gelassen werden. Sie hat deshalb mit dieser gesprochen, ist dabei immer lauter geworden und hat sich Hilfe geholt. Schließlich hat sie die Werkstatt gewechselt. Die Teilnehmerin beschreibt, dass die Kollegin Ärger bekommen hat, es ist jedoch nicht eindeutig, ob die Bewältigung der Situation von der Teilnehmerin als erfolgreich bewertet wird.

Eine weitere Teilnehmerin beschreibt keine konkrete Situation, sondern berichtet darüber, dass ihre Wünsche im Allgemeinen nicht von den Betreuern berücksichtigt werden und dass diese sich für ihre Verspätungen nicht bei ihr entschuldigen. Sie hat sich vorgenommen, darüber mehr mit den Betreuern zu sprechen, konnte dies aber bisher noch nicht umsetzen, da es für sie noch zu schwierig ist.

Vorsätze 2

Der überwiegende Teil der Vorsätze bezieht sich auf das Handeln im Alltag und hier besonders auf das Privatleben. Zwei Aussagen beziehen sich auf die Übungen aus der Testübung und auf das emotionale Befinden.

Eine Teilnehmerin möchte sich zukünftig nicht mehr beleidigen lassen.

Innerhalb der Familie möchte sich eine Teilnehmerin mehr gegen ihre Mutter durchsetzen, von der sie sich überbehütet fühlt. Eine Teilnehmerin, die Schwierigkeiten mit ihrem Bruder hat, möchte diese zukünftig bewältigen. Aber auch die Teilnehmerinnen, die in einem Wohnheim leben, wollen sich zukünftig mehr durchsetzen, insbesondere gegen die Betreuer. Dabei steht im Vordergrund, allgemein respektvoller behandelt zu werden und konkret, den Termin zum Duschen selbst zu bestimmen.

Was das berufliche Leben angeht, sind es hier wieder die Kollegen, von denen zukünftig Respekt eingefordert werden soll. Eine Teilnehmerin möchte lernen allein Bus zu fahren.

6.4.5.4.3 Vergleich der 1. und 2. Testübungsstaffel

Feedback

Das Feedback ist vergleichsweise gering ausgefallen.

Zu beiden Staffeln werden nur Aussagen zur Testübung gemacht, die sich nach der 1. Staffel auf konkrete Übungen beziehen und nach der 2. Staffel lediglich auf den Wunsch, noch mehr Zeit für die Übungen haben zu können. Äußerungen zu den Teilnehmerinnen persönlich finden sich nur für die 1. Staffel, sodass hier kein Vergleich möglich ist.

Zusammenfassend dominieren für die Teilnehmerinnen die Aussagen zu ihrem Handeln im Alltag, für das sie das Gelernte insgesamt sehr erfolgreich umsetzen konnten.

Vorsätze

In Bezug auf den Körperausdruck werden in erster Linie Aussagen zu den Übungen in der Testübung gemacht und das in beiden Staffeln.

Auch in Bezug auf das emotionale Befinden sind die beiden Aussagen, die hier zu Staffel eins und zwei gemacht wurden, fast identisch.

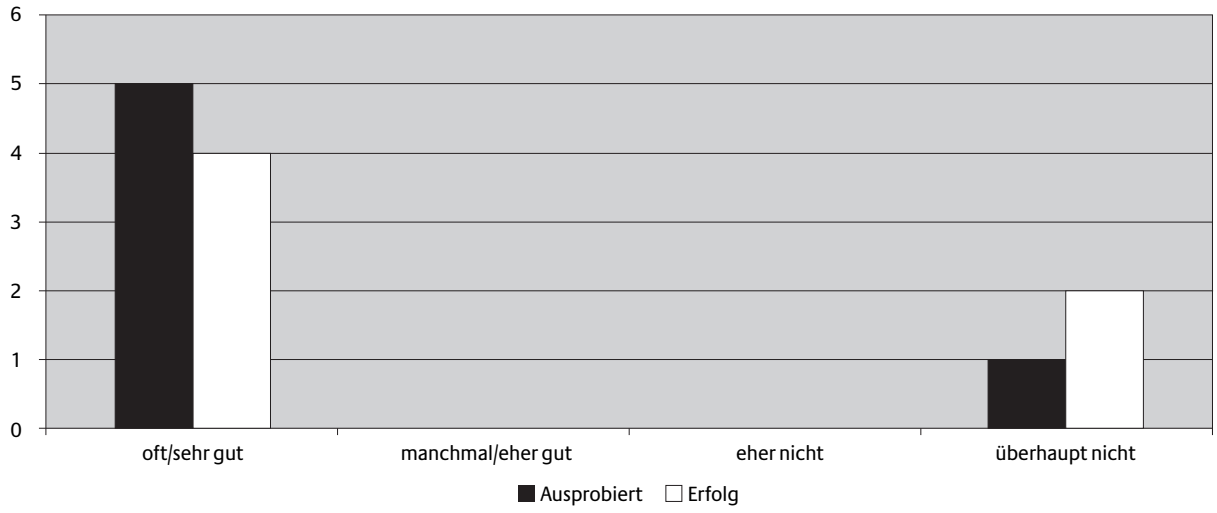
In der Kategorie Handeln im Alltag lassen sich bei der 1. und 2. Staffel hingegen gravierende Unterschiede ausmachen. Nach der 1. Staffel möchten sich die Teilnehmerinnen gegen Beleidigungen/Ärgern durch Kollegen oder Mitbewohner im Wohnheim wehren können, und dies auch durch Hinzuziehung von Hilfe, zum Beispiel eines Gruppenleiters. Nach der 2. Staffel werden die Vorsätze wesentlich offensiver formuliert. Die Teilnehmerinnen trauen sich jetzt auch, sich gegenüber Personen durchzusetzen, von denen sie abhängig sind, beispielsweise gegen die Mutter, gegen Betreuer/Gruppenleiter. Sie können hier auch konkrete Bereiche benennen, in denen sie ein stärkeres Durchsetzen für erforderlich halten, zum Beispiel möchte eine Teilnehmerin den Zeitpunkt des Duschens selbst bestimmen, eine andere Teilnehmerin möchte mit ihrer Mutter klären, dass sie ein eigenes Leben hat und diese sie nicht länger überbehüten soll. Dieselbe Teilnehmerin hat sich auch vorgenommen, zukünftig alleine Bus fahren zu können und hat auch ganz konkrete Vorstellungen, wie sie diesen Vorsatz durch aktives Handeln umsetzen möchte, nämlich mit Hilfe von Ergotherapie. Alleine Bus fahren zu können würde für die Teilnehmerin mehr Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von anderen bedeuten.

Eine andere Teilnehmerin hat sich vorgenommen, zukünftig von Kollegen Respekt einzufordern. „Respekt einfordern“ ist im Vergleich zur 1. Staffel, nach der die Teilnehmerinnen sich „wehren können wollen“, wesentlich stärker und zielgerichteter formuliert. Die Teilnehmerinnen wissen nach der 2. Staffel also nicht nur, dass sie sich wehren können wollen, sondern auch, wie das aussehen könnte.

6.4.5.4.4 Nachbefragung

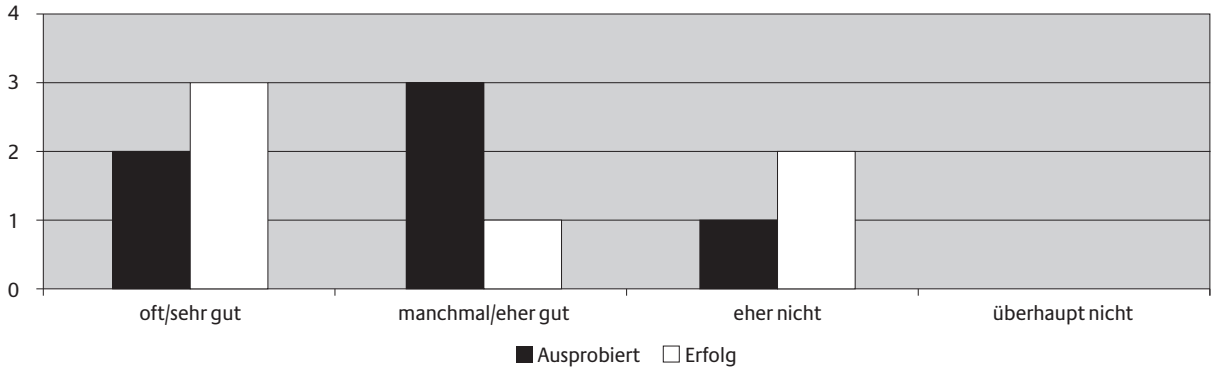
Anzahl der Fragebögen: 6

Stimme laut einsetzen



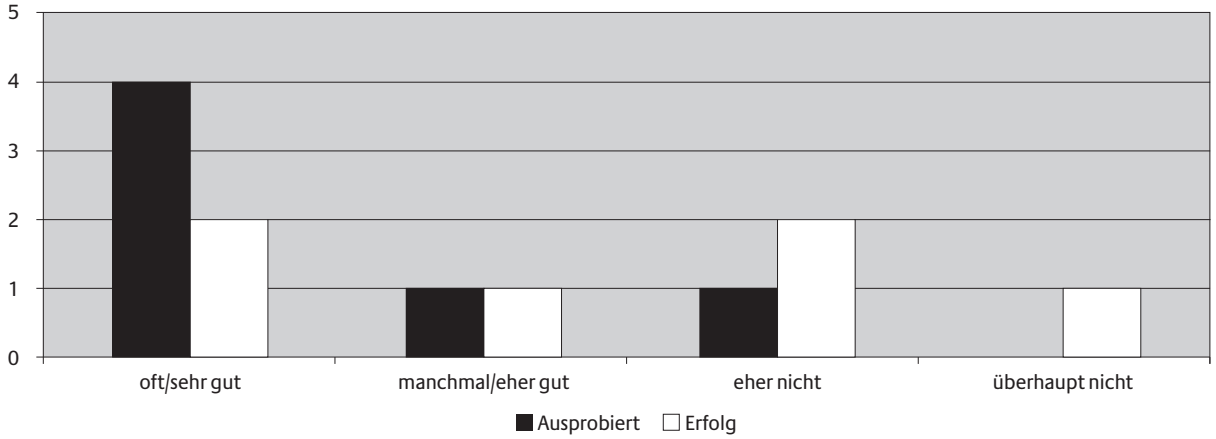
Fünf Teilnehmerinnen haben oft probiert ihre Stimme laut einzusetzen, eine Teilnehmerin hat dies überhaupt nicht probiert. Als sehr gut bewerten vier Teilnehmerinnen den Erfolg des Einsatzes ihrer Stimme, als überhaupt nicht erfolgreich hingegen zwei Teilnehmerinnen.

Blickkontakt aufnehmen und halten



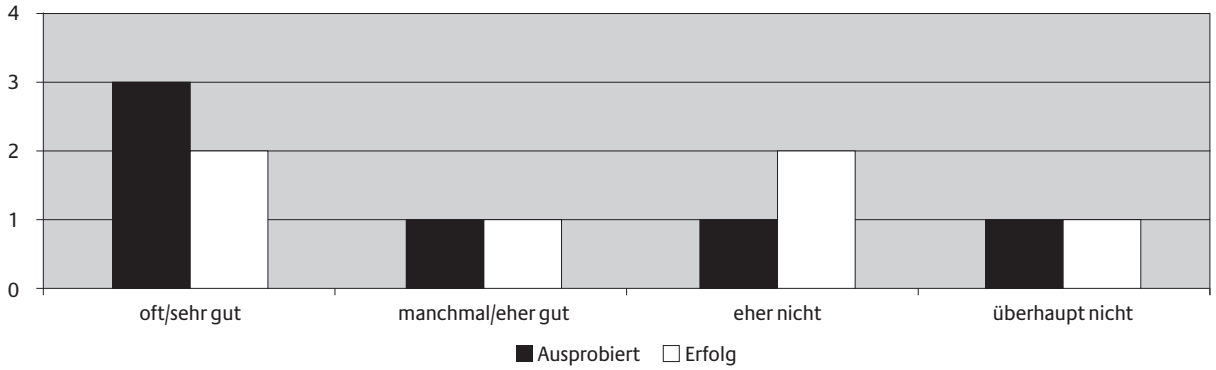
Jemanden direkt anzuschauen und den Blick zu halten, haben zwei Teilnehmerinnen oft probiert, drei manchmal und eine Teilnehmerin hat dies eher nicht probiert. Drei Teilnehmerinnen bewerten ihren Erfolg damit als sehr gut, eine als eher gut und zwei Teilnehmerinnen als eher nicht gelungen.

Nein sagen



Vier Teilnehmerinnen haben oft probiert deutlich Nein zu sagen, eine manchmal und eine Teilnehmerin eher nicht. In der Bewertung beurteilen zwei Teilnehmerinnen ihren Erfolg dabei als sehr gut, eine als eher gut, zwei als eher nicht gelungen und einer Teilnehmerin ist es überhaupt nicht gelungen deutlich Nein zu sagen.

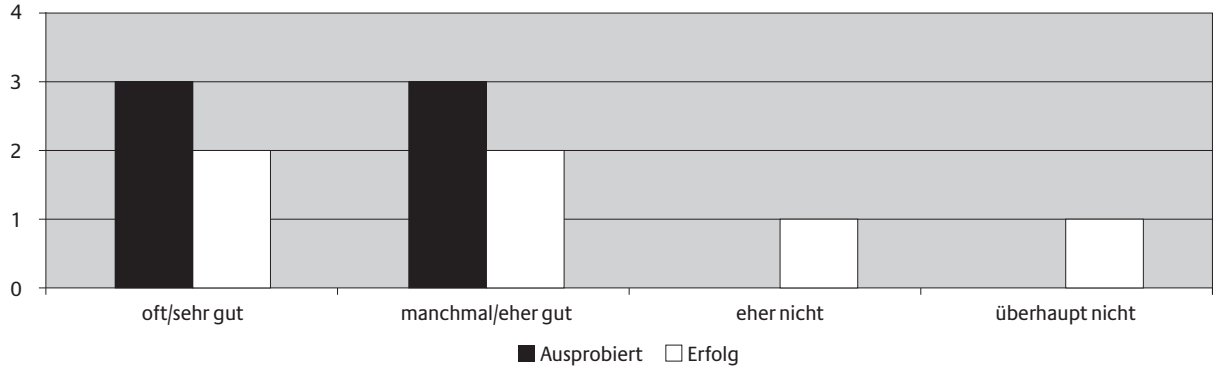
Bei Nein bleiben



Bei ihrem Nein zu bleiben und nicht nachzugeben, haben drei Teilnehmerinnen oft probiert, jeweils eine manchmal, eher nicht und überhaupt nicht.

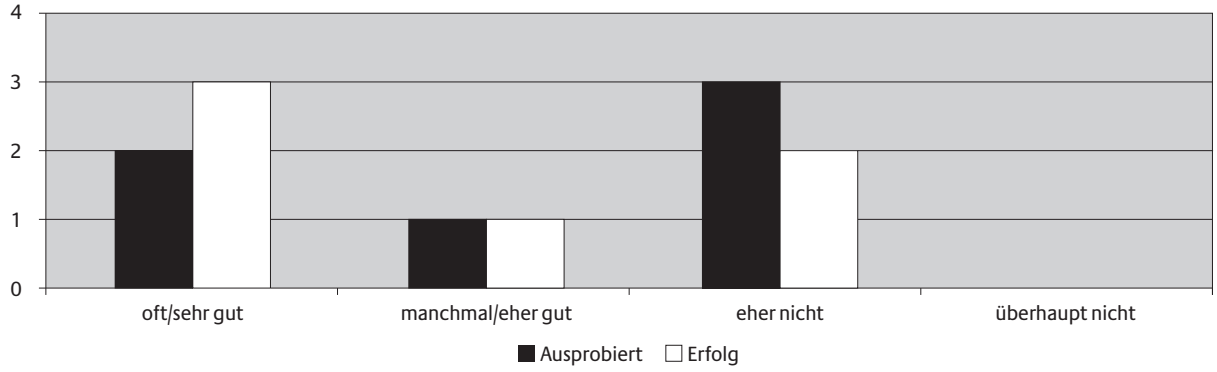
Als sehr gut bewerten zwei Teilnehmerinnen ihren Erfolg dabei, eine als eher gut, zwei als eher nicht und eine hat überhaupt keinen Erfolg gehabt.

Wünsche äußern



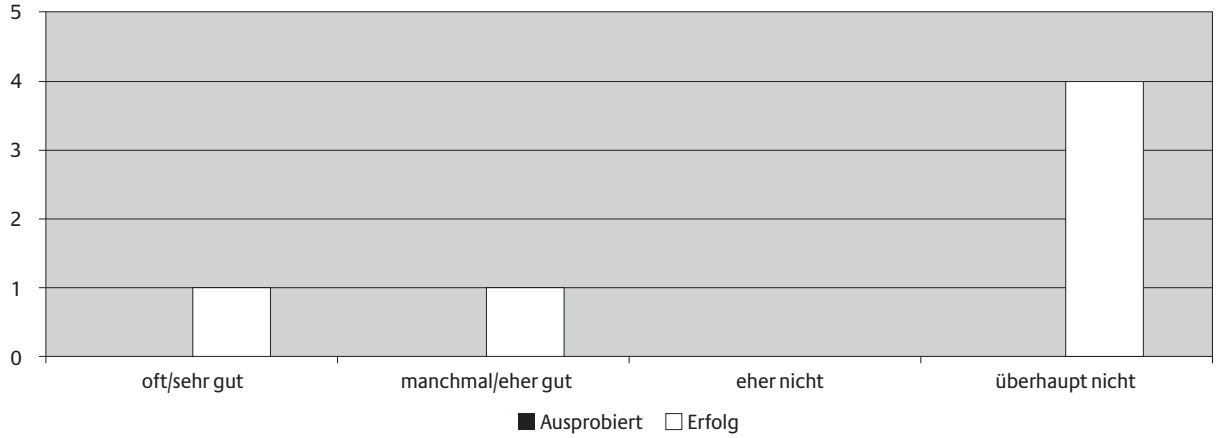
Danach gefragt, ob sie ausprobiert haben, zu sagen was sie wollen, haben drei Teilnehmerinnen mit oft geantwortet und drei mit manchmal. Ihren Erfolg dabei beurteilen zwei Teilnehmerinnen als sehr gut, zwei als eher gut, eine als eher nicht und eine hat dabei überhaupt keine Erfolg gehabt.

Wünsche auch gegenüber anderen Meinungen vertreten



Zu sagen was sie wollen, auch wenn jemand eine andere Meinung hat, haben zwei Teilnehmerinnen oft probiert, eine manchmal und zwei eher nicht. Als sehr gut bezeichnen drei Teilnehmerinnen ihren Erfolg dabei, eine als eher gut und zwei Teilnehmerinnen als eher nicht gut.

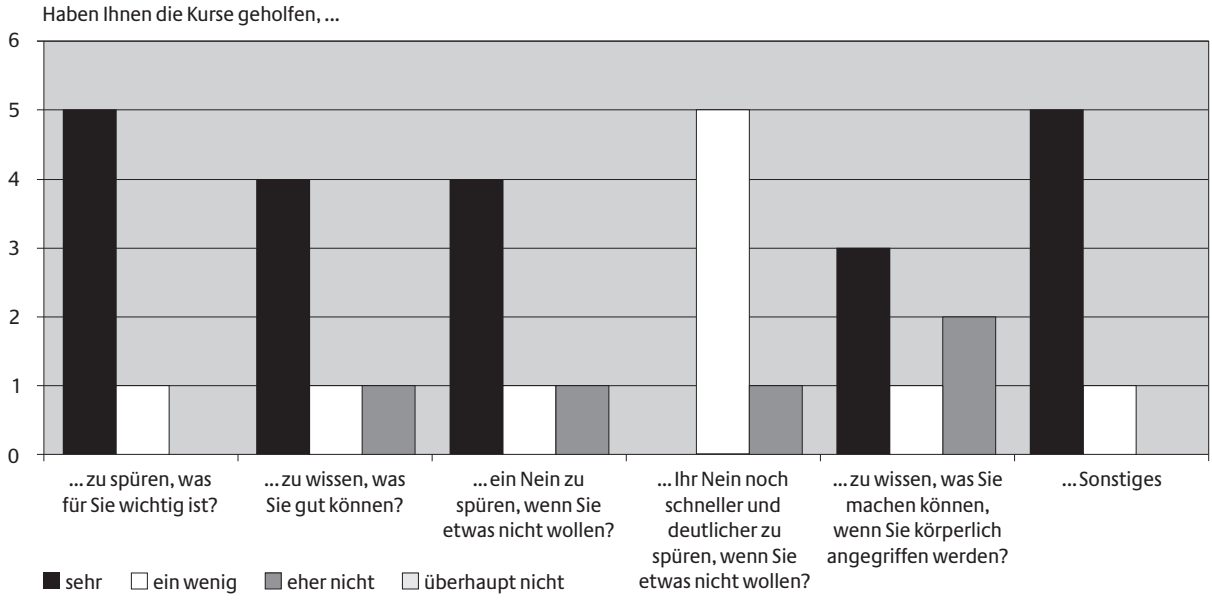
Sonstiges



Auffällig ist, dass vier Teilnehmerinnen angekreuzt haben, dass etwas überhaupt nicht geklappt hat, ohne dies jedoch näher zu erläutern.

Außerdem wurde bei „Sonstiges“ von zwei Teilnehmerinnen geäußert:
- andere sollen ihr „Zeug“ selber machen, sie kümmert sich nicht mehr
- dass ihr etwas nicht passt, hat sie angesprochen

Nutzen der Testübungen konkret



Den meisten Teilnehmerinnen aus Nürnberg haben die Testübungen sehr geholfen, um zu spüren, was wichtig für sie ist, zu wissen, was sie gut können und ein Nein zu spüren, wenn sie etwas nicht wollen. Um ihr Nein noch schneller und deutlicher zu spüren, wenn sie etwas nicht wollen, hat die Testübung den Teilnehmerinnen ein wenig geholfen. Eine Teilnehmerin hat aber auch angekreuzt, dass ihr die Testübung in den genannten Bereichen eher nicht geholfen hat. Überhaupt nicht geholfen ist von keiner Teilnehmerin angekreuzt worden

Bei der Frage „Sonstiges“ hat die Testübung fünf Teilnehmerinnen sehr geholfen, einige Aspekte sind nachfolgend aufgeführt:
- regt sich nicht mehr so über andere auf, hört ihnen nicht mehr so zu
- Rollenspiele helfen ihr unangenehme Situationen mal durchzuhalten
- Nähe/Distanz und Grenzüberschreitungen
- lässt sich nicht mehr so „weich klopfen“

Nutzen der Testübungen allgemein

Die Frage, ob die Testübung ihnen etwas gebracht hat, ist von allen Teilnehmerinnen mit Ja beantwortet worden.

So haben die Rollenspiele dabei geholfen Nein zu sagen. Eine Teilnehmerin kann sich jetzt besser verteidigen, sie wehrt sich oder geht weg. Eine andere kann jetzt in bestimmtem Ton etwas sagen und sie kann schreien und traut sich mehr Dinge auszuprobieren. Eine Teilnehmerin, die einen Rollstuhl benutzt, sieht jetzt, was sie als Rollstuhlfahrerin für Möglichkeiten hat. Die Teilnehmerinnen berichten

auch von Ereignissen aus ihrem alltäglichen Leben, bei denen sie versucht haben sich durchzusetzen. So konnte sich eine Teilnehmerin im Berufsleben erfolgreich gegen einen Kollegen durchsetzen, der sie in Ruhe lassen sollte. Eine andere Teilnehmerin berichtet, dass der Fahrdienst manchmal nicht kommt, er wollte sie zur falschen Adresse bringen und sie hat sich beschwert. Weniger erfolgreich war eine weitere Teilnehmerin, die selbstständig zu ihrer Schwester fahren wollte. Nachdem sie dies mit ihrer Betreuerin ausprobiert hatte, hielt diese sie nicht für verkehrssicher, was sie traurig gemacht hat.

6.5 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

Die Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse orientiert sich in ihrer Darstellung an der Zielsetzung und den Hauptfragestellungen der Evaluation.

6.5.1 Zur Umsetzbarkeit und Handhabbarkeit des Curriculums

Umsetzung des Curriculums in Kurskonzepte

Zur Prüfung der Frage, inwieweit die im Curriculum enthaltenen thematischen Einheiten in konkrete Kurskonzepte umgesetzt wurden, wurden die einzelnen Kurskonzepte im Hinblick auf Vorkommen und Umfang der thematischen Einheiten untersucht.

Legt man die von den Projektmitarbeiterinnen bereinigten Kurskonzepte (ausschließlich eine thematische Einheit je Kurseinheit) zugrunde, so wurden Kurseinheiten zu einem Großteil der thematischen Einheiten geplant. Vollständig unberücksichtigt blieben nur die thematische Einheit 5 „Die eigene Entschlossenheit erfahren“ in Bad Soden, die TE 7 „Sexualisierte Gewalt“ in Münster, die TE 6 „Die eigenen Ressourcen benennen“ und die TE 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ in Bielefeld sowie die TE 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ und die TE 6 „Die eigenen Ressourcen benennen“ in Nürnberg.

Werden die von den Übungsleiterinnen bei verschiedenen Kurseinheiten zusätzlich genannten thematischen Einheiten mit berücksichtigt, verändert sich das Bild. In diesem Fall wurden nahezu alle thematischen Einheiten in die Kursplanung einbezogen, allein die thematischen Einheiten 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ in Bielefeld und 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ in Nürnberg wurden nicht angesprochen.

Die Übungsleiterinnen aus Bielefeld erklärten dies damit, dass die thematische Einheit 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“ bei Frauen mit Lernschwierigkeiten schwierig einzuplanen sei, da diese Teilnehmerinnengruppe besonders viel Zeit für den Transfer in den Alltag benötige. Die Übungsleiterinnen in Nürnberg erklärten das Fehlen der thematischen Einheit 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“ in ihrer Planung damit, dass dieses Thema in vielen anderen thematischen Einheiten mit enthalten sei.

Als zusätzliche Themen wurden von allen Übungsleiterinnen Entspannungs- und Aufwärmübungen eingeplant.

In den Interviews betonten die Übungsleiterinnen durchgängig, dass diese Kurselemente so wichtig seien, dass sie im Curriculum in einem eigenen thematischen Block beschrieben werden sollten.

Daneben wurden auch Themen genannt wie die Wahrnehmung eigener Gefühle oder sich Hilfe holen können, die jedoch in den im Curriculum aufgeführten thematischen Einheiten enthalten sind.

Ähnlichkeiten und Unterschiede bei den Kursplanungen

Der Vergleich der Kurskonzepte zielte darauf zu prüfen, ob sie Ähnlichkeiten oder Unterschiede aufweisen, die den unterschiedlichen Zielgruppen geschuldet sein könnten. Hierzu wurden die Kurskonzepte in verschiedener Hinsicht miteinander verglichen.

In allen Kurskonzepten, die konkrete zeitliche Angaben enthielten, lag der zeitliche Schwerpunkt der Kursplanung eindeutig auf der thematischen Einheit 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen". Auch bei den übrigen Kurskonzepten kann anhand der vorhandenen groben Zeitplanung festgestellt werden, dass Kurseinheiten zur thematischen Einheit 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen" schwerpunktmäßig geplant wurde.

Da nur in einem Teil der Kurskonzepte zeitliche Angaben enthalten waren, werden an dieser Stelle die Beobachtungsdaten hinzugenommen, um ein vollständiges Bild zu liefern.
Anhand der Beobachtungsdaten wird für alle Kurskonzepte und jeweils beide Staffeln die thematische Einheit 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen" als Schwerpunkt bestätigt, ausgenommen für die 2. Staffel in Nürnberg. Hier bildet die thematische Einheit 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag" den zeitlichen Mittelpunkt.

Als zweiter zeitlicher Schwerpunkt in der Kurspraxis kann für alle Orte in der 1. Staffel die thematische Einheit 2 „Körper- und Stimmausdruck" festgestellt werden, ausgenommen in Bad Soden, hier stand die thematische Einheit 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag" im Mittelpunkt. In der 2. Staffel lag der zeitliche Schwerpunkt auf der thematischen Einheit 7 „Sexualisierte Gewalt", ausgenommen in Münster, hier war es die thematische Einheit 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag".

Die inhaltliche Ausrichtung der Kurskonzepte unterscheidet sich ebenfalls zum Teil erheblich. Über beide Staffeln kann insgesamt festgestellt werden, dass in Bad Soden und Münster Grenzsetzung im Angriffsfall über körperliche Selbstbehauptung eine zentrale Rolle spielte, während die Übungsleiterinnen in Nürnberg den Kurs eher auf Grenzsetzung in Alltagssituationen ausrichteten. Die Übungsleiterinnen in Bielefeld blieben insgesamt eher unspezifisch in der inhaltlichen Ausrichtung der Kursplanung, sie legten großen Wert auf die Schulung von Haltung, Blick und Stimme als Grundlage für die nachdrückliche Vertretung der eigenen Interessen.

Die Abfolge der thematischen Einheiten im Kursverlauf war in allen Kurskonzepten und über beide Staffeln für den ersten Kurstag relativ ähnlich geplant. Alle Übungsleiterinnen wollten nach Kurseinheiten zur thematischen Einheit 1 „Beginn" mit der thematischen Einheit 2 „Körper- und Stimmausdruck" fortfahren. Im Anschluss daran planten die Übungsleiterinnen in Bad Soden und Münster direkt Kurseinheiten zur thematischen Einheit 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen", während in Bielefeld und Nürnberg vorab noch Kurseinheiten zur thematischen Einheit 5 „Die eigene Entschlossenheit erfahren" vorgesehen waren. Die Planungen für den weiteren Kursablauf waren entsprechend der jeweiligen Schwerpunktsetzungen unterschiedlich.

Die Platzierung von Kurseinheiten, die sich relativ direkt und offensiv mit (sexualisierter) Gewalt befassen (thematische Einheiten 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ und 7 „Sexualisierte Gewalt“) wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Kursverlauf eingeplant.

Kurseinheiten zur thematischen Einheit 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ wurden, über beide Staffeln gesehen, von allen Übungsleiterinnen bereits für den ersten Kurstag vorgesehen. Während die Übungsleiterinnen in Bad Soden und Münster dies jedoch bereits für den ersten zeitlichen Block planten, setzten die Übungsleiterinnen in Bielefeld und Nürnberg dies erst für den zweiten Block an. Dabei überwogen im Technikbereich in Bielefeld die Übungen zur Abwehr von Angriffen, während von den übrigen Übungsleiterinnen häufiger Übungen vorgesehen waren, bei denen sich die Teilnehmerinnen in offensiver Weise zur Wehr setzen sollten.

Die thematische Einheit 7 „Sexualisierte Gewalt“ wurde in der 1. Staffel von allen Übungsleiterinnen insgesamt wenig eingeplant, in der 2. Staffel jedoch wesentlich konkreter und offensiver. Ausgenommen hiervon war Münster, wo die Übungsleiterinnen keine Kurseinheit zu dieser thematischen Einheit einplanten. Dabei sahen die Konzepte in Bad Soden und Nürnberg das Thema bereits im zweiten Block, in Bielefeld erst im dritten Block vor.

Kognitiv anspruchsvollere Übungseinheiten in Form von Gesprächsrunden oder komplexeren Rollenspielen wurden von allen Übungsleiterinnen eingeplant, jedoch in deutlich unterschiedlicher Zahl. Während in Nürnberg für die 1. Staffel 36 % der Kurseinheiten und für die 2. Staffel 46 % der Kurseinheiten in dieser Weise geplant wurden, blieb der prozentuale Anteil in den anderen Orten jeweils über beide Staffeln nahezu gleich. Die Übungsleiterinnen in Bad Soden planten jeweils etwa 24 %, in Münster etwa 16 % und in Bielefeld etwa 7 % der Kurseinheiten in Form von Gesprächsrunden oder komplexeren Rollenspielen (alle ohne Kurseinheiten zu den thematischen Einheiten 1 „Beginn“ und 9 „Abschluss“).

Der Schwerpunkt der Methoden lag in allen Orten über beide Staffeln bei den aktionsbezogenen Elementen, dies jedoch in unterschiedlichem Umfang. Während in Nürnberg jeweils in etwa 60 % der Kurseinheiten aktionsbezogene Methoden zum Einsatz kommen sollten, war dies in Münster und Bielefeld jeweils für etwa 80 % der Kurseinheiten der Fall. In Bad Soden traf dies auch für die 1. Staffel zu. In der 2. Staffel wurde der Anteil der Kurseinheiten mit aktionsbezogener Methodenwahl jedoch zugunsten der kognitionsbezogenen auf etwa 60 % reduziert.

Als konkrete kognitionsbezogene Methode wurde in allen Orten über beide Staffeln ausschließlich das „Gespräch mit Trainerin“ geplant, „Gespräch ohne Trainerin“ und „Vortrag“ waren nicht vorgesehen.

Als aktionsbezogene Methoden waren „Rollenspiel“ sowie „Übungen“ vorgesehen, wobei Letztere neben sportlichen und spielerischen Übungen beispielsweise auch Übungen zum Körperausdruck und zur Entspannung beinhalten können. In der 1. Staffel wurden durchgängig und zu 90 % Kurseinheiten geplant, in denen die Methode „Übung“ zum Einsatz kommen sollte, während sich dies in der 2. Staffel uneinheitlicher darstellt. Die Übungsleiterinnen in Bad Soden und Nürnberg wollten etwa 70 % der Kurseinheiten mit „Übungen“ gestalten und 30 % mit „Rollenspielen“, das Verhältnis in Münster und Bielefeld lag dagegen bei etwa 90 zu 10 %.

Umsetzung der Kurskonzepte in die Kurspraxis

Für die Beantwortung der Frage, inwieweit die Kurskonzepte in konkrete Kurspraxis umgesetzt wurden, wurden die von den Projektmitarbeiterinnen korrigierten Kurskonzepte mit den jeweiligen Beobachtungsbögen verglichen.

Betrachtet man die thematischen Einheiten, bei denen die im Kurs tatsächlich aufgewendete Zeit um 50 % nach oben oder unten von der im Kurskonzept geplanten Zeit abweicht, sind in allen Orten jeweils verschiedene thematische Einheiten davon betroffen.

Im Hinblick auf den Kursablauf ergaben sich in allen Testübungsorten in der Kurspraxis deutliche Abweichungen vom Kurskonzept. Insgesamt liegt die Anzahl der planmäßig durchgeführten Kurseinheiten zwischen 42 und 79 % der jeweils gesamten geplanten Kurseinheiten. Dabei entsprach in Nürnberg die Kurspraxis am ehesten der Kursplanung, in Bielefeld am wenigsten.

Dabei kann nicht festgestellt werden, dass der Anteil der planmäßig durchgeführten Kurseinheiten in der 2. Staffel jeweils höher liegt als in der 1. Staffel, obwohl die Teilnehmerinnen bekannt waren. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass sich die Teilnehmerinnengruppen in der 2. Staffel vor allem hinsichtlich ihrer Größe verändert hatten, ohne dass dies den Übungsleiterinnen im Vorfeld der Kursplanung im Detail bekannt war. In Münster ist für die 2. Staffel zudem die besondere Situation aufgrund der Wetterverhältnisse zu beachten.

Werden diese Abweichungen auf der inhaltlichen Ebene betrachtet, so zeigen sich auch hier Unterschiede zwischen den verschiedenen Testübungsorten.

In Bad Soden wurden vor allem Gesprächsrunden ausgelassen beziehungsweise zeitlich reduziert zugunsten von Übungseinheiten in Form von Technikübungen und Rollenspielen zum Thema Grenzen setzen.

In Bielefeld wurden vergleichsweise viele Kurseinheiten nicht durchgeführt oder in ihrem zeitlichen Umfang reduziert, insbesondere in den Bereichen Stimmtraining und Techniken. Verstärkt wurden dagegen Entspannungsübungen.

In Münster wurden dagegen zu diesem Thema in der 1. Staffel Kurseinheiten reduziert, während zusätzliche Kurseinheiten und Zeit zu den Themen Gewalt und Körpersprache aufgewendet wurden. Für die 2. Staffel wird wegen der umfangreichen Änderungen auf eine inhaltliche Auswertung verzichtet.

In Nürnberg gab es vergleichsweise wenig Abweichungen. In der 1. Staffel wurden geplante Entspannungs- und Aufwärmübungen nicht durchgeführt, in der 2. Staffel einige Technikübungen und Rollenspiele.

Die Aussagen der Übungsleiterinnen zu den Abweichungen von den jeweiligen Kurskonzepten bezogen sich seltener auf einzelne Kurs- oder Übungseinheiten, sondern waren eher allgemeiner Art und lassen sich auf zwei Begründungsstränge reduzieren: Abweichungen aus zeitlichen oder aus teilnehmerinnenbezogenen Gründen.

Zu den Veränderungen aus Zeitgründen zählen absichtlich überzählig geplante Kurseinheiten, Zeitmangel aufgrund einiger länger als geplant dauernder Kurseinheiten sowie überzählige Zeit, da manche Kurseinheiten schneller durchgeführt werden konnten aufgrund der geringeren Teilnehmerinnenzahl.

Teilnehmerinnenorientierung spielte jedoch auch eine wichtige Rolle im Hinblick auf Abweichungen zum Kurskonzept. Geplante Kurseinheiten wurden fallen gelassen oder neu hinzugenommen, wenn die Übungsleiterinnen bemerkten, dass die Teilnehmerinnen an diesen Themen weniger oder besonders interessiert waren beziehungsweise aufgrund des Kenntnisstandes mehr oder weniger Trainingsbedarf hatten. Dabei betonten die Übungsleiterinnen durchgängig, dass Teilnehmerinnenorientierung in ihren Kursen immer eine zentrale Rolle spiele, was Abweichungen von ihren Kursplanungen nach sich ziehe.

Darüber hinaus gab es von einzelnen Übungsleiterinnen Begründungen, die sich auf ihre spezielle Teilnehmerinnengruppe bezogen.

In Bad Soden wurde beispielsweise eine Technikübung, bei der ein Angriff simuliert und dabei an den Haaren gezogen werden sollte, nicht durchgeführt, weil viele der Frauen nach Krebserkrankung bezüglich der Haare besonders empfindlich waren.

In Bielefeld wurden Anpassungen vorgenommen, weil von den Übungsleiterinnen die Belastungsfähigkeit der Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten zunächst anders eingeschätzt worden war.

Erreichung der curricular festgelegten Ziele

Die Einschätzungen der Übungsleiterinnen zur Erreichung der curricular festgelegten Ziele variieren zwischen den einzelnen thematischen Einheiten, den beiden Staffeln, den verschiedenen Teilnehmerinnen, dem Grad der Zielerreichung sowie zwischen dem „Lernerfolg“ im Kurs und dem geschätzten Transfererfolg in den Alltag.

Die Übungsleiterinnen sahen einen „Lernerfolg“ für die Teilnehmerinnen insgesamt als gegeben, wobei aus ihrer Sicht der Grad der Zielerreichung zwischen den Teilnehmerinnen variiert, zu einzelnen Teilnehmerinnen äußerten sie sich nicht.

Auf die einzelnen Staffeln bezogen seien sich die Teilnehmerinnen im Verlauf der 1. Staffel vor allen Dingen ihrer Interessen und Bedürfnisse, aber auch ihrer Grenzen bewusster geworden und hätten die Bedeutung von Haltung, Blick und Stimme zu deren Durchsetzung kennengelernt. In der 2. Staffel hätten sie stärker den Willen, die Entschlossenheit und das Zutrauen in die eigenen Möglichkeiten entwickelt, ihre Bedürfnisse und Grenzen auch zu vertreten.

Während die Übungsleiterinnen den „Lernerfolg“ im Kurs überwiegend positiv einschätzten, äußerten sie sich hinsichtlich der Umsetzung in den Alltag etwas verhaltener bis skeptisch. Alle Übungsleiterinnen sahen beim Transfer in den Alltag besondere Herausforderungen für die Teilnehmerinnen, da der Kurs einen geschützten Rahmen zum Üben biete, in dem die Teilnehmerinnen von den Übungsleiterinnen ermutigt und bestärkt würden, was im Alltag der Teilnehmerinnen nicht immer unbedingt der Fall sei. Insbesondere die Übungsleiterinnen in Bielefeld äußerten sich in den Interviews weniger optimistisch, da sich ihre Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten besonders

schnell entmutigen ließen. Ihrer Meinung nach benötigten die Teilnehmerinnen deshalb kontinuierliche Begleitung und Unterstützung über einen längeren Zeitraum, damit diese Entmutigungen immer wieder aufgefangen und eine nachhaltigere Veränderung bewirkt werden kann.

6.5.2 Zur Angemessenheit des Curriculums

Die Bewertung der Kurspraxis durch die Teilnehmerinnen im Hinblick auf die Erfüllung ihrer Bedürfnisse und Bedarfe, gibt Hinweise auf die Angemessenheit des Curriculums. Ausgewertet wurden hierfür die Ergebnisse der täglichen Kurzbefragungen sowie der Nachbefragung.

Insgesamt waren die Einschätzungen der Teilnehmerinnen über alle Orte und beide Staffeln weit überwiegend positiv. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der inhaltlichen Differenzierung. Während in Bielefeld und Nürnberg ausschließlich Aussagen zum Kursprogramm getroffen wurden, äußerten sich die Teilnehmerinnen in Bad Soden und Münster auch zur Kursatmosphäre und in Bad Soden darüber hinaus zu den Übungsleiterinnen.

Positive Rückmeldungen gaben die Teilnehmerinnen aus allen Testübungsorten, insbesondere zu den Übungen zur Schulung des Körper- und Stimmausdrucks sowie zu den Rollenspielen, mit denen Handlungsmöglichkeiten für die Bewältigung problematischer Alltagssituationen erarbeitet wurden. Auch die körperlichen Selbstbehauptungsübungen wurden größtenteils sehr positiv bewertet, hierzu gab es jedoch in Bad Soden auch einige kritische Anmerkungen, die sich auf den zeitlichen Umfang dieser Übungen an den gesamten Testübungen bezogen.

Die Teilnehmerinnen in Bad Soden und Münster lobten darüber hinaus die gute Atmosphäre und Offenheit in der Gruppe und in Bad Soden ausdrücklich auch die kompetenten und engagierten Übungsleiterinnen, die sehr auf sie eingegangen seien.

Gegensätzliche oder kritische Rückmeldungen gab es von einzelnen Teilnehmerinnen zu verschiedenen Themen. Beispielsweise fanden einige der Teilnehmerinnen in Bad Soden die zur Verfügung stehende Zeit als vollkommen ausreichend, während andere dies speziell für Auswertungsgespräche zu einzelnen Übungseinheiten, den Austausch untereinander sowie für Pausen gegenteilig beurteilten. Auch diverse Übungen wurden innerhalb der Gruppen teilweise gegensätzlich beurteilt, insbesondere Übungen, bei denen Tiergeräusche nachgeahmt werden sollten, waren manchen Teilnehmerinnen unangenehm.

Die Aussagen der Teilnehmerinnen zum Nutzen der Testübungen im Rahmen der Nachbefragung etwa vier Monate nach Durchführung der 2. Staffel, fallen ebenfalls insgesamt sehr positiv aus. Auf die Frage, ob die Testübungen den Teilnehmerinnen geholfen hätten, ihre Bedürfnisse und Grenzen wahrzunehmen und zu vertreten, abgefragt nach fünf Einzelaspekten (siehe Kap. 11.2.10 und Kap. 11.2.11), wurde von 113 Einschätzungen 105 Mal die Kategorie „ja, sehr“ oder „ja, ein wenig“ gewählt. „Eher nicht“ und „überhaupt nicht“ wurden insgesamt nur acht Mal gewählt. Auf die Frage „Würden Sie sagen, die Kurse haben Ihnen etwas gebracht?“ antworteten alle Teilnehmerinnen mit „ja“ und führten dies zum Teil näher aus.

6.5.3 Zum „Lerngewinn“ der Teilnehmerinnen

Die Frage nach dem „Lerngewinn“ zielt darauf, zu ermitteln, ob die Teilnehmerinnen aus ihrer subjektiven Sicht mehr Zutrauen in sich und ihre Problemlösungskompetenz entwickeln und dies im Alltag erfolgreich anwenden konnten. Dazu wurden die „Vorsätze“ und deren Umsetzung im Alltag analysiert, zudem wurden die Fragebögen der Nachbefragung ausgewertet.

Der „Lerngewinn“ der Teilnehmerinnen aus ihrer subjektiven Sicht lässt sich an zwei Punkten festmachen: Einerseits an den für sie grundsätzlich **vorstellbaren** Veränderungen und andererseits an dem Ausmaß und Ergebnis der **tatsächlichen** Umsetzung neuer Verhaltensweisen in den Alltag.

Hinsichtlich der vorstellbaren Veränderungen wollten die Teilnehmerinnen vor allem ihre persönlichen Grenzen besser beachten, indem sie beispielsweise rechtzeitiger NEIN sagen oder auf die richtige Nähe/Distanz achten. Über den bewussten Einsatz von Haltung, Blick und Stimme sollten diese neu wahrgenommenen Grenzen nach außen deutlich gemacht und gegebenenfalls auch verteidigt werden. Hierzu wollten sie insbesondere ihr Gegenüber direkt anschauen und ihre Anliegen mit lauter und klarer Stimme vortragen.

Darüber hinaus wollten die Teilnehmerinnen in Nürnberg auch konkrete problematische Alltagssituationen verändern. Dabei standen Konflikte innerhalb der Familie, am Arbeitsplatz im Hinblick auf Beleidigungen und Belästigungen durch Kolleginnen und Kollegen sowie im Kontakt mit bevormundenden oder respektlosen Betreuerinnen und Betreuern im Mittelpunkt.

Zum Transfer der in den Testübungen neu kennengelernten Handlungsmöglichkeiten in ihren Alltag sowie den damit erzielten Ergebnissen äußerten sich die Teilnehmerinnen in Bielefeld und Nürnberg konkret. Dabei berichteten sie überwiegend von erfolgreich gemeisterten problematischen Situationen, teilweise mithilfe anderer Personen, die sie zur Unterstützung hinzugezogen hatten. Vereinzelte Teilnehmerinnen hatten zum Zeitpunkt der Befragung diese Situationen noch nicht mit zufriedenstellendem Ergebnis abschließen können oder hatten noch nicht genügend Mut aufgebracht, ihr neu erworbenes Handlungspotenzial auch tatsächlich auszuprobieren.

Die im Rahmen der Nachbefragung erhobenen Daten zum Einsatz bestimmter Verhaltensweisen, die im Zusammenhang mit der Teilnahme an den Testübungen stehen (siehe Kap. 11.2.10 und Kap. 11.2.11), zeigen durchgängig, dass diese „oft“ bis „manchmal“ ausprobiert wurden und die Teilnehmerinnen damit einen „sehr guten“ bis „eher guten“ Erfolg erzielten. Die übrigen Kategorien wurden entsprechend selten gewählt, in Bielefeld und Nürnberg jedoch auffällig häufiger als in Bad Soden und Münster.

Abbildung 29: Anzahl der Nennungen in der Nachbefragung

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg	Gesamt
Ausprobiert					
Ja, oft	16	13	19	19	67
Ja, manchmal	13	14	17	9	53
Nein, eher nicht	1	1	6	6	14
Nein, überhaupt nicht	0	0	0	2	2
Gesamt	30	28	42	36	136
Erfolgreich					

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg	Gesamt
Sehr gut	10	10	16	16	52
Eher gut	16	16	17	6	55
Eher nicht gut	4	1	6	9	20
Nein, überhaupt nicht	0	0	3	5	8
Gesamt	30	27	42	36	135*

*Die Abweichung in der Gesamtzahl ergibt sich dadurch, dass eine Teilnehmerin eine Frage hinsichtlich des Erfolges nicht beantwortet hat.

6.5.4 Fazit

Die vorliegenden umfangreichen Evaluationsergebnisse erlauben, unter Berücksichtigung des eingeschränkten Teilnehmerinnenkreises, mit dem das Curriculum erprobt wurde, die vorläufige Beantwortung der eingangs gestellten Fragen nach der Umsetzbarkeit und Handhabbarkeit des Curriculums, seiner Angemessenheit sowie des „Lerngewinns“ der Teilnehmerinnen.

Trotz sehr unterschiedlicher Zielgruppen konnte, sowohl aus Sicht der Übungsleiterinnen als auch aus wissenschaftlicher Perspektive, das Curriculum in konkrete Kurskonzepte und Kurspraxis umgesetzt werden, bei denen die thematischen Einheiten weit überwiegend berücksichtigt wurden. Dabei lassen sich Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeiten, die sich jedoch nicht eindeutig zielgruppenspezifisch erklären lassen. Hierfür unterscheiden sich insbesondere die Kurskonzepte der Übungsleiterinnen in Bielefeld und Nürnberg, die mit relativ ähnlichen Teilnehmerinnengruppen gearbeitet haben, zu stark.

Insgesamt äußerten sich die Übungsleiterinnen positiv, sowohl zum Curriculum allgemein als auch zum konkreten Kursablauf.

Alle aus ihrer Sicht wichtigen Inhalte zur Stärkung des Selbstbewusstseins seien im Curriculum enthalten, ausgenommen der Entspannungs- und Aufwärmübungen. Da es sich um ein Rahmencurriculum handele, ließe es auch genug Freiheiten, um die Themen, die den Übungsleiterinnen wichtig erscheinen oder die von den Teilnehmerinnen eingebracht werden, angemessen bearbeiten zu können. Schwierig sei jedoch, einzelnen Kurseinheiten nur eine thematische Einheit zuzuweisen, da der Großteil der Übungen mehrere Themen und Ziele gleichzeitig anspräche und deshalb eine strikte Trennung nicht möglich und aus ihrer Sicht auch nicht sinnvoll sei.

Mit der Umsetzung der Kurskonzepte in die Kurspraxis zeigten sie sich ebenfalls überwiegend zufrieden. Anpassungen seien aufgrund der Teilnehmerinnenorientierung oder aus zeitlichen Gründen notwendig geworden. Die Erreichung der curricularen Ziele schätzten sie unterschiedlich, insgesamt jedoch überwiegend positiv ein. Dabei wurde der Transfer des Gelernten in den Alltag durch die Teilnehmerinnen insgesamt zurückhaltender bewertet als der allgemeine „Lernerfolg“ im Rahmen der Testübungen.

Die Einschätzungen der Teilnehmerinnen zum Kursgeschehen sind weit überwiegend positiv und erlauben den Rückschluss, dass das Curriculum allgemein als auch seine Entsprechung in der Kurspraxis geeignet sind, allen Teilnehmerinnen, unabhängig von der Art ihrer Behinderung und gemäß ihrer Interessen und Bedürfnisse, Raum für die individuelle Entwicklung von Zielen und Handlungskompetenzen zu geben.

Auch die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmerinnen hinsichtlich ihres je individuellen „Lerngewinns“ durch den Besuch der Testübungen fallen überwiegend positiv aus. Wenn es hier auch Unterschiede zwischen einzelnen Teilnehmerinnen sowie zwischen den verschiedenen Gruppen gibt, so ist die Teilnahme an den Testübungen doch für alle Teilnehmerinnen insofern von Nutzen gewesen, als dass sie neue Handlungskompetenzen zur besseren Bewältigung problematischer Alltagssituationen entwickeln und diese überwiegend erfolgreich im Alltag einsetzen konnten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das vorliegende Curriculum geeignet ist, zukünftigen Übungsleiterinnen die Konzeption und Durchführung der „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ in einer Weise zu ermöglichen, bei der sowohl die curricularen Vorgaben als auch die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmerinnen angemessen berücksichtigt werden können.

6.6 Konsequenzen der Evaluationsergebnisse für das Curriculum 1

Nach Auswertung der Evaluationsergebnisse wurde das Curriculum 1 noch einmal auf seine Umsetzbarkeit hin überprüft und entsprechend überarbeitet. Ausgangspunkt für diese Überprüfung waren die Ergebnisse der Übungsleiterinneninterviews. Dabei ergaben sich zwei Problembereiche: Zum einen fiel es den Übungsleiterinnen schwer, die thematischen Einheiten voneinander abzugrenzen. Zum anderen gaben die Übungsleiterinnen die Rückmeldung, dass das Curriculum Entspannungs- und Aufwärmübungen als Unterrichtsinhalte nicht ausreichend berücksichtige. In der Überarbeitung des Curriculums wurden diese beiden Inhalte deshalb wie folgt aufgenommen:

Die Aufwärmübungen wurden in die thematische Einheit 1 „Beginn“ integriert, da sie eine Erweiterung der darin formulierten Absichten darstellen: Sie dienen dazu, auf die folgenden inhaltsbezogenen Übungseinheiten vorzubereiten und sollten im Kursablauf immer dann eingesetzt werden, wenn neue Inhalte eingeführt werden. Im Gegensatz zu den Aufwärmübungen wurden die Entspannungsübungen als eigenständige thematische Einheit neu aufgenommen, da sie über eine rein trainingspraktische Funktion hinaus eine wichtige inhaltliche Bedeutung für die Zielsetzungen der Übungen haben: Im Sinne einer emotionsregulierenden Coping-Strategie stellen Entspannungsübungen eine wichtige Handlungsoption selbstbewussten Verhaltens dar.

Für die Schwierigkeiten der Übungsleiterinnen, die Übungseinheiten den einzelnen thematischen Einheiten klar zuzuordnen gibt es mehrere mögliche Gründe:

Zwei zu vermutende Gründe liegen in praktischen Problemen der Evaluationsdurchführung selbst: So deckten die 1. und 2. Staffel der Testübungen nur etwa die Hälfte des zeitlichen Umfangs der Übungen ab, den sie voraussichtlich in der Praxis haben können. Die Bitte an die Übungsleiterinnen, nach Möglichkeit alle thematischen Einheiten in ihren Konzepten zu berücksichtigen, könnte an dieser Stelle zu Verzerrungen geführt haben. Gleichzeitig konnte nicht von standardisierten Vorqualifikationen der ausgewählten Übungsleiterinnen ausgegangen werden: Da es derzeit noch keine nach den Maßgaben des Curriculums 1 ausgebildeten Übungsleiterinnen gibt, konnten die ausgewählten Übungsleiterinnen nur in Form eines jeweils eintägigen Vorbereitungstreffens zum Curriculum geschult werden. Es ist deshalb davon auszugehen, dass die Systematik des eigenen Ausbildungshintergrundes die Übungsleiterinnen beeinflusste und ihnen die Zuordnung der thematischen Einheiten erschwerte. Dieses Problem der Zuordnung würde zukünftig bei Übungsleiterinnen, die eine standardisierte, auf Curriculum 1 ausgerichtete Ausbildung durchlaufen haben, erheblich geringer ausfallen.

Ungeachtet der oben beschriebenen praktischen Schwierigkeiten deuten die Aussagen der Übungsleiterinnen jedoch auch darauf hin, dass der übergreifende Charakter der thematischen Einheiten als Lernfelder die Gefahr der fehlenden Trennschärfe beinhaltet: Lernfelder umschreiben keinen Kanon aus untereinander klar abgrenzbaren Themen, denen einzelne Übungseinheiten und Methoden zugewiesen sind, sondern definieren vielmehr Schwerpunktbereiche, die Überschneidungen untereinander aufweisen. Je nach Schwerpunktsetzung innerhalb der Übungseinheiten können diese für das Erreichen mehrerer Lehrziele eingesetzt werden, die unterschiedlichen thematischen Einheiten zugeordnet sind. Dieses könnte die Schwierigkeit der Übungsleiterinnen erklären, eine Übungseinheit nur genau einer thematischen Einheit zuzuordnen.

Als besonders schwierig erwies sich die Zuordnung der thematischen Einheiten 3 „Eigene Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten“, 4 „Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen“ und 8 „Selbstbewusstes Handeln im Alltag“. Hier wurde davon ausgegangen, dass die einzelnen thematischen Einheiten noch zu hohe Überschneidungen aufweisen und nicht trennscharf genug formuliert sind. Es wurde deshalb eine neue Schwerpunktsetzung vorgenommen, die in der thematischen Einheit 3 den Fokus auf die **Wahrnehmung** der eigenen Befindlichkeiten und Bedürfnisse richtet, während die thematischen Einheiten 4 und 8 auf die **Handlungsebene** abzielen: auf die Umsetzung dieser Bedürfnisse entweder in Form von Grenzsetzung (thematische Einheit 4) oder Vertreten der eigenen Interessen (thematische Einheit 8). Diese Verschiebung der Schwerpunkte wurde durch Umbenennung der thematischen Einheiten 3 und 4 in „Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen“ und „Persönliche Grenzen setzen“ unterstrichen.

VII.

Curriculum zur Ausbildung von Übungsleiterinnen (Curriculum 2)

Mit der Erarbeitung eines Curriculums zur Ausbildung von Übungsleiterinnen für Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins wurde eine wichtige Voraussetzung für eine fachlich und didaktisch angemessene Anwendung des Curriculums 1 geschaffen. Das Curriculum wurde federführend vom DBS, mit wissenschaftlicher Unterstützung durch die Mitarbeiterinnen des FFI, entwickelt. Dies ermöglichte sowohl eine Orientierung an den Ausbildungsrichtlinien des DBS als auch eine enge Verzahnung zwischen Curriculum 2 und Curriculum 1, da die Vermittlung der Inhalte von Curriculum 1 Bestandteil der Inhalte von Curriculum 2 sind.

Die Ausbildung zur Übungsleiterin für Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins richtet sich an weibliche Interessentinnen. Das Curriculum ist auf einen Stundenumfang von 210 Unterrichtseinheiten (UE) à 45 Minuten ausgelegt. Das Curriculum folgt dem Prinzip der Lernfeldorientierung und ist auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet. Die Ausbildungsinhalte werden anhand von Lernfeldern vermittelt. Inhalte der Ausbildung werden in Form von Referaten/Hausarbeiten durch die angehenden Übungsleiterinnen erarbeitet und zusätzlich werden Lehrübungen und Hospitationen (15 UE) eingebunden. Da die Umsetzung des Curriculums von den jeweiligen Ausbildungsbedingungen des Ausbildungsträgers mitbestimmt wird, werden zur Qualitätssicherung ergänzend zum Curriculum Leitlinien und Qualitätskriterien zu ihrer Umsetzung formuliert.

Der Aufbau des Curriculums gliedert sich wie folgt: In Kapitel 7.1 werden die Konstruktionsmerkmale des Curriculums vorgestellt. Sie umfassen die Prinzipien der Teilnehmerorientierung, Handlungsorientierung, Lernfeldorientierung und Kompetenzorientierung. In Kapitel 7.2 erfolgt die Beschreibung der curricularen Inhalte in den einzelnen Lernfeldern sowie – untergliedert nach den einzelnen Lernfeldern – der Verweis auf weiterführende Literatur. Abschließend werden in Kapitel 7.3 Leitlinien und Qualitätsstandards für die Durchführung der Ausbildung gemäß Curriculum 2 angeführt.

7.1 Der curriculare Ansatz

7.1.1 Teilnehmerinnenorientierung

Das Curriculum 2 orientiert sich an Curriculum 1 und ist dementsprechend ebenfalls ein offenes Curriculum. Es ermöglicht den Ausbilderinnen, sich an den Vorerfahrungen und Kenntnissen der zukünftigen Übungsleiterinnen zu orientieren. Wie Curriculum 1 lehnt sich auch Curriculum 2 an das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) an. Die künftigen Übungsleiterinnen erhalten so Gelegenheit, die Prinzipien und Voraussetzungen für eine teilnehmerinnenorientierte Übungsgestaltung in der eigenen Lernsituation praktisch kennenzulernen – eine Voraussetzung, um sie anschließend in der eigenen Übungsgestaltung umzusetzen.[589]

589 Vgl. Deutscher Bildungsrat 1974:22.

In seinem Charakter als Ausbildungscurriculum ist Curriculum 2 jedoch wesentlich weniger offen als Curriculum 1: Welche Ausbildungsinhalte vermittelt werden, ergibt sich aus den Notwendigkeiten, die Curriculum 1 vorgibt. Dabei können Wünsche der zukünftigen Übungsleiterinnen zwar berücksichtigt werden, bestimmen – anders als in den Übungen selber, die sich an Lehrzielen orientieren – jedoch nicht den Rahmen der Ausbildung. Vielmehr sind die Lernziele und -inhalte nicht beliebig, sondern so gewählt, dass sie den Ausbilderinnen einen klaren Orientierungsrahmen in Bezug auf die zu vermittelnden Qualifikationen bieten. Um die Ausbildung soweit wie möglich sowohl an der Unterrichtssituation als auch an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Teilnehmerinnen zu orientieren, werden die Ausbilderinnen die Lerninhalte in Lernsituationen übertragen und geeignete Lernmittel wählen.

Wie bei offenen Curricula üblich, gibt dieses Curriculum keine operationalisierten Lernziele vor. Operationalisierte Lernziele erfassen Lernprozesse nur im Rahmen von beobachtbaren und messbaren Verhaltensäußerungen. Sie bestehen aus Richt-, Grob- und Feinzielen, denen geeignete Lernerfahrungen und -inhalte zugeordnet werden.[590] Durch diese Form von Unterrichtsplanung werden Lernvorgänge bis ins Kleinste vorgeschrieben. Das Ausrichten von Curricula auf operationalisierte Lernziele wird der Komplexität und Situationsbezogenheit von Lernprozessen nicht gerecht. Lernsituationen sollten nicht nur instrumentell, als Mittel zur Erlangung einer Kompetenz betrachtet werden, sondern sich an den Erfahrungen und Interessen der Lernenden orientieren.[591]

7.1.2 Handlungsorientierung

Das vorliegende Curriculum ist handlungsorientiert konzipiert.

Handlungsorientierte Didaktik hat eine lange Tradition, die bis auf Rousseaus ganzheitliches Bildungsideal und Pestalozzis Formel von der Einheit von Kopf, Herz und Hand zurückgeht. Becker definiert „Handlungsorientierte Didaktik“ als Lehre vom Erwerb von Handlungskompetenzen und Qualifikationen, die Lehrende dazu befähigen, humanen, demokratischen und effektiven Unterricht methoden-, fach- und sozialkompetent zu planen, auszuführen und zu evaluieren.[592]

Das Konzept der Handlungsorientierung ist besonders im schulischen Kontext diskutiert worden: handlungsorientierter Unterricht wird in diesem Zusammenhang als ganzheitlich und schüleraktiv beschrieben. Die Ganzheitlichkeit bezieht sich auf personale, inhaltliche und methodische Aspekte des Unterrichts. Personal bedeutet, dass Lernende ganzheitlich angesprochen werden sollen, sowohl auf der Ebene des Verstandes als auch auf der Ebene der Gefühle, unter Einbeziehung aller Sinne. Mit inhaltlich wird beschrieben, dass die Unterrichtsinhalte an Fragestellungen und Problemen orientiert sind, die sich aus einem zuvor festgelegten Handlungsprodukt ableiten. Handlungsprodukte sind geistige und materielle Ergebnisse des Unterrichts. Methodische Ganzheitlichkeit bedeutet, dass ganzheitliche Unterrichtsmethoden eingesetzt werden, zum Beispiel Projektunterricht oder Gruppenarbeit. Schüleraktiver Unterricht bedeutet, dass Lernende möglichst viel selbst entdecken, ausprobieren und verwerfen sollen. Handlungsorientierter Unterricht bemüht sich, die Interessen von Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen und sie von Anfang an an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts zu beteiligen.

590 Vgl. Wheeler 1974:29.
591 Vgl. Oelke/Menke 2002:101.
592 Vgl. Becker 1991:12.

Lernen in der Schule ist unter didaktisch-methodischen Aspekten indirekt, da es nicht selbst eine Situation ist, sondern lediglich auf Situationen vorbereitet.[593] In diesem Sinne zielt Handlungsorientierung darauf ab, Lernenden durch Unterricht Hilfestellung und Orientierung für späteres Handeln zu geben. Als Synonym für Unterricht wird in Bezug auf „Handlungsorientierte Didaktik" oft vom Lehr-Lern-Prozess gesprochen.

Damit wird hervorgehoben, dass Unterricht ein Prozess gegenseitiger Verantwortung und Abhängigkeit ist, bei dem Lehrende und Lernende immer wieder voneinander lernen.[594]

7.1.3 Lernfeldorientierung

Das Curriculum 2 ist nach dem Lernfeldkonzept aufgebaut. Die Strukturierung nach Lernfeldern ist das aktuell gängige Prinzip der Gestaltung von Curricula im Bereich der beruflichen Bildung. Im Sinne der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz ist dieses Curriculum auf einen handlungsorientierten Unterricht ausgerichtet, weil damit systemorientiertes Denken und Handeln, die Vermittlung von Orientierungswissen, das Lösen komplexer und exemplarischer Aufgaben sowie vernetztes Denken gefördert werden.[595] Für den lebenslangen Erwerb von Qualifikationen sind Handlungs- und Situationsbezug sowie eigenverantwortliches Lernen besonders wichtig.[596]

Bei der Erstellung der Lernfelder wurden die sechs Grundbedingungen der Lernfeldstrukturierung sowie die didaktischen Ebenen nach LISOP, sofern sie auf dieses Curriculum anwendbar waren, berücksichtigt (siehe 7.1.3.2).

Das Curriculum besteht aus sechs Lernfeldern. Die Lernfelder sind in Module unterteilt. Da das Curriculum offen gestaltet ist, sind den Lernfeldern Unterrichtseinheiten (1 Unterrichtseinheit = 45 Minuten) zugeordnet, aber keine Reihenfolge der Vermittlung vorgegeben. Es ist jedoch empfehlenswert, das Lernfeld 1: Grundlagenwissen erwerben und anwenden in der Ausbildung voranzustellen.

7.1.3.1 Definition von Lernfeldern

Das Konzept der Lernfelder ist ein in den letzten Jahren intensiv diskutierter Reformansatz aus dem Bereich der Berufsschule. In diesen Ansatz sind Aspekte des fächerübergreifenden Unterrichts, der handlungsorientierten Didaktik, der inneren Schulreform und der pädagogischen Schulentwicklung eingeflossen.[597] Das Lernfeldkonzept entstand aus Kritik am tradierten Theorie-Praxis-Modell der Berufsschule, das die Vermittlung von Fachtheorie in der Schule und die Vermittlung von Fachpraxis im Betrieb vorsieht. Diese strikte Trennung von Theorie und Praxis entspricht nicht mehr den heutigen Vorstellungen von Lernen, da Lernen immer in Wechselwirkung von praktischer Anwendung und theoretischer Reflexion geschieht.[598]

Der Lernfeldansatz wird teilweise kritisch gesehen und zum Teil sehr weitgehend interpretiert in Bezug auf mögliche Hintergründe und Auswirkungen.[599] Kritisiert wird zum Beispiel die Differenz zwischen praktischen Erfahrungen mit dem Lernfeldansatz und der mangelnden wissenschaftlichen Fundierung. Während zur praktischen Erprobung verschiedene Modellversuche durchgeführt wurden, ist die wissenschaftliche Theorie von Lernfeldern noch unvollständig.[600]

593 Vgl. Kaiser/Kaiser 1998:288.
594 Vgl. Becker 1991:31.
595 Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2000:14.
596 Ebd.
597 Vgl. Kremer/Sloane 2001:1.
598 Vgl. Kremer/Sloane 2001:11.
599 Vgl. Bader 2000:33.
600 Beispielsweise die Modellversuchsverbünde NELE in Bayern und Hessen sowie SELUBA in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt.

Didaktisch-curricular betrachtet sind Lernfelder fächerübergreifende Lernbereiche. In diesem Fall sind ihre Merkmale die Aufhebung von traditionellen Fächerstrukturen, eine Neuausrichtung des Verhältnisses von Alltagswissen und institutionalisierten Lerninhalten sowie der Verzicht auf starre Grenzen zwischen einzelnen Wissensbeständen.[601] Nach dieser Auffassung von Lernfeldern können Unterrichtsziele und -inhalte definiert und als fächerübergreifende thematische Einheiten gestaltet werden.

Unter lerntheoretischen Gesichtspunkten sind Lernfelder Lebensbereiche, die die Lernenden sowie ihre Umwelt mit einbeziehen.

Für einen lerntheoretischen Ansatz von Lernfeldern sind die strukturellen Bedingungen der Lernfelder und ihre subjektive Wahrnehmung durch die Lernenden, die Verbindungen der Lernfelder mit anderen Lebensbereichen, die Übergänge zwischen den Lernfeldern sowie die Einbindung der Lernfelder in Teilsysteme und in das Gesamtsystem zu beachten.[602]

Verbindet man didaktisch-curriculare und lerntheoretische Prinzipien in einem Konzept, ergibt sich eine holistische Sichtweise. Lernen wird als situatives Geschehen betrachtet und didaktische Einheiten werden abhängig vom Lebenskontext des Lernenden geschaffen. Berücksichtigt man diese Aspekte, entsteht ein differenziertes und aufeinander abgestimmtes Netz von Lernfeldern.[603]

Die Kultusministerkonferenz definiert Lernfelder als durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene didaktisch-curriculare Organisationseinheiten, die an Handlungsfeldern ausgerichtet sind, ohne diese deckungsgleich abzubilden.[604]

Handlungsfelder sind nach dieser Definition der Kultusministerkonferenz „zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Handlungsfelder sind immer mehrdimensional, indem sie stets berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen miteinander verknüpfen.“[605]

Lernfelder sind thematisch an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert, sodass auch die Ziele und Inhalte berufsbezogen gewählt werden.[606] Dabei entfallen der klassische Fächerkanon und die herkömmlichen Fächerbezeichnungen. Stattdessen hängen die Lerninhalte vom Ziel des jeweiligen Lernfeldes ab und sind so verständlicher, als wenn sie in verschiedenen Fächern gelehrt werden. Nach dem Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz soll Unterricht handlungsorientiert sein und mithilfe von Lernsituationen ausgestaltet werden.[607]

Der Lernfeldbegriff der Kultusministerkonferenz wird als sehr allgemein und auf berufliche Aufgabenfelder reduziert kritisiert.[608] Kremer und Sloane empfehlen hingegen, Lernfelder nicht nur an betrieblichen Anwendungsfeldern und deren Bewältigung, sondern auch am Lebenskontext der Lernenden und dessen Bewältigung festzumachen.[609]

601 Vgl. Schäfer/Bader 2002:151.
602 Vgl. Schäfer/Bader 2002:151.
603 Vgl. Schäfer/Bader 2002:151.
604 Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2000:14.
605 Bader 2000:42.
606 Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2000:14.
607 Ebd.
608 Vgl. Schäfer/Bader 2002:151.
609 Vgl. Kremer/Sloane 2000:171.

7.1.3.2 Konstruktion von Lernfeldern

Nach Lisop gibt es sechs Grundbedingungen für die Lernfeldstrukturierung:

- Wahrung des öffentlichen Bildungsauftrages
- Wissenschaftsbezug
- Bezug zu konkreten Lebens- und Arbeitswelten
- Berücksichtigung der fachlich-sachlichen Relevanz und der Erfahrungsrelevanz
- Ausschöpfen des gesamten Methodenspektrums
- Organisationale Realisierung der Einheit von Bildung und Qualifikation.[610]

Lisop stellt sieben didaktische Ebenen auf, die bei der Konstruktion von Lernfeldern zu beachten sind:

- „Fachwissenschaftliche Relevanzebenen
- Reale gesellschaftliche Prozesse und Probleme, Interessen und Konflikte
- Betriebliche Gesamtprozesse
- Beruflich relevante Arbeitsoperationen und -abfolgen
- Ebenen der Erfahrungen und Situationen der Lernenden in Arbeits- und Lebenswelten
- Ebene der Reflexivität
- Ebene der Methoden einschließlich Handlungsorientierung mit dem Sechsschritt der vollständigen Handlung.“[611]

Die von der Kultusministerkonferenz geforderte Exemplarik beabsichtigt die Integration der sieben didaktischen Ebenen. Lernziele und -inhalte alleine machen noch kein Lernfeld aus, da sie Teil jeden Lehr- und Ausbildungsplans sind. Erst durch die Integration der didaktischen Einheiten werden aus curricularen Einheiten Lernfelder.

7.1.3.3 Bestandteile von Lernfeldern

Lernfelder bestehen unter anderem aus der Lernfeldbezeichnung, dem Zeitrichtwert, der Zielformulierung und den Inhalten.[612]

Nach Herrmann/Illerhaus beschreibt die Lernfeldbezeichnung die berufliche Handlung, die nach erfolgreichem Absolvieren des Lernfeldes bewältigt werden kann. Die Lernfeldbezeichnung ist knapp gefasst.

Mit dem Zeitrichtwert wird angegeben, wie viel Zeit erforderlich ist, um die Kompetenzen und Qualifikationen des Lernfeldes zu vermitteln. Im vorliegenden Curriculum ist der Zeitrichtwert als Nettowert angegeben, den eine durchschnittliche Lerngruppe benötigt. Der Zeitrichtwert beinhaltet keine Zeiten für Lernerfolgskontrollen, Projekte, Hospitationen und pädagogische Experimente. [613]

Wichtigster Bestandteil des Lernfeldes ist die Zielformulierung. Sie beschreibt, welche Kompetenzen und Qualifikationen im Lernfeld vermittelt werden sollen. Dabei fließen Kenntnisse aus unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Disziplinen ein. Hinsichtlich der Festlegung der Inhalte eines Lernfeldes ist darauf zu achten, dass sie so grundlegend verfasst sind, dass sie während der durchschnittlichen Geltungsdauer eines Lehrplans (ca. 10–15 Jahre) bestehen können. Zudem sind sie so konkret zu formulieren, dass sie mit den Kompetenzen und Qualifikationen der Zielformulierung in einer

610 Berger/Diehl 2000:24.
611 Lisop/Huisinga 2000:39.
612 Vgl. Herrmann/Illerhaus 2000:103.
613 Vgl. Hermann/Illerhaus 2000:105.

Wechselbeziehung stehen und den Lehrenden eindeutige Anhaltspunkte geben, wie Lernsituationen zu gestalten sind, damit Ziele und Inhalte deckungsgleich werden.[614]

Die Vermittlung der Inhalte eines Lernfelds kann sowohl von einer Ausbilderin als auch durch ein Team von Ausbilderinnen vermittelt werden. Wichtig ist hierbei ein angemessenes Konzept zu entwickeln und einen wechselseitigen Austausch über Absichten und Anforderungen der einzelnen Kolleginnen sicherzustellen.[615]

7.1.3.4 Ausgestaltung von Lernfeldern durch Lernsituationen

Für die konkrete Unterrichtssituation muss eine Konkretisierung der einzelnen Lernfelder durch die Beschreibung von Lernsituationen vorgenommen werden. Lernsituationen sind als beispielhafte curriculare Bausteine zu verstehen, da sie die Ziele und Inhalte der Lernfelder für die Umsetzung im Unterricht didaktisch und methodisch aufbereiten. In Lernsituationen sollen die Ziele des Lernfeldes im Rahmen von komplexen Lehr-/Lernarrangements erreicht werden. Diese Arrangements schlagen den Bogen zum individuellen Handlungsfeld der Lernenden, da sie helfen, das in den Lernsituationen erworbene Wissen in die individuelle Lebenssituation zu übertragen.[616] Einige der von Embacher und Gravert beschriebenen Merkmale von Lernsituationen werden im Folgenden aufgeführt:[617]

- Lernsituationen verbinden berufs-/handlungssystematische mit erforderlichen fachwissenschaftlichen Aspekten.
- In der Durchführung der Übungen können unvorhergesehene Probleme auftauchen, die flexibles Reagieren und individuelle Lösungen erfordern. Lernsituationen spiegeln dies wider, indem sie verschiedene Perspektiven wie beispielsweise unterschiedliche Interessen und fachliche Sichtweisen einbeziehen.
- Lernsituationen sollen das Lernen in Teams fördern, da die Durchführung der Übungen in Teams erfolgt.
- Lernsituationen sind nicht als Übung am Ende des Lernprozesses zu verstehen, sondern als Gestalter des Lernprozesses. Im Sinne der Handlungsorientierung bearbeiten Lernsituationen eine komplexe Aufgaben- oder Problemstellung als eine komplette Handlung.
- Lernsituationen sollen an den individuellen Lernbedürfnissen zukünftiger Übungsleiterinnen sowie an Besonderheiten der Ausbildungsstätte und ggf. regionalen Besonderheiten ausgerichtet sein.
- Handlungsorientiertes Lernen verlangt nach veränderten Rollen für Lehrende und Lernende. Übertragen auf das hier zu entwickelnde Curriculum bedeutet dies, dass die Rolle der zukünftigen Übungsleiterinnen durch Verantwortlichkeit, größere Selbstständigkeit und Evaluation der eigenen Lernprozesse gekennzeichnet sein soll. Die Ausbilderinnen sollen die zukünftigen Übungsleiterinnen begleiten, unterstützende Instruktionen einbringen und Lernprozesse moderieren. Wenn Lernsituationen komplette, abgeschlossene Handlungen sind und nach Handlungsphasen gegliedert werden, können sie diesen veränderten Rollen gerecht werden.

Zur Gestaltung von Lernsituationen sollen die Ausbilderinnen dabei folgende Schritte beachten:[618]

1. Mögliche Aufgaben und Problemstellungen innerhalb des Lernfeldes werden identifiziert.
2. Anhand von Filterkriterien und Leitfragen werden Aufgaben und Problemstellungen ausgewählt. Dabei können Leitfragen, wie die folgenden, Orientierungshilfen geben:
   - „Welche vollständigen, berufsorientierten, exemplarischen Handlungssituationen lassen sich als kleinere thematische Einheiten (als Lernsituation) innerhalb des Lernfeldes auffinden? Wird die Realität hinreichend widergespiegelt?

614 Vgl. Hermann/Illerhaus 2000:105.
615 Vgl. Hermann/Illerhaus 2000:104.
616 Vgl. Kremer/Sloane 2001:16.
617 Vgl. Embacher/Gravert 2000:140–142.
618 Vgl. Embacher/Gravert 2000:142 f.

- Sind diese Handlungssituationen so relevant und exemplarisch, dass sie nach didaktischer Aufbereitung geeignet sind, als Lernsituation den schulischen Lernprozess zu strukturieren?
- Ermöglicht die Aufgaben- und Problemstellung eine vollständige Handlung (Zielsetzung, Planung, Durchführung, Kontrolle, Reflexion)?“[619]

3. Die Lernsituation wird gestaltet:
   Die angestrebten Kompetenzen werden aufgezählt sowie die Inhalte, mit deren Hilfe sie erreicht werden sollen. Die Lernsituation wird genau beschrieben: zum Beispiel die zeitlichen Vorgaben, der abgebildete Arbeitszusammenhang, die Sozialform, die methodische Ausgestaltung und die benötigten Medien. Die Art und der Zeitpunkt von Lernerfolgskontrollen werden bestimmt.
4. Die durchgeführte Lernsituation wird evaluiert und weiterentwickelt.

7.1.4 Kompetenzorientierung

Das vorliegende Curriculum 2 ist auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet. Im Sinne des handlungsorientierten Lernens soll es die Übungsleiterinnen dazu befähigen, in der praktischen Arbeit Probleme zu lösen. Dabei werden folgende Kompetenzebenen mit einbezogen, die in diesem Kapitel am Beispiel aus der beruflichen Bildung erläutert werden.

7.1.4.1 Handlungskompetenz

Unter Handlungskompetenz versteht man „die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen zu eigenverantwortlichem Handeln.“[620] Die Handlungskompetenz ist auf der einen Seite das Ergebnis bereits geleisteter Lern- und Entwicklungsprozesse des Individuums, auf der anderen Seite ist sie die Voraussetzung für die Entstehung weiterer individueller Kompetenz.[621] Handlungskompetenz wird in einem lebenslangen Prozess erworben, den eine Ausbildungseinrichtung während einer bestimmten Zeit strukturiert und unterstützt. Unterricht soll daher die vorhandene Kompetenz der Teilnehmenden berücksichtigen und die weitere Entstehung von Kompetenz fördern.

Berufliche Handlungskompetenz ist somit „die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, das heißt anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.“[622] Berufliche Handlungskompetenzen lassen sich in die Bereiche Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personal- beziehungsweise Humankompetenz und Sozialkompetenz unterteilen. Diese einzelnen Kompetenzen beeinflussen sich gegenseitig und lassen sich nicht scharf trennen.

7.1.4.2 Fachkompetenz

Fachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, berufliche Aufgaben methodengeleitet, fachlich richtig und selbstständig zu bearbeiten sowie das Ergebnis zu beurteilen.[623] Dazu gehören Qualifikationen wie analytisches und logisches Denken sowie das Verstehen von System- und Prozesszusammenhängen. Fachkompetenz beinhaltet fachspezifische und fachübergreifende Qualifikationen und Kenntnisse.[624]

619 Embacher/Gravert 2000:142.
620 Bader 2000:39.
621 Vgl. Bader 2000:39.
622 Bader 2000:39.
623 Vgl. Bader 1989:75.
624 Vgl. Frey 1999:32.

Mit fachspezifisch sind die grundlegenden Qualifikationen und Kenntnisse gemeint, die zur Ausübung der beruflichen Tätigkeit erforderlich sind. Durch die Veränderungen in der beruflichen Welt sind zunehmend fachübergreifende Kompetenzen gefragt. Sie erschließen Zusammenhänge, die über die eigentliche Tätigkeit hinausgehen und bereiten auf Aufgaben in der Zukunft vor.

7.1.4.3 Methodenkompetenz

Methodenkompetenz ist die Fähigkeit zu planmäßigem, zielgerichtetem Handeln bei der Lösung von beruflichen Aufgaben und Problemen.[625] Aus den erlernten Denk- und Arbeitsmethoden werden zur Bewältigung der Aufgabe passende ausgewählt, angewandt und gegebenenfalls weiterentwickelt. Zur Methodenkompetenz gehören die Fähigkeiten Methodenvielfalt, Objektivität, Reflexion, Transfervermögen sowie das Wissen über Arbeitsgegenstände und Arbeitszusammenhänge.[626]

7.1.4.4 Personalkompetenz

Personalkompetenz ist die Fähigkeit, als Individuum die Entwicklungschancen und Einschränkungen im familiären, beruflichen und öffentlichen Bereich wahrzunehmen und zu beurteilen, die eigenen Begabungen zu entfalten und Lebenspläne zu entwickeln.[627] Darunter fällt auch die Entwicklung und Umsetzung von Wertvorstellungen.

7.1.4.5 Sozialkompetenz

Die Fähigkeit, mit anderen Menschen umzugehen und zusammenzuarbeiten wird als Sozialkompetenz bezeichnet.[628] Dazu gehören die sich gegenseitig beeinflussenden Komponenten Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Kooperationsfähigkeit.[629]

Aus diesen Kompetenzdefinitionen ergeben sich Rückschlüsse:
Wenn der Erwerb von Handlungskompetenz das Leitziel bei der Konstruktion von Lernfeldern sein soll, müssen einige Maßgaben beachtet werden:

- Die Lernfelder orientieren sich am Kompetenzbegriff und nicht nur an Fähigkeiten, die sich aus beruflichen Handlungsfeldern ableiten lassen.
- Die Lernfelder sollen dazu anregen, nicht nur Fach- und Methodenkompetenz, sondern auch Sozial- und Personalkompetenz zu erwerben.
- Die einzelnen Kompetenzen sind Bestandteile der Handlungskompetenz. Sie können daher immer nur gemeinsam und nicht getrennt voneinander in einzelnen Lernfeldern vermittelt werden.[630]

7.1.5 Übertragung der Kompetenzfragen auf das Curriculum 2

Für das vorliegende Curriculum sind die beschriebenen Kompetenzen wie folgt spezifiziert beziehungsweise weiterentwickelt:

Fachkompetenz bezieht sich auf Wissen über:

- die Lebenssituationen von Frauen und Mädchen mit Behinderungen,
- rechtliche Grundlagen,
- Institutionen und Hilfesysteme,

625 Vgl. Bader 2000:39.
626 Vgl. Frey 1999:33.
627 Vgl. Bader 1989:75.
628 Vgl. Hensgen/Krechting 1998:15.
629 Vgl. Frey 1999:34.
630 Vgl. Bader 2000:41.

- medizinische Grundlagen,
- Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins.

Methodenkompetenz beinhaltet Fähigkeiten zur:
- Gestaltung von Übungseinheiten,
- Gestaltung von Lernprozessen,
- zielgruppenangepasste Auswahl und Modifizierung von Übungseinheiten,
- Einbindung und Nutzung von Medien und Hilfsmitteln.

Personalkompetenz bedeutet die Fähigkeit:
- sich selbst und die eigene Rolle als Übungsleiterin zu reflektieren,
- eigene Stärken und Schwächen zu erkennen,
- die eigenen Grenzen einschätzen zu können,
- realistische Zielsetzungen bezüglich der Lernanforderungen zu formulieren,
- mit wechselnden Anforderungen flexibel umzugehen.

Sozialkompetenz beinhaltet:
- den Aufbau von Beziehungen,
- den Umgang mit Gruppen,
- den klaren Umgang mit Grenzen (eigenen und fremden),
- die Kooperationsfähigkeit (mit Co-Übungsleiterin, mit Institutionen etc.),
- die Flexibilität im Umgang mit wechselnden Anforderungen.

7.2 Die Lernfelder

Die folgenden Ausbildungsinhalte wurden so zusammengestellt, dass die zukünftigen Übungsleiterinnen befähigt werden, Curriculum 1 in die Übungspraxis umzusetzen. Dazu wurden folgende Lernfelder gewählt, denen jeweils ein Zeitrichtwert zugeordnet ist.

Lernfeld 1: Grundlagenwissen erwerben und anwenden	**45 UE**
Modul 1: Vermittlung von Grundlagen zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, Selbstbehauptung und (sexualisierte) Gewalt	**8 UE**
Modul 2: Grundlagenkenntnisse über soziale Konstrukte von Behinderung und über die Lebenssituation von behinderten Frauen	**8 UE**
Modul 3: Stärkung des Selbstbewusstseins gem. § 44 SGB IX: rechtliche Grundlagen	**5 UE**
Modul 4: Vermittlung von medizinischem Wissen über Behinderung	**15 UE**
Modul 5: Vermittlung von Grundlagenwissen aus Curriculum 1	**2 UE**
Modul 6: Qualitätssicherung und -management	**7 UE**
Lernfeld 2: Einheiten aus Curriculum 1 vermitteln	**70 UE**
Modul 1: Körper- und Stimmausdruck	**10 UE**
Modul 2: Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen	**10 UE**
Modul 3: Persönliche Grenzen setzen	**10 UE**
Modul 4: Die eigene Entschlossenheit erfahren	**10 UE**
Modul 5: Die eigenen Ressourcen benennen	**10 UE**

❙ Modul 6: Selbstbewusstes Handeln im Alltag	**10 UE**
❙ Modul 7: Sexualisierte Gewalt	**10 UE**
Lernfeld 3: Gruppenprozesse gestalten	**35 UE**
❙ Modul 1: Vermittlung von didaktisch-methodischen Grundlagen	**5 UE**
❙ Modul 2: Didaktisch-methodische Aspekte der Stärkung des Selbstbewusstseins	**8 UE**
❙ Modul 3: Didaktisch-methodische Aspekte des Rehabilitationssports	**7 UE**
❙ Modul 4: Berücksichtigung von kommunikationsspezifischen didaktischen Grundlagen	**8 UE**
❙ Modul 5: Umgang mit heterogenen Gruppen	**7 UE**
Lernfeld 4: Übungen organisieren	**15 UE**
❙ Modul 1: Rehabilitationsrechtliche Grundlagen	**5 UE**
❙ Modul 2: Rahmenbedingungen	**5 UE**
❙ Modul 3: Planung, Vor- und Nachbereitung	**5 UE**
Lernfeld 5: Krisensituationen begleiten	**15 UE**
❙ Modul 1: Auswirkungen und Ausdrucksformen traumatischer Erfahrungen	**5 UE**
❙ Modul 2: Hilfesysteme kennen und anwenden	**5 UE**
❙ Modul 3: Beratung und Intervention	**5 UE**
Lernfeld 6: Eigene Rolle als Übungsleiterin reflektieren	**15 UE**
❙ Modul 1: Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Kompetenz	**5 UE**
❙ Modul 2: Eigene Auseinandersetzung mit den Themen Selbstbewusstsein, Gewalt, Behinderung und Geschlecht	**5 UE**
❙ Modul 3: Auswertung und Reflexion der praktischen Erfahrungen	**5 UE**

7.2.1 Lernfeld 1: Grundlagenwissen erwerben und anwenden

Im Lernfeld 1 steht der Erwerb von Grundlagenwissen im Vordergrund. Die angehenden Übungsleiterinnen erwerben Wissen über die wichtigsten (gesetzlichen) Hintergründe der Entstehung und Umsetzung der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins gem. § 44 des Sozialgesetzbuches IX. Zudem werden Kenntnisse über soziale Konstrukte von Behinderung und über die Lebenssituation von behinderten Frauen vermittelt. In diesem Lernfeld setzen sich die angehenden Übungsleiterinnen aktiv mit den Lerninhalten auseinander und bringen sich in die Gestaltung mit ein. Es wird den angehenden Übungsleiterinnen Raum für einen ersten Erfahrungsaustausch über die Inhalte und eventuelle Erfahrungen mit den Themen ermöglicht. Im Hinblick auf die Ausbildungsdauer wird deutlich, dass es sich nur um den Erwerb von Grundlagen und nicht von fundierten Kenntnissen der einzelnen Lerninhalte handeln kann.

7.2.1.1 Modul 1: Vermittlung von Grundlagen zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, Selbstbehauptung und (sexualisierte) Gewalt

Die angehenden Übungsleiterinnen erhalten in diesem Modul eine Einführung in die Grundlagen der Rehabilitation und der Teilhabe behinderter Menschen nach dem Sozialgesetzbuch IX. Dabei wird ein Überblick über die Begrifflichkeiten Rehabilitation und Teilhabe von behinderten Menschen und über Leistungen, die Beratung und über besondere Leistungen für Frauen gegeben.[631] Ziele, Inhalte

631 Weiterführende Literatur: Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung 2005.

und Formen der Rehabilitation werden dargestellt und ein Überblick über das Rehabilitationssystem in Deutschland gegeben und die Rolle des Rehabilitationssports erläutert. Neben der Definition von Sport im Allgemeinen, werden die Bedeutung, Ziele, Aufgaben und Inhalte des Sports im Prozess der Rehabilitation herausgestellt. Besondere Bedeutung wird dem Sport für Menschen mit Behinderung beigemessen.[632]

Diese Thematik wird im Lernfeld 3: Gruppenprozesse gestalten und Lernfeld 4: Übungen organisieren vertieft. Die Definition von Selbstbehauptung sowie deren Formen und Anwendbarkeit werden kurz erläutert und in Lernfeld 2: Einheiten aus Curriculum 1 vermitteln vertieft. Eine erste Einordnung der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins in den Rehabilitationskontext wird den angehenden Übungsleiterinnen vermittelt und auch die Stärkung des Selbstbewusstseins als präventive Strategie wird erläutert.

Da im Rahmen der Ausbildung zur Übungsleiterin nur ein erster Überblick über diese Themenbereiche erfolgen kann, werden in Kapitel 7.2.7 Literaturhinweise für ein vertiefendes Selbststudium gegeben.

Ein weiterer Schwerpunkt dieses Moduls ist das Thema Gewalt. Die angehenden Übungsleiterinnen setzen sich mit Definitionen von Gewalt und mit den verschiedenen Gewaltbegriffen und Auswirkungen von Gewalt auseinander.

Zu den Ausbildungsinhalten gehört ebenso die Kenntnis und Auseinandersetzung mit verschiedenen Ebenen von Gewalt und den Bereichen, in denen man häufig Gewalt ausgesetzt ist.[633] Inhalte der Ausbildung sind die Bewusstmachung der verschiedenen Arten von Gewalt, die Auseinandersetzung mit dem Thema (sexualisierte) Gewalt, die Unterbindung und der Umgang mit Gewaltsituationen sowie die Stärkung von Selbstbewusstsein und die Selbstbehauptung, das Erlernen von Handlungsstrategien und die Vermittlung von rechtlichen Grundlagen.

Dabei gibt es folgende Möglichkeiten und Methoden der Auseinandersetzung und des Umganges mit dem Thema Gewalt:

- Rollenspiele [634]
- Hospitationen in Beratungsstellen und Einrichtungen,
- Gesprächsführungstechniken,
- Körpersprache, Gestik, Mimik, Fremd- und Selbstbeobachtung, praktische Erfahrungen,
- Stimmmodulation,
- Erwerb von sozialen Fähigkeiten im Umgang mit behinderten Menschen und von Gewalt betroffenen Mädchen und Frauen,
- Erlernen von Abgrenzungs- und Verneinungsstrategien.

Den angehenden Übungsleiterinnen ist unbedingt zu verdeutlichen, dass sie keine Therapeutinnen sind, sondern lediglich das „Rüstzeug“ vermittelt bekommen, um gegebenenfalls Ausdrucksformen von Gewalt zu erkennen und betroffenen Mädchen und Frauen in konkreten Konflikt- und Krisensituationen weiterhelfen zu können und sie an entsprechende therapeutische Hilfe weiterleiten zu können (vgl. auch Lernfeld 6: Eigene Rolle als Übungsleiterin reflektieren).

632 Vgl. u. a. Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung: 1990; DBS: 1997; WILL 2004.
633 Siehe auch: Theunert 1987; Daphne 2000.
634 Vgl. hierzu u. a. die beispielhaften Alltagssituationen im Materialienband, Kapitel 9 im Materialband.

7.2.1.2 Modul 2: Grundlagenkenntnisse über soziale Konstrukte von Behinderung und über die Lebenssituation von behinderten Frauen

Das vorliegende Modul steht in enger Verbindung zu Modul 1: Vermittlung von Grundlagen zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, Selbstbehauptung und (sexualisierte) Gewalt und Modul 3: Stärkung des Selbstbewusstseins gem. § 44 SGB IX: rechtliche Grundlagen. Es zielt jedoch nicht auf rechtliche Grundlagen, sondern auf gesellschaftliche Verbindungen und soziale Beziehungen und deren Auswirkungen auf die Lebenssituation von behinderten Frauen ab.

In der Ausbildung und darüber hinaus ist es wichtig, nicht allgemeingültig und pauschalisierend von „der Lebenssituation von behinderten Frauen" zu sprechen, sondern vielmehr die Bandbreite an verschiedenen Lebenssituationen aufzuzeigen. So ist die Lebenssituation behinderter Frauen stark beeinflusst von der Persönlichkeit, aber auch von der Art und Ausprägung einer Behinderung und dem benötigten Assistenzbedarf sowie dem sozialen Umfeld, in dem behinderte Frauen leben (zum Beispiel Leben in der Familie, betreutes Wohnen, Unterbringung in einem Heim). Diese Komponenten stehen in einem direkten Bezug zueinander und müssen im Zusammenhang gesehen werden (soziales Modell von Behinderung).

Vielmehr ist die Aufgabe der Ausbildung, Lebenssituationen von behinderten Frauen vielfältig darzustellen, und anhand von Fallbeispielen Problematiken aufzudecken und zu erläutern. Im Fokus stehen Aspekte des Privatlebens, der Arbeitssituation (zum Beispiel Ausbildung und Beruf, Chancen auf dem Arbeitsmarkt, Barrierefreiheit etc.), aber auch die Rehabilitation und soziale Aspekte wie Partnerschaft und Familie (unter anderem Sexualität, Familie und Beruf, Erziehung von Kindern) sowie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen, die an die Rolle als Frau gestellt werden.

Zudem werden den angehenden Übungsleiterinnen zusätzlich Informationen über das Benachteiligungsverbot und die Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderung, die im Behindertengleichstellungsgesetz verankert sind, vermittelt. Die angehenden Übungsleiterinnen werden dazu angehalten, sich die Themen anhand von Literatur selbst zu erarbeiten und zu diskutieren.[635]

7.2.1.3 Modul 3: Stärkung des Selbstbewusstseins gem. § 44 SGB IX: rechtliche Grundlagen

Im vorliegenden Modul werden die zukünftigen Übungsleiterinnen mit den rechtlichen Grundlagen der Stärkung des Selbstbewusstseins gem. § 44 SGB IX vertraut gemacht.

Neben der Auseinandersetzung mit den betreffenden Paragrafen des Gesetzestextes, werden die Hintergründe der Aufnahme der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins in den Gesetzestext erläutert und diskutiert.

Zudem werden Begrifflichkeiten wie Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins und Selbstbehauptung sowie die Anforderungen an die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins erläutert.

Die Konkretisierung der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins finden in der Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining, die auf der Ebene der BAR mit den Rehabilitationsträgern geschlossen wurde, ihren Niederschlag (vgl. auch Lernfeld 4, Modul 1: Rehabilitationsrechtliche Grundlagen).[636] Diese werden bereits im vorliegenden Modul besprochen und in Lernfeld 4: Übungen organisieren vertieft.

635 Ein Verzeichnis über weiterführende Literatur zur Lebenssituation von Frauen mit Behinderung findet sich am Ende dieses Kapitels.
636 Vgl. Arnade 2005.

Den angehenden Übungsleiterinnen wird ein umfangreiches Literaturverzeichnis, welches zusätzlich Stellungnahmen verschiedener Expertinnen und Experten beinhaltet, an die Hand gegeben, an dem sie die rechtlichen Grundlagen und die Auswirkungen der Verankerung in der Gesetzgebung erarbeiten können.[637]

Zusammengefasst liegen die Schwerpunkte im vorliegenden Modul bei:

- der Vermittlung von Kenntnissen der betreffenden Paragrafen und deren Umsetzung in die Praxis,
- der Vermittlung der Veränderungen hinsichtlich des alten Schwerbehindertengesetzes anhand von Fallbeispielen,
- Informationen über eingerichtete Servicestellen und -zentren,
- dem Erstellen von Checklisten (und gegebenenfalls Erarbeitung eines Leitfadens vom Erstantrag bei den Krankenkassen bis zur Folgebescheinigung, vgl. Lernfeld 4: Übungen organisieren),
- gegebenenfalls der Übersetzung der betreffenden Gesetzestexte in allgemein verständliche Umgangssprache.

7.2.1.4 Modul 4: Vermittlung von medizinischem Wissen über Behinderung

Im Vordergrund von Modul 4 steht die Vermittlung von biologischen Grundlagen (unter anderem aktiver und passiver Bewegungsapparat, Herz-Kreislauf-System, Veränderung des Kreislaufverhaltens bei körperlicher Aktivität) und die Vermittlung von medizinischem Wissen über die verschiedenen Behinderungsarten. Die Einteilung erfolgt nach bewegungspädagogischen Gesichtspunkten:[638]

- Menschen mit Behinderungen im Bereich des Stütz- und Bewegungsapparates
- Menschen mit Erkrankungen der „Inneren Organe“
- Menschen mit Sinnesbehinderungen/Kommunikationsstörungen
- Menschen mit Behinderungen im Bereich des peripheren und zentralen Nervensystems
- Menschen mit Lernschwierigkeiten und
- Menschen mit psychischen Erkrankungen

Neben Definitionen, Ursachen, Erscheinungsformen und Schweregraden werden die damit einhergehenden Bewegungseinschränkungen und Beeinträchtigungen sowie die Indikationen und Kontraindikationen von Bewegung für die jeweiligen Behinderungsarten vermittelt. Auch psychologische und soziologische Aspekte und Besonderheiten sind ein Thema der zu vermittelnden Grundlagen. Ein erster Einblick in die Besonderheiten bei der Kommunikation und Interaktion wird gegeben. Aufgegriffen und vertieft werden die psychologischen und soziologischen Aspekte und die Besonderheiten der Kommunikation in Lernfeld 3: Gruppenprozesse gestalten.

Die Inhalte werden nicht ausschließlich im Frontalunterricht vermittelt. Die angehenden Übungsleiterinnen werden bei der Erarbeitung in Form von Gruppenarbeit und Kurzreferaten mit eingebunden.

7.2.1.5 Modul 5: Vermittlung von Grundlagen aus Curriculum 1

Dieses Modul dient als Einführung in Lernfeld 2: Einheiten aus Curriculum 1 vermitteln. Die angehenden Übungsleiterinnen erhalten Informationen über die Entstehung und Evaluation von Curriculum 1 sowie über den Aufbau und die Auswahl der thematischen Einheiten. Es werden Informationen zur Ausrichtung und dem theoretischem Hintergrund des Curriculums 1 (zum Beispiel Ressourcenorientierung, Teilnehmerinnenorientierung, themenzentrierte Interaktion) vermittelt und in Bezug zu dem vorliegenden Curriculum für die Ausbildung gesetzt. Zudem werden die thematischen Einheiten kurz vorgestellt und den angehenden Übungsleiterinnen ein erster Eindruck von deren Inhalten vermittelt.

637 Ein Verzeichnis über weiterführende Literatur zu den rechtlichen Grundlagen findet sich am Ende dieses Kapitels 7.2.
638 Vgl. Will 2004.

7.2.1.6 Modul 6: Qualitätssicherung und -management

Für die Qualitätssicherung ist es notwendig im Vorfeld die Qualitätsmerkmale und Ziele für die Ausbildung der Übungsleiterinnen, aber auch für die Durchführung der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins zu benennen. Leitlinien und Empfehlungen von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen für Mädchen und Frauen mit und ohne Behinderung und der Ausbildung von Übungsleiterinnen werden unter anderem von der Deutschen Beamtenbund Jugend NW, von Aranat, in einem Projekt des Behindertensportverbandes Nordrhein-Westfalen sowie auf der Internetseite des Bundesfachverbandes Feministische Selbstbehauptung und Selbstverteidigung e. V. dokumentiert.[639]

Aufgrund der unterschiedlichen bestehenden Ausbildungsrichtungen sind verschiedene, jedoch bisher keine allgemeingültigen Qualitätsmerkmale für die Durchführung von Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins festgelegt.

Das vorliegende Curriculum 2 ist in seiner Gesamtheit als Lehrplan für die Ausbildung der angehenden Übungsleiterinnen zu sehen und vertieft die Qualitätsmerkmale und Ziele der Ausbildung in den jeweiligen Modulen und Lernfeldern.

In der Ausbildung werden den Übungsleiterinnen Konzepte zur Qualitätssicherung und dem -management vorgestellt und für zukünftige Übungen erarbeitet. Die angehenden Übungsleiterinnen werden ausgebildet die Übungsplanung (unter anderem Thema der Übungsstunde, Stundenaufbau, methodische Fragestellungen), den Übungsstundenverlauf (Organisation, Verhalten der Übungsleiterin) und Unterrichtsergebnisse (unter anderem Erreichen der Lehrziele, Bewertung der Qualität der Übungen) bewerten zu können.[640]

Eine Übertragung der erlernten Qualitätsmerkmale und eine Anwendung dieser geschieht in Lernfeld 4: Übungen organisieren. Zudem werden konzeptionelle Grundlagen aus Curriculum 1, wie unter anderem Ressourcenorientierung, Orientierung an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen, Ganzheitlichkeit, Vertraulichkeit, Parteilichkeit, Atmosphäre der Wertschätzung, Achtsamkeit, Freiwilligkeit, Transparenz etc., als weitere Qualitätsmerkmale erarbeitet.

Zur Sicherung der Qualität der Ausbildung von Übungsleiterinnen für Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins sind lehrgangsbegleitende Lernerfolgskontrollen und die ständige Selbst- und Fremdreflexion der angehenden Übungsleiterinnen sowie Hospitationen und Lehrübungen zwingend notwendig. Daher werden Hospitationen und die Konzipierung eines Kurses sowie, wenn möglich, eine Durchführung eines Kurses während der Ausbildung empfohlen. Nach Abschluss der Ausbildung sollten die Übungsleiterinnen zu regelmäßigen Fortbildungen verpflichtet werden.

7.2.2 Lernfeld 2: Einheiten aus Curriculum 1 vermitteln

Lernfeld 2 ist ein zentrales Lernfeld des vorliegenden Curriculums und bezieht sich auf die Vermittlung der thematischen Einheiten des Curriculums 1 für Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins von Mädchen und Frauen mit Behinderung (C1):[641]

- Körper- und Stimmausdruck
- Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen

639 Vgl. Deutsche Beamtenbund Jugend NW 2003; Aranat e. V. 2000 ; BSNW 2001; www.bvfest.de.
640 Vgl. Will 2004: 51–52.
641 Vgl. Kapitel 5.

- Persönliche Grenzen setzen
- Die eigene Entschlossenheit erfahren
- Die eigenen Ressourcen benennen
- Sexualisierte Gewalt
- Selbstbewusstes Handeln im Alltag

Die thematischen Einheiten Beginn und Abschluss aus Curriculum 1 werden in vorliegendem Curriculum in Lernfeld 3: Gruppenprozesse gestalten behandelt. Die thematische Einheit Entspannung wird in die vorliegenden Module integriert und nicht in einem eigenen Modul behandelt.

Bei der Vermittlung der Themen wird in der Ausbildung großer Wert auf konkrete Bezüge und die Selbsterfahrung der auszubildenden Übungsleiterinnen gelegt. Daher ist Lernfeld 2 sehr stark praxisorientiert. Die Übungen können zum Beispiel in Form von Rollenspielen von den angehenden Übungsleiterinnen erprobt und in Feedbackrunden reflektiert werden. An dieser Stelle ergibt sich eine enge Verzahnung zu Lernfeld 6: Eigene Rolle als Übungsleiterin reflektieren. In Lernfeld 6 steht jedoch die Rolle als Übungsleiterin im Vordergrund, wohingegen in Lernfeld 2 die angehenden Übungsleiterinnen lernen, sich die vorgestellten Themen und Methoden selbst zu erarbeiten und praktisch zu erproben. Methodisch bieten sich Einzel-, Partnerin-, und Gruppenübungen an sowie vielfältige Spielformen, Körperwahrnehmungsübungen, Rollenspiele, Gesprächsrunden, Rituale für Stundenanfang und -ende (siehe auch Lernfeld 3, Modul 2: Didaktisch-methodische Aspekte der Stärkung des Selbstbewusstseins), Entspannungstechniken, Elemente aus der Theaterpädagogik und der Tanztherapie, Feedbackrituale und vieles mehr.[642]

Folgende Lernziele werden in diesem Lernfeld vermittelt. Die Übungsleiterinnen sollen:
- zu allen oben genannten Themen praktische Erfahrungen sammeln,
- zu allen oben genannten Themen Übungen, Spiele, Fallbeispiele und andere Erprobungsmöglichkeiten anwenden und/oder entwickeln,
- Übungen und Methoden zu den Modulen „in Gruppen leiten“ und „die eigene Rolle reflektieren“ kennen- und anwenden lernen,
- Übungen und Methoden an die Teilnehmerinnengruppe angepasst modifizieren und ihr eigenes kreatives Potenzial diesbezüglich entwickeln und schulen.

7.2.2.1 Modul 1: Körper- und Stimmausdruck

Das Curriculum 1 beschreibt in seiner thematischen Einheit 2 ausführlich die zentrale Bedeutung von Körper- und Stimmausdruck für selbstbewusstes Verhalten. Als Voraussetzung für Bewusstwerdungsprozesse und Selbstbehauptungsstrategien wird diesem Thema auch in der Ausbildung der Übungsleiterinnen ein breiter Raum gegeben. Viele weitere und komplexere Themen basieren auf folgenden Grundlagen:
- Sicher stehen/sitzen
- Bewusster Umgang mit dem Atem
- Bewusster Einsatz der Stimme
- Bewusster Umgang mit Körperhaltung, Ausdruck, Mimik, Blick

642 Vgl. u. a. AG Freizeit 2005; Hoppe 1998.

Selbstbewusstes Verhalten äußert sich vor allem im Auftreten, das bedeutet in Körper- und Stimmausdruck. Selbstbewusstes Verhalten beinhaltet zunächst das Wahrnehmen der eigenen Befindlichkeiten und des eigenen Ausdrucks (Körperhaltung, Mimik, Blick, Stimme) und in weiteren Schritten das Wahrnehmen von Veränderungen der Befindlichkeit, und damit verbunden die Erweiterung des eigenen Verhaltensspektrums.

Die angehenden Übungsleiterinnen lernen in der Ausbildung:

- sich selber genau zu beobachten und wertschätzend wahrzunehmen (Ausdruck, Haltung, Atem, Emotionen, ...),
- andere genau zu beobachten, sich in Beziehung wahrzunehmen, wertschätzend und ressourcenorientiert das Beobachtete im Gespräch zu vermitteln und zu reflektieren (zum Beispiel „Wie trete ich wem gegenüber ...“),
- unter Berücksichtigung der Individualität der Teilnehmerinnen deren Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen und zu begleiten (z. B: „Was kann ich tun, wenn ich nicht den Kopf hochhalten, in die Augen schauen, laut sein, mich körperlich wehren etc. kann“,
- eigene Grenzen (physische und psychische) wahrzunehmen und zu akzeptieren,
- individuelle Grenzen (physische und psychische) der Teilnehmerinnen zu erkennen und zu akzeptieren,
- den Teilnehmerinnen zu helfen, ihre individuellen Grenzen wahrzunehmen und zu akzeptieren und mit ihnen alternative Ausdrucksmöglichkeiten zu finden (zum Beispiel „Ich kann nicht ... dafür kann ich aber ...“).

Da das Thema Körpersprache/Körper- und Stimmausdruck so zentral für die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins ist, ist es notwendig, die angehenden Übungsleiterinnen ausführlich und wiederholt zuerst in der Selbst- und später in der Fremdwahrnehmung zu schulen („Wie fühle ich mich, wenn ...“/„Wie wirke ich, wenn...“).

In der Ausbildung werden Selbst- und Fremdwahrnehmung fortlaufend an den weiteren Themen beispielhaft erprobt und reflektiert. Besonders wichtig sind hierbei die Schulung der Wahrnehmung (Selbst- und Fremdwahrnehmung) und die Schulung der Vermittlungsmöglichkeiten und der didaktischen Fähigkeiten (vgl. auch Lernfeld 3: Gruppenprozesse gestalten).

7.2.2.2 Modul 2: Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen

Die Module 2 und 3 sind sehr eng miteinander verknüpft und überschneiden sich an einigen Stellen. Zusammen bilden sie das Kernstück des Curriculums 1. Daher nehmen sie in der Ausbildung der angehenden Übungsleiterinnen entsprechend Raum ein. „Die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und diese sowohl sich selbst als auch anderen gegenüber zu vertreten, bildet ein zentrales Element selbstbewussten Verhaltens.“[643]

In der Ausbildung lernen die angehenden Übungsleiterinnen:

- in zukünftigen Kursen den Teilnehmerinnen viel Raum und Schulungsmöglichkeiten zu geben, damit diese ihre Interessen und Bedürfnisse entdecken und wahrnehmen können,
- die gesellschaftliche Bedeutung der Wahrnehmung und Vertretung der eigenen Interessen in die Gruppe einzubringen,
- den Teilnehmerinnen Möglichkeiten und Ideen zur Erweiterung ihrer Handlungsspielräume zur Vertretung ihrer Interessen und Bedürfnisse vermitteln zu können,

643 Zitiert aus Kapitel 5.3.3.1.

- die Diskussion über gesellschaftliche Akzeptanz unterschiedlicher Handlungsstrategien in die Gruppe einzubringen,
- die Kommunikations- und Handlungsstrategien so zu vermitteln, dass die Integrität des Gegenübers nicht verletzt wird (Konzept der Deeskalation),
- mit den durch die Thematik eventuell hervorgerufenen Gefühlen (zum Beispiel Wut, Trauer, Frustration, Resignation) in der Gruppe konstruktiv umgehen zu können,
- die Teilnehmerinnen zu ermutigen, auch kleine Schritte wertzuschätzen und eventuelle Rückschläge mit der Gruppe zu bearbeiten.

Die Erprobung der Wahrnehmung und eigenen Befindlichkeiten sowie die Vertretung der eigenen Interessen und Bedürfnisse findet stets in der Gruppe und auf den Kurs bezogen statt. Dadurch wird den angehenden Übungsleiterinnen ein Feld zur Selbsterfahrung geschaffen. Darüber hinaus müssen die Übungsleiterinnen in ihren zukünftigen Kursen eine Balance zwischen der aktiven Mitarbeit der Teilnehmerinnen durch die Vertretung ihrer Interessen und ihrem Leitungskonzept (vgl. auch Lernfeld 3: Gruppenprozesse gestalten) finden.

Zudem soll den angehenden Übungsleiterinnen in der Ausbildung bewusst werden, dass der eigene Umgang mit ihren Interessen Vorbildcharakter für die Kursteilnehmerinnen haben kann, und somit ein bewusster Umgang mit sich selbst und die Auseinandersetzung mit der Rolle der Übungsleiterin (vgl. Lernfeld 6: Eigene Rolle als Übungsleiterin reflektieren) elementar sind.

Die angehenden Übungsleiterinnen werden darin ausgebildet:
- die zukünftigen Teilnehmerinnen darin zu unterstützen, ihre Befindlichkeiten und Bedürfnisse auch gegen andere Teilnehmerinnen darzustellen und zu behaupten,
- die daraus eventuell resultierenden Konflikte in einer Gruppe produktiv zu bearbeiten,
- damit umgehen zu können, dass die Teilnehmerinnen ihre sich entwickelnden Selbstbehauptungspotenziale eventuell zuerst an den Übungsleiterinnen ausprobieren,
- zu erkennen, dass der eigene Umgang mit ihren Bedürfnissen Vorbildcharakter für die Teilnehmerinnen haben kann (bewusster Umgang mit sich selbst).

Ein weiterer wichtiger Punkt bei der Wahrnehmung und Vertretung der eigenen Bedürfnisse ist die Übertragung in den Alltag. Die Übungsleiterinnen müssen die Teilnehmerinnen dazu ermutigen können, schrittweise auch außerhalb des Kurses auf ihre Interessen und Bedürfnisse zu achten und sich für diese einzusetzen. Hierbei ist besonders auf die Einschätzung der gesellschaftlichen Lage und die Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen zu achten (vgl. Modul 6: Selbstbewusstes Handeln im Alltag).

Für die Umsetzung dieses Moduls sind Rollenspiele und verwandte Methoden einsetzbar. Die angehenden Übungsleiterinnen sollen in der Lage sein, mit dieser Methode kreativ und den Teilnehmerinnen angepasst umzugehen und dabei das Befinden der Teilnehmerinnen aufmerksam wahrzunehmen. Auch Feedbackrunden, Anfangs- und Schlusskreise, Kritikrunden und ähnliche Rituale, die in den Kursen fest verankert sein sollten, führen die Teilnehmerinnen dahin, eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrzunehmen und vertreten zu lernen.

7.2.2.3 Modul 3: Persönliche Grenzen setzen

Um die in Curriculum 1 in der thematischen Einheit 4 genannten Ziele für die Teilnehmerinnen vermitteln zu können, müssen sich zukünftige Übungsleiterinnen zunächst ausführlich mit den eigenen

Grenzen auseinandersetzen. Dabei geht es sowohl um körperliche Grenzen (Nähe – Distanz; Berührungen) als auch um mentale/psychische Grenzen (Neinsagen können, angemessene Selbsteinschätzung etc.). In Erweiterung zu Modul 2 beinhaltet dieses Modul explizit Erfahrungen mit Grenzverletzungen und Möglichkeiten der körperlichen Selbstbehauptung.

Die angehenden Übungsleiterinnen sollen in die Lage versetzt werden:

- ihre eigenen körperlichen Grenzen wahrzunehmen („Wo beginnt ‚mein Raum'?" „Wen lasse ich wie nah an mich heran?" „Welche Berührung ist mir angenehm?" „Welche nicht?" „Wie kann ich meine körperlichen Signale wahrnehmen?"...),
- ihre mentalen/psychischen Grenzen zu erkennen („Was traue ich mir zu?" „Woran erkenne ich meine Grenzen?" ...),
- ihrer Selbstwahrnehmung zu vertrauen,
- ihre Grenzen der Situation angemessen zu vertreten und zu behaupten („Wem sage ich wie ‚Nein'?" „Wie reagiere ich auf Grenzüberschreitungen?" „Welche Handlungsmöglichkeiten habe ich?" ...).

Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung, dass zukünftige Übungsleiterinnen darin geschult sind:

- den Teilnehmerinnen an den Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins zu vermitteln, ihrer eigenen Wahrnehmung und Intuition bezüglich der Einschätzung von Situationen und Menschen zu vertrauen und diese Fähigkeiten zu trainieren,
- die Funktion von Angst und Verhaltensmöglichkeiten bei Panik aufzeigen zu können,
- die Grenzen der Teilnehmerinnen zu erkennen beziehungsweise ihnen zu vermitteln, wie sie diese erkennen können,
- Übungen zur körperlichen Selbstbehauptung zu vermitteln,
- den Teilnehmerinnen vermitteln zu können, dass sie auch bei körperlichen Grenzverletzungen nicht hilflos sind und dafür Übungssituationen schaffen zu können,
- die Individualität der Teilnehmerinnen wahrzunehmen, individuelle Ressourcen einzuschätzen und zu respektieren,
- die Teilnehmerinnen darin zu unterstützen, ihre Grenzen auch gegen andere Gruppenteilnehmerinnen zu behaupten,
- die daraus eventuell resultierenden Konflikte in einer Gruppe produktiv zu bearbeiten,
- damit umgehen zu können, dass die Teilnehmerinnen ihre Abgrenzungs- und Behauptungspotenziale eventuell zuerst an den Übungsleiterinnen erproben möchten,
- zu erkennen und produktiv zu bearbeiten, dass ihr eigener Umgang mit Grenzen Vorbildcharakter hat (bewusster Umgang mit sich selbst),
- die Begrenztheit der eigenen Ressourcen wahrzunehmen und wertschätzend zu vermitteln (sie sind Übungsleiterin, nicht Therapeutin oder Freundin).

7.2.2.4 Modul 4: Die eigene Entschlossenheit erfahren

Dieses Modul baut auf den vorhandenen Modulen 1–3 auf und steht in engem Zusammenhang mit Modul 6: Selbstbewusstes Handeln im Alltag. Für die Ausbildung gilt auch hier wieder das zweigleisige Prinzip: Die angehenden Übungsleiterinnen müssen sich selbst intensiv mit dem Thema auseinandersetzen (Selbsterfahrung) und parallel dazu ihre Reflexionsfähigkeiten und die didaktischen und methodischen Fähigkeiten schulen und weiterentwickeln (Personal-, Sozial- und Methodenkompetenz). Hierzu gehört ebenfalls der kreative und professionelle Umgang mit den oben genannten Methoden.

„Die eigene Entschlossenheit erfahren“ soll beinhalten, die Erfahrung zu machen, durch das eigene Verhalten etwas bewirken zu können, mit dem eigenen Handeln ein gesetztes Ziel erreichen zu können. Daraus können sich Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein entwickeln. Hierbei ist es wichtig, dass die zukünftigen Übungsleiterinnen die Teilnehmerinnen darin unterstützen, sich als aktiv handelnde Person zu erleben. Voraussetzung für diese Erfolgserlebnisse ist das Finden und Setzen realisierbarer Ziele.

Die angehenden Übungsleiterinnen lernen:
- Übungsmöglichkeiten für das Setzen und Erreichen von konkreten Handlungszielen zu schaffen,
- den Teilnehmerinnen die Konzentration auf die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu ermöglichen,
- den Teilnehmerinnen Übungsmöglichkeiten für die Entwicklung von Zutrauen in die Wirksamkeit des eigenen Handelns zu schaffen,
- Übungsmöglichkeiten zu schaffen, um die Wirkung der eigenen Entschlossenheit für die Teilnehmerinnen erlebbar zu machen,
- mit den Teilnehmerinnen individuelle realisierbare Erprobungssituationen für den Alltag auszuwählen und diese in der Gruppe zu bearbeiten (siehe auch Modul 6: Selbstbewusstes Handeln im Alltag).

Aufgrund ihrer Vorbildfunktion ist es wichtig, dass die angehenden Übungsleiterinnen sich mit dem eventuell auch bei ihnen selbst vorhandenen und weitverbreiteten weiblichen Selbstbild und mit ihren Handlungsoptionen (Erfolge kommen von außen, Misserfolge von innen) auseinandergesetzt und kritisch reflektiert haben. Hier gilt es versteckte negative Selbstbilder aufzuspüren, um spätere Übertragungen auf Teilnehmerinnen zu vermeiden.

Für die Umsetzung des Themas in Gruppen ist es wichtig, dass die Übungsleiterinnen:
- die Teilnehmerinnen in die Lage versetzen können, sich ihre eigenen eventuell versteckten Selbstbilder bewusst zu machen,
- mit inneren Bildern/Sätzen in Gruppen teilnehmerinnenorientiert und an die jeweilige Zielgruppe angepasst arbeiten können,
- die besonders für heterogene Gruppen in Curriculum 1 ausführlich dargestellten eventuell möglichen Schwierigkeiten berücksichtigen und kreative Möglichkeiten mit den Teilnehmerinnen entwickeln können.

7.2.2.5 Modul 5: Die eigenen Ressourcen benennen

Ähnlich wie in Modul 4 ist es für die auszubildenden Übungsleiterinnen ebenso wie für die zukünftigen Teilnehmerinnen wichtig, sich mit ihrem Selbstbild und gesellschaftlichen Zuschreibungen über Frauen mit Behinderungen intensiv auseinanderzusetzen. Es ist wichtig, Selbst- und Fremdbilder reflektieren zu können. Gesellschaftspolitische Ursachen und Auswirkungen negativer Selbstbilder müssen erkannt, benennbar und für zukünftige Teilnehmerinnen vermittelbar gemacht werden. Dem verbreiteten (besonders bei Frauen mit Behinderungen) Selbstbild von fehlenden Handlungskompetenzen müssen sich Erfahrungen von der Wirksamkeit des eigenen Handelns entgegensetzen lassen. Übungen, Spiele und andere Elemente müssen so angelegt sein, dass diese Erfahrungen für die zukünftigen Teilnehmerinnen auch erlebbar werden. Daraus kann sich dann selbstbewusstes Verhalten entwickeln.

Um den Hauptgrundsatz dieses Curriculums, die Orientierung an den Ressourcen der Teilnehmerinnen, in konkrete Kursarbeit umsetzen zu können, müssen die auszubildenden Übungsleiterinnen:
- den Teilnehmerinnen positive Rückmeldung geben,
- defizitorientierte Sichtweisen der Teilnehmerinnen bewusst machen,
- Möglichkeiten schaffen, Beispiele positiver Selbstwahrnehmung zu entdecken und zu üben,

- mit den Teilnehmerinnen gemeinsam Ressourcen als solche entdecken,
- in den Kursen Raum geben, dass die Teilnehmerinnen die Wirksamkeit ihres eigenen Handelns beispielhaft erfahren (Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins),
- auch manche in Kursen verbreitete Formen von Fürsorge (bes. gegenüber „schwächeren" Teilnehmerinnen) als Möglichkeit von Diskriminierung benennen und den Teilnehmerinnen Handlungsalternativen eröffnen,[644]
- bei allen Aufgaben und Problemstellungen die Teilnehmerinnen Lösungsmöglichkeiten selbst suchen lassen, damit sie ihre eigene Handlungskompetenz erfahren können,
- nur die nötigste Unterstützung einfühlsam anbieten,
- die Teilnehmerinnen Wahlmöglichkeiten für ihr Handeln entdecken und ausprobieren lassen.

Ein weiteres wichtiges Thema bei der Benennung der eigenen Ressourcen ist die Förderung der unabhängigen Selbstwahrnehmung jeder Teilnehmerin. Die Teilnehmerinnen müssen die Individualität ihrer Ressourcen entdecken können, das heißt die angehenden Übungsleiterinnen dürfen nicht werten oder vergleichen. Hierbei entstehende Gruppenprozesse, eventuelle gegenseitige Abwertungen und Hierarchisierungen müssen im Kurs aufgegriffen, in ihrer gesellschaftspolitischen Funktion vermittelt und nach Möglichkeit in positive Solidarisierungsprozesse umgewandelt werden. „Der Leitsatz lautet: Jede Teilnehmerin ist ihre eigene Expertin."[645] Hierbei ist besonders hervorzuheben, dass sich die angehenden Übungsleiterinnen mit ihren eigenen, eventuell versteckten Werturteilen auseinandersetzen müssen.[646]

Die eigenen Ressourcen benennen heißt für die Teilnehmerinnen, persönliche Entwicklungsmöglichkeiten zu entdecken, unabhängig vom Vergleich mit anderen. Hierbei ist es Aufgabe der Übungsleiterinnen, Fantasie und Mut zur Erweiterung der Handlungskompetenzen anzuregen. Gleichzeitig müssen sie aber auch in der Lage sein, die Realisierbarkeit und Begrenztheit von Entwicklungsmöglichkeiten zu sehen und zu vermitteln, um neuer Frustration vorzubeugen (siehe auch Modul 6: Selbstbewusstes Handeln im Alltag).

7.2.2.6 Modul 6: Selbstbewusstes Handeln im Alltag

Das Modul selbstbewusstes Handeln im Alltag steht in engem Bezug zu allen anderen Modulen aus Lernfeld 2 (siehe auch die jeweiligen Hinweise). Besonders die Themen aus Modul 2: Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen werden im vorliegenden Modul weiterentwickelt.

Die auszubildenden Übungsleiterinnen sollen die Fähigkeit erwerben, bei allen auftretenden Themen teilnehmerinnenorientiert Hinweise aus der Gruppe aufzunehmen und den Bezug zum Alltag herzustellen. Insofern ist es nicht zwingend notwendig, den Alltagsbezug als eigenes Thema extra in den Kurs aufzunehmen.

Voraussetzung ist, dass die Übungsleiterinnen zumindest in Ansätzen das Alltagsleben ihrer Teilnehmerinnen kennen oder sich berichten lassen. Es sollte den angehenden Übungsleiterinnen bewusst sein, dass viele Frauen mit Behinderung die Erfahrung von Diskriminierung teilen. Die Erfahrungen der Teilnehmerinnen nachzuvollziehen wird für die angehenden Übungsleiterinnen häufig nicht möglich sein. In einer Kurssituation, in der Frauen von ihren Erfahrungen berichten, ist es wichtig, die berichtenden Teilnehmerinnen in ihrer Wahrnehmung zu unterstützen, ihren Ressourcen zu vertrauen und die eigenen Grenzen als Übungsleiterin zu akzeptieren und auch zu vermitteln.

644 Zijdel 1999:10 f.
645 Zitiert aus Kapitel 5.3.6.2.
646 Vgl. Zijdel 1999:6 ff.

Zudem sollten die zukünftigen Übungsleiterinnen in der Lage sein, möglichst vielfältige Informationen über die soziale und juristische Lebenssituation und eventuell mögliche unterstützende Angebote für die zukünftigen Teilnehmerinnen zusammenzutragen, diese in den Kurs einzubringen und auf Wunsch weiter gehende Angebote zu vermitteln (siehe auch Lernfeld 5: Krisensituationen begleiten).

Die Übungsleiterinnen müssen sich dabei den beiden Dimensionen, die die Thematik beinhaltet, bewusst sein:

- Diskriminierung und Grenzverletzungen durch individuell handelnde Personen (absichtlich oder unabsichtlich),
- gesellschaftliche und strukturelle Diskriminierung und Gewalt.

Besonders Letztere ist häufig schlecht zu erfassen und führt gerade wegen dieser schweren Konkretisierbarkeit häufig zu Ohnmachtsgefühlen und Handlungsunfähigkeit bei den Betroffenen.[647]

Für beide Dimensionen bieten sich Rollenspiele und verwandte Übungen in verschiedenen Variationen als Methode an. In Curriculum 1 sind viele Themenbeispiele benannt.

Die angehenden Übungsleiterinnen müssen damit rechnen, dass die zukünftigen Teilnehmerinnen von Grenzverletzungen und/oder Gewalterfahrungen berichten. Die angehenden Übungsleiterinnen müssen auf diese Situation vorbereitet werden und ihnen müssen Lösungen an die Hand gegeben werden (vgl. Lernfeld 5: Krisensituationen begleiten).

In länger fortlaufenden oder aufbauenden Kursen haben die auszubildenden Übungsleiterinnen die Möglichkeit, die persönlichen Ziele, die die Teilnehmerinnen sich für ihr selbstbewusstes Alltagshandeln gesetzt haben, zu verfolgen und sich über Erfolge mit der Gruppe zu freuen. Auch der Umgang mit Rückschlägen, Aspekten der gesellschaftlichen, institutionellen und/oder auch individuellen Begrenztheiten, Frustrationen und das eventuell notwendige Einbeziehen des Umfeldes der Teilnehmerinnen sind in diesem Modul der Ausbildung verankert.

7.2.2.7 Modul 7: Sexualisierte Gewalt

In diesem Modul wird explizit Raum für Informationen, Austausch und Diskussion und eventuell Verständniserweiterung über den Themenbereich Gewalt/Macht/sexualisierte Gewalt gegeben. Es geht dabei nicht darum, Konsens innerhalb der Ausbildungsgruppe zu erzielen, sondern individuelle Ansichten und Erfahrungen der angehenden Übungsleiterinnen mit dem Thema zu respektieren und dennoch zu vermitteln, dass (sexualisierte) Gewalt kein individuelles, sondern ein gesellschaftliches Phänomen ist. Auch werden den zukünftigen Übungsleiterinnen Inputs und Materialien (zum Beispiel Statistiken, bebilderte Broschüren, Informationsflyer etc.) zu den Themenbereichen sexualisierte Gewalt/Macht/Behinderung/Diskriminierung zur Verfügung gestellt. Ziel ist die umfassende Information der auszubildenden Übungsleiterinnen über:

- Diskriminierung von Frauen, insbesondere Frauen mit Behinderung,
- die mögliche Bandbreite von Gewalt und sexualisierter Gewalt,
- Folgen sexualisierter Gewalt,
- Präventions- und Interventionsprinzipien gegen Gewalt,
- juristische Grundlagen/Strafbarkeit/Notwehr etc.,
- Täterstrategien/Täterbilder/Statistiken,
- Notwendigkeit von Gegenwehr/Statistiken,

647 Zijdel 1999:1 ff.

- beispielhafte Verhaltensstrategien,
- Möglichkeiten des Umgangs mit Ängsten und
- sexuelle Selbstbestimmung und sexualpädagogische Grundlagen.

Diese Informationen müssen die Übungsleiterinnen in ihren zukünftigen Kursen vermitteln können. Daher wird in der Ausbildung Raum gegeben, diesbezüglich Kreativität zu entwickeln, Erfahrungen von anderen zu nutzen, Ideen über mögliche Medien zu sammeln und eventuell beispielhaft zu erstellen (siehe auch Lernfeld 3: Gruppenprozesse gestalten und Lernfeld 4: Übungen organisieren). Zudem beinhaltet Curriculum 1 ausführliche methodische und didaktische Hinweise zur thematischen Einheit Sexualisierte Gewalt.

Besonders wichtig ist an dieser Stelle noch einmal der Hinweis auf das Respektieren von Individualität, da:

- jede Frau (sexualisierte) Gewalt individuell erlebt – das heißt es gibt keine Norm, die festlegt, wann/in welcher Situation/bei welchen Bemerkungen Gewalt anfängt, dennoch ist die empfundene Gewalt kein individuelles Schicksal, sondern Ausdruck gesellschaftlicher Machtstrukturen,
- jede Frau einzigartige Bewältigungsstrategien entwickelt, die eventuell erst bewusst werden müssen und unbedingt wertzuschätzen sind. Eine Hierarchisierung von Bewältigungsstrategien in Selbstbehauptungskursen fördert eher die Entwicklung von weiteren Schuldgefühlen und verfestigt Ohnmachts- und Opfergefühle.[648]

In der Ausbildungsgruppe wird gelernt, dass einerseits die Anteile der Selbsterfahrung und das Mitteilen eigener Erfahrungen einen wichtigen Raum einnehmen, andererseits aber auch begrenzt werden müssen (keine therapeutische Gruppe, kein Ersatz für andere Hilfesysteme, kein Ersatz für das eventuell notwendige Einbeziehen des Umfeldes).

Folglich sollten die Übungsleiterinnen in die Lage versetzt werden, später die Balance zwischen Ermutigung und Erlaubnis für diese Themen und den Begrenzungen zur Aufarbeitung belastender Erlebnisse im Verlauf der Übungen zu finden. Dazu ist es notwendig, die Möglichkeiten der örtlichen Hilfesysteme zu kennen, eventuell schon Kontakte aufgebaut zu haben und die zukünftigen Teilnehmerinnen angemessen vermitteln zu können. In Einzelfällen kann es auch notwendig sein, das Umfeld einer Teilnehmerin, die sich nur eingeschränkt selbst vertreten kann, einzubeziehen (vgl. auch Lernfeld 5: Krisensituationen begleiten).

7.2.3 Lernfeld 3: Gruppenprozesse gestalten

In Lernfeld 3 sollen die Übungsleiterinnen Gruppenprozesse verstehen und gestalten, Methoden und Didaktik für die Umsetzung der Lehrziele kennen- und anwenden lernen. Dazu gehört auch das Wissen über didaktisch-methodische Aspekte des Behindertensports und des Rehabilitationssports und die Besonderheiten von Kommunikation und Interaktion.

Im Vordergrund von Lernfeld 3 steht somit der Erwerb von Methoden- und Sozialkompetenz.
Aufgrund der Vielfältigkeit des Erscheinungsbildes und der Ausprägung einer Behinderung ist ein vielfältiges methodisch-didaktisches Repertoire der Übungsleiterinnen gefordert.

648 Vgl. Zijdel 1999.

7.2.3.1 Modul 1: Vermittlung von didaktisch-methodischen Grundlagen

In diesem Modul erarbeiten die Übungsleiterinnen Grundlagen über Didaktik und Methodik des Sports im Allgemeinen. Zudem werden Grundlagen der Trainings- und Bewegungslehre als Aspekte des Rehabilitationssports vermittelt.

Im Bereich der Didaktik liegen die Schwerpunkte bei:

- der Auswahl an Spiel-, Sport- und Bewegungsangeboten,
- der Stundenplanung und -gestaltung,
- der Analyse von Übungsstunden,
- dem Aufbau von Übungsstunden,
- dem exemplarischen Ablauf einer Übungsstunde,
- dem Aufwärmen,
- der funktionellen Gymnastik,
- dem Gestalten der Hauptteile,
- den Körperwahrnehmungsübungen und
- der Gestaltung von Anfang und Ende einer Übungsstunde.

Während sich Didaktik auf den Lehrinhalt („Was möchte ich vermitteln/lehren?“) bezieht, beschäftigt sich die Methodik mit der Umsetzung dieser Lehrinhalte („Wie kann ich die Lehrziele vermitteln und wie kann ich mein Lehrziel erreichen?“). Hier wird ein breites Spektrum an Lehrmethoden vermittelt. Unter anderem sind das motorisch-koordinative Methoden, Methoden der psychophysischen Regulation und sportspezifische Methoden (hier besonders Methoden zur Stärkung des Selbstbewusstseins, wie zum Beispiel Rollenspiele, weitere methodische Hinweise finden sich in den jeweiligen Modulen der Lernfelder).[649]

Durch die Vermittlung eines breiten Spektrums von Methoden lernen die Übungsleiterinnen diese für die Planung einer Übungsstunde anzuwenden. Das Kennenlernen allgemeiner didaktisch-methodischer Aspekte bildet die Grundlage für die Anwendung dieser Methoden im Rehabilitationssport. Zielgruppenspezifische didaktisch-methodische Aspekte werden in Modul 2: Didaktisch-methodische Aspekte der Stärkung des Selbstbewusstseins und Modul 3: Didaktisch-methodische Aspekte des Rehabilitationssports vermittelt und intensiviert.

7.2.3.2 Modul 2: Didaktisch-methodische Aspekte der Stärkung des Selbstbewusstseins

Bei der Vermittlung von Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins sind besondere didaktisch-methodische Aspekte zu berücksichtigen.

Basierend auf der Bestandsaufnahme aus Kapitel 4.2 sind vier Themengebiete zur Vermittlung von Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins benannt: Informationsvermittlung, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Körpersprache, Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungstechniken.

Für die Vermittlung dieser Themen ist die Reihenfolge Selbst- und Fremdwahrnehmung vor Körpersprache vor der Vermittlung von mentalen und verbalen Selbstbehauptungstechniken vor der Vermittlung von körperlichen Selbstverteidigungstechniken sinnvoll.

649 Vgl. Froböse/Geist 1990; Neumaier 1990; Van Der Schoot 1990.

Die Übungsleiterinnen lernen vor der Vermittlung von körperlichen Behauptungs- und Verteidigungstechniken den eigenen Körper und den Körper- und Stimmausdruck wahrzunehmen und somit ihre Stärken und Schwächen, Bedürfnisse sowie ihre Ressourcen kennen. Vor dem selbstbewussten Vertreten der eigenen Interessen steht deren Kennenlernen. Um selbstbewusst auftreten zu können, muss die betroffene Person erst einmal wissen, was sie will und was sie nicht will. Die zukünftigen Übungsleiterinnen lernen, dass es für selbstbewusstes Auftreten wichtig ist, den eigenen Körper, den Körperausdruck, die Stimme, die eigenen Ressourcen und Bedürfnisse kennenzulernen. Die Selbst- und Fremdreflexion ist dabei von besonderer Bedeutung. Daran anschließend werden mentale und verbale und zuletzt körperliche Selbstbehauptungsstrategien in der Ausbildung vermittelt. Eng verflochten mit jedem dieser Themen ist die Informationsvermittlung. Dadurch wird zum einen der Praxisbezug gesichert, zum anderen sollen Möglichkeiten geschaffen werden eigene Fragen und Beiträge einzubringen.

Ein besonderes Augenmerk wird in der Ausbildung auf die Gestaltung des Stundenanfangs und -endes gelegt werden. Der Stundenanfang und das Stundenende sind bei jeder Kursstunde bewusst zu gestalten. Ein geschützter Rahmen kann durch Anfangs- und Abschlussrituale (zum Beispiel Anfangs- und Schlussrunden mit geregelten Sprechzeiten, Feedbackrunden, Erinnern an die Regeln im Kurs, Nachfragen nach Befindlichkeiten, Nachfragen nach Wünschen für die nächste Stunde etc.) gestaltet werden. Diese Rituale sollten immer gleich und für alle verbindlich sein. Sie dienen sowohl der Einstimmung auf den Kurs, die vielleicht besonderen Bedingungen, die dort vorzufinden sind, als auch der Wiedereinstimmung auf den Alltag, dafür sollen sie Mut machen, das heißt nach Möglichkeit sollte der Ausklang positive Ausblicke bieten.

Zu den allgemeinen didaktisch-methodischen Aspekten gehören unter anderem:

- ein respektvoller Umgang aller miteinander,
- Rituale für Stundenanfang und -ende (zum Beispiel Feedbackrunden: Sie erleichtern das Sich-Einbringen und geben Sicherheit),
- bewusste Gestaltung von Kursanfang und -ende,
- Möglichkeiten der Mitgestaltung des Kursablaufs.

Zudem sind die Entwicklung von Handlungskompetenzen und die Gestaltung von Kursabläufen spezielle didaktisch-methodische Aspekte, die es zu berücksichtigen gilt.

Entwicklung von Handlungskompetenzen:
Die zukünftigen Übungsleiterinnen haben die Möglichkeit, von den Ausbilderinnen vorgestellte Übungen und Methoden praktisch zu erproben und ihre Wirkungen selber zu erfahren. Dadurch sollen sie ihre Handlungskompetenzen bezüglich der Erarbeitung und Modifizierung eigener Übungen und Methoden entwickeln und erweitern. Die Erfahrung der eigenen Handlungskompetenz ist ein wichtiger Faktor bei der Entwicklung von selbstbewusstem Verhalten.[650]

Gestaltung der Kursabläufe:
In der Ausbildung der Übungsleiterinnen ist ebenfalls zu beachten und zu vermitteln, dass sowohl die Gestaltung der Kursabläufe als auch die Inhalte einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Selbstbewusstsein leisten können.

650 Vgl. Wustmann 2004; Zijdel 1999.

Generell entsteht in der Ausbildung eine enge Anbindung der Theorie an Praxisinhalte und die Vermittlung von Informationen geschieht somit ausbildungsbegleitend.

Eine Vielzahl von Methoden wird den angehenden Übungsleiterinnen vermittelt. Zu den Methoden gehören unter anderem:

- Feedbackrunden,
- Körper- und Bewegungsspiele und weitere Spielformen,
- Information und Diskussion,
- Entspannungstechniken,
- Körperspracheübungen,
- Verhaltensübungen,
- Einzel-, Partnerin-, und Gruppenübungen,
- Kennenlernspiele,
- Wahrnehmungs- und Sinnesschulung,
- Körperwahrnehmungsübungen,
- Atem- und Stimmschulung,
- Konfrontationstraining,
- Rollenspiele,
- mentales Training,
- Gesprächsrunden sowie Gruppen- und Einzelgespräche,
- Kleingruppenarbeit und
- Einbringen von Ritualen, zum Beispiel für Stundenanfang und -ende.

Der Einsatz von unterschiedlichen Methoden wird in den weiteren Lernfeldern erläutert. Die angehenden Übungsleiterinnen eignen sich in der Ausbildung ein vielfältiges Repertoire an didaktisch-methodischen Fähigkeiten an und sollen den Einsatz unterschiedlicher Methoden zur Vermittlung von zukünftigen Kursinhalten und Lernzielen erlernen und praktisch erproben.

7.2.3.3 Modul 3: Didaktisch-methodische Aspekte des Rehabilitationssports

Um didaktisch-methodische Aspekte des Rehabilitationssports zu vermitteln, ist es für die angehenden Übungsleiterinnen notwendig, Begrifflichkeiten und Ziele des Rehabilitationssports zu kennen.

Den angehenden Übungsleiterinnen werden die wichtigsten Ziele des Rehabilitationssports vermittelt und Möglichkeiten der Umsetzung dieser Ziele im zukünftigen Kursablauf aufgezeigt und gemeinsam erarbeitet. Die wichtigsten Ziele sind:

- Einschätzung der eigenen körperlichen (neuen) Leistungsfähigkeit,
- Schulung der Alltagsmotorik,
- Verbesserung der Koordination von Alltagsbewegungen,
- Förderung der Motivation zur Bewegungsaktivität,
- Förderung und Unterstützung von Eigenaktivitäten und -initiative,
- individuelle Förderung jedes Teilnehmers,
- Ausrichten des Angebots auf die speziellen Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmerinnen,
- Berücksichtigung der persönlichen körperlichen, psychischen und sozialen Gegebenheiten und Voraussetzungen,
- Aufzeigen und Erlernen von Kompensationsmöglichkeiten,
- Verhinderung von möglichen Sekundärschäden,
- Verbesserung des Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins,

- Hilfen zur Selbsthilfe,
- Vermitteln und Bewusstmachen von Erfolgserlebnissen im Sport,
- Beitrag zum Wohlbefinden und zur Gesundheit,
- Verbessern der Lebensqualität,
- Motivation zum lebenslangen Sporttreiben.[651]

Zudem lernen die Übungsleiterinnen Definitionen und Abgrenzungen des Rehabilitationssports zum Breiten- und Leistungssport und die Bedeutung und Aufgabe des Rehabilitationssports auf der gesetzlichen Grundlage des Sozialgesetzbuches IX sowie die Einordnung der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins in den gesetzlichen Kontext.[652]

Die folgende Aufzählung gibt einen Überblick der Lerninhalte und verweist auf weiterführende Literatur:
- Grundsätze didaktisch-methodischen Handelns im Behindertensport,
- praxisrelevante Funktionsbereiche,
- praxisrelevante Methoden, Techniken, Programme,
- situative Kontexte didaktisch-methodischen Handelns,
- Stundenplanung (Stundengliederung, Unterrichtsgestaltung, Lehr- und Lernverhalten),
- Bewertung von Übungseinheiten und Stundenentwürfen (Bewertung der Stundenplanung, des -verlaufs und der Stundenergebnisse [Umsetzung und Erreichen der Lernziele]).[653]

7.2.3.4 Modul 4: Berücksichtigung von kommunikationsspezifischen didaktischen Grundlagen

Ein weiterer Bestandteil der Ausbildung angehender Übungsleiterinnen ist die Vermittlung von kommunikationsspezifischen didaktischen Grundlagen. Dabei ist das Wissen über kommunikative Verhaltensmöglichkeiten von Menschen mit Behinderung grundlegend. Die Übungsleiterinnen werden über Formen und auch über eventuell bestehende Einschränkungen der Ausdrucksfähigkeit von Mädchen und Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen informiert. An dieser Stelle entsteht ebenfalls eine enge Anbindung an die Praxis und die Umsetzung in die Praxis. Bei der Auswahl der Lehrmaterialien ist zu beachten, dass sie anschaulich, abwechslungsreich und leicht verständlich gestaltet sind. Übungsanleitungen müssen leicht verständlich und den geistigen, emotionalen und körperlichen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen angepasst sein.[654] Dabei sollte den Übungsleiterinnen bewusst sein, dass der Einsatz von Lautsprache nur ein Mittel der Kommunikation darstellt. Gebärden und die Kommunikation auf nonverbaler Ebene sowie das Vormachen einer Übung oder das Setzen von taktilen Reizen bei den Übungen sind weitere Elemente der Kommunikation, die bei der Vermittlung von Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins Einsatz finden. Zudem muss der Einsatz von Gebärdensprachdolmetscherinnen oder Kursassistentinnen in der Planung und Durchführung der Kurse berücksichtigt werden (siehe auch Lernfeld 4: Übungen organisieren).

Wichtige Hinweise zum Verhalten einer Übungsleiterin im Umgang mit Teilnehmerinnen mit einer Sprachbehinderung gibt Kuhlenkamp.[655] Die angehenden Übungsleiterinnen werden während der gesamten Ausbildung in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung geschult und lernen somit frühzeitig ihr Auftreten und ihre Ausdrucksfähigkeit und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Teilnehmerinnen zu reflektieren (vgl. Lernfeld 6: Eigene Rolle als Übungsleiterin reflektieren).

651 Vgl. Will 2004:13–15.
652 Siehe auch Will 2004:13 ff; DBS 1997.
653 Will 2004:24 ff.; Der Bundesminister für Arbeit und Sozialforschung 1990: 20 ff.
654 Vgl. Deutsche Beamtenbund Jugend NW 2003.
655 Kuhlenkamp 2004: 34–35.

Die zu vermittelnden Inhalte dieses Moduls sind demnach:

- Wissen über kommunikatives Verhalten (Formen, Einschränkungen etc.),
- kommunikative Besonderheiten bei Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen,
- Bedeutung von kommunikationsspezifischen Aspekten für zukünftige Kurse,
- Einbindung und Umsetzung von kommunikationsspezifischen Aspekten in das Kursgeschehen (zum Beispiel Assistenzbedarf, Einsatz von Gebärdendolmetschern etc.),
- Auswahl von Lehrmaterialien unter Berücksichtigung kommunikations- und behinderungsspezifischer Aspekte,
- Einbindung der Lehrmaterialien in den Kursverlauf und in einzelne Übungsstunden.

7.2.3.5 Modul 5: Umgang mit heterogenen Gruppen

Da die Übungsleiterinnen nicht davon ausgehen können, dass sie ausschließlich homogene Gruppen leiten werden, ist das Wissen über den Umgang mit heterogenen Gruppen elementar.

Bei Menschen mit einer Behinderung gibt es aufgrund der unterschiedlichen Ursachen und Ausprägungen einer Behinderung häufig kein einheitliches Erscheinungsbild.[656] Daher müssen angehende Übungsleiterinnen über Einschränkungen, Beeinträchtigungen und Erscheinungsformen von Behinderung auf körperlicher, psychischer und sozialer Ebene informiert sein. Folgende Beeinträchtigungen können in unterschiedlicher Ausprägung erscheinen und die Arbeit der Übungsleiterinnen beeinflussen.[657]

- Beeinträchtigungen körperlicher Funktionen mit Auswirkungen auf die Motorik und die körperliche Befindlichkeit,
- Beeinträchtigungen auf psychischer Ebene (Beeinträchtigungen des Antriebs, der Wahrnehmung, der geistigen Leistungsfähigkeit, der Motivation, der Affekte und Emotionen und Störungen im Erleben der eigenen Person),
- Beeinträchtigungen sozialer Funktionen (eingeschränkte Persönlichkeitsentwicklung, Beeinträchtigungen der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit, des Sozialverhaltens, der Selbstverantwortung und des Selbstwertgefühls).

Diese Beeinträchtigungen haben Auswirkungen auf das Bewegungsverhalten, das Lernverhalten sowie das Kommunikationsverhalten der Kursteilnehmerinnen. Daher ist es für angehende Übungsleiterinnen notwendig, diese zu kennen beziehungsweise in ihren Auswirkungen zu erkennen und individuell auf Teilnehmerinnen eingehen zu können.

Von den angehenden Übungsleiterinnen sind ein einfühlsames Verhalten und ein Eingehen auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kursteilnehmerinnen gefordert. Eine angemessene Auswahl der Übungs- und Lehrmaterialien, die alle Teilnehmerinnen im Rahmen ihrer körperlichen Fähigkeiten nutzen können, ist elementar. Daher ist es wichtig den angehenden Übungsleiterinnen in der Ausbildung ein breites Spektrum an methodisch-didaktischen Komponenten zu vermitteln und sie in ihrer situativen Anpassungsfähigkeit und Flexibilität auszubilden beziehungsweise zu fördern. Zudem werden die Fähigkeit zum Team-Teaching geschult und die Möglichkeiten der Kleingruppenarbeit in Betracht gezogen. Dabei wird in der Ausbildung bei der Vermittlung der Einheiten aus Curriculum 1 (vgl. Lernfeld 2: Einheiten aus Curriculum 1 vermitteln) Wert auf das Aneignen eines breiten Handlungsrepertoires gelegt. Die angehenden Übungsleiterinnen lernen Techniken auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Teilnehmerinnen abzustimmen und anzupassen sowie weiterzuentwickeln, beziehungsweise alternative Übungen anzubieten.

656 Will 2004.
657 Will 2004.

7.2.4 Lernfeld 4: Übungen organisieren

Dieses Lernfeld beschäftigt sich mit der Anwendung und Umsetzung des in der Ausbildung erworbenen Wissens, zum Beispiel über didaktisch-methodische Aspekte. Neben der Vermittlung von rehabilitationsrechtlichen Grundlagen und der Rahmenbedingungen zur Durchführung von Kursen, wird in einem weiteren Modul die Planung, Vor- und Nachbereitung von Kursen behandelt. Zudem sollte in der Ausbildung mit erstellten Checklisten und Leitfäden (zum Beispiel Leitfaden Erstantrag bei den Krankenkassen bis zur Folgebescheinigung) gearbeitet werden, beziehungsweise sollten diese während der Ausbildung erarbeitet werden.

7.2.4.1 Modul 1: Rehabilitationsrechtliche Grundlagen

Dieses Modul ist eine Erweiterung der in Lernfeld 1 erworbenen rechtlichen Grundlagen zur Stärkung des Selbstbewusstseins gem. § 44 SGB IX. Die Übungsleiterinnen werden mit rehabilitationsrechtlichen Grundlagen und deren Auswirkungen auf die Durchführung von Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins vertraut gemacht. Rechts-, Haftungs- und Versicherungsfragen der Übungsleiterinnen, aber auch für die Kursteilnehmerinnen werden erarbeitet und im Praxisbezug erläutert. Zudem werden unter anderem Hinweise zum Aufbau, zur Verordnung und zur Anerkennung und Finanzierung einer Übungsgruppe sowie Vorgaben zur Gruppengröße und der Übungsleitung (Assistenzbedarf) vermittelt.[658] Dabei erhalten die angehenden Übungsleiterinnen ebenfalls Informationen über die Leistungsträger und über Abrechnungsmodalitäten.

Als rehabilitationsrechtliche Grundlage von Rehabilitationssport in anerkannten Rehabilitationssportgruppen dient die Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining, die auf der Ebene der BAR mit den Rehabilitationsträgern und den Leistungserbringern geschlossen wurde, um „sicherzustellen, dass Rehabilitationssport und Funktionstraining als ergänzende Leistungen nach § 44 Abs. 1 Ziff. 3 und 4 SGB IX im Rahmen der für die einzelnen Rehabilitationsträger geltenden Vorschriften nach einheitlichen Grundsätzen erbracht beziehungsweise gefördert werden ...“[659]

Als weitere Grundlage der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins dienen die vorliegenden Curricula. Des Weiteren werden Aspekte der Organisation und Verwaltung, wie Finanzierungsmöglichkeiten, Vereinbarungen, Verträge vermittelt und Möglichkeiten der Öffentlichkeitsarbeit erarbeitet.

Auch in diesem Modul ist die Einbindung der angehenden Übungsleiterinnen, zum Beispiel in Form von Ideensammlungen zur Öffentlichkeitsarbeit, Diskussionen über Anspruch und Umsetzung der Übungen im Kontext des SGB IX, wünschenswert.

7.2.4.2 Modul 2: Rahmenbedingungen

In der Ausbildung setzen sich die angehenden Übungsleiterinnen intensiv mit der praktischen Durchführung von zukünftigen Kursen auseinander. Elementar sind dabei die Rahmenbedingungen unter denen Kurse angeboten werden. Die angehenden Übungsleiterinnen müssen sich mit den Rahmenbedingungen vertraut machen und diese gemeinsam erarbeiten. Dazu zählen das Kennenlernen verschiedener Kursmodelle, die Vor- und Nachteile diverser Kursformen sowie sich mit dem Aufwand und der Akzeptanz der Kurse auseinanderzusetzen.

658 Vgl. Schröder 2004.
659 BAR 2006a.

Folgende Aspekte der Rahmenbedingungen werden von mehreren Autorinnen erläutert und an dieser Stelle zusammenfassend dargestellt:[660]

- Zielgruppe: Fragen nach der Teilnehmerinnenzahl, nach räumlichen Bedingungen, nach Anzahl der Übungsleiterinnen und Assistentinnen,
- Kursform (zum Beispiel Wochenendkurse, fortlaufende Kurse): Überlegungen zu Organisation, Unterbringung, Fahrdiensten, Finanzierung, weiteren Assistenzpersonen,
- räumliche Bedingungen: Fragen nach Einrichtungen oder Schulen der Behindertenhilfe (Kurse im Rahmen von Institutionen oder nicht), aber auch praktische Fragen nach Erreichbarkeit, Barrierefreiheit, Raumgröße, Ungestörtheit,
- Übungsleiterinnen: beinhaltet Überlegungen zur Anzahl der Übungsleiterinnen, Überlegungen zur möglichen Zusammenarbeit der Übungsleiterinnen, Neigungen und besondere Qualifikationen (siehe auch Lernfeld 6: Eigene Rolle als Übungsleiterin reflektieren), weitere Assistenzpersonen, Teilnehmerinnenzahl, eigene Supervision,
- Finanzierung: wirft Fragen auf nach Werbemöglichkeiten, Zielgruppe, Teilnehmerinnenzahl, räumlichen Bedingungen, Kursform, Möglichkeiten der Preisgestaltung, Suche nach Geldgebern,
- Ansprechpartnerinnen/Werbung: umfasst unter anderem Informationen, Unterstützungsmöglichkeiten, Transferbegleitung, weiterführende Angebote, Hilfesysteme.

7.2.4.3 Modul 3: Planung, Vor- und Nachbereitung

Die im Modul 3 dieses Lernfeldes dargestellten Rahmenbedingungen müssen in die Planung, Vor- und Nachbereitung von Kursen einbezogen werden. Daher sind die Module 2 und 3 in diesem Lernfeld eng miteinander verknüpft.

Während der Ausbildung werden den angehenden Übungsleiterinnen relevante Aspekte der Planung, Vor- und Nachbereitung von Kursen vermittelt. Zudem sollten die Übungsleiterinnen einen Kurs komplett mit Vor- und Nachbereitung beispielhaft planen und möglichst auch durchführen (vgl. Lernfeld 1, Modul 6: Qualitätssicherung und -management). Zudem werden die Übungsleiterinnen auf mögliche Schwierigkeiten in der Planung und Durchführung hingewiesen und anhand von Fallbeispielen Lösungsmöglichkeiten erarbeitet. Den Übungsleiterinnen muss ebenfalls bewusst sein, dass bei der Planung, Vor- und Nachbereitung von Kursen ein hohes Maß an Flexibilität gefordert ist. Die Planung, Vor- und Nachbereitung läuft dabei auf zwei Ebenen ab. Zum einen ist dies die Planung, Vor- und Nachbereitung des gesamten Kurses und andererseits die Planung, Vor- und Nachbereitung der einzelnen Übungsstunden.

Zur Planung und Vorbereitung gehört unter anderem die Klärung der Fragen nach:

- Zielgruppe,
- Assistenzbedarf,
- Auswahl und Modifizierung von Übungen,
- Stundengestaltung,
- Rahmen und Schutz herstellen,
- Gestaltung von Stundenanfang und -ende,
- Materialien,
- Transferbegleitung/Hilfesysteme,
- Kontakt zu Betreuungspersonen,
- Dokumentation und
- Qualitätssicherung.

660 Vgl. AG Freizeit e. V. 2005; vgl. Aranat 1999; vgl. Zijdel 1999.

Gerade die Themen Stundengestaltung, Umgang mit den Teilnehmerinnen und Modifizierung von Übungen werden in der Ausbildung der Übungsleiterinnen immer wieder praktisch geprobt und ausführlich reflektiert.

Zur Nachbereitung von Übungsstunden und Kursen gehören unter anderem:
- die Reflexion der Übungsleiterinnen über das Geschehen,
- der Austausch über den Verlauf der Übungsstunden und des Kurses,
- kollegiale Supervisionen,
- gegenseitige Rückmeldung über eigenes Verhalten,
- Sammlung offengebliebener Themen,
- Festhalten von eventuellen Zusagen an Teilnehmerinnen,
- die Planung der nächsten Einheit,
- eventuell die Suche nach weiteren Informationen,
- das Einschalten von Hilfesystemen etc.

7.2.5 Lernfeld 5: Krisensituationen begleiten

Im vorliegenden Lernfeld werden den angehenden Übungsleiterinnen Möglichkeiten der Begleitung von Krisensituationen vermittelt. Dazu gehören das Erkennen von Auswirkungen und Ausdrucksformen traumatischer Erfahrungen sowie das Kennen und Anwenden von Hilfesystemen. Ein wichtiger Aspekt ist die Beratung der zukünftigen Kursteilnehmerinnen durch die Übungsleiterinnen und die Intervention bei Krisensituationen.

Dabei werden in der Ausbildung folgende Schwerpunkte gesetzt:
- Erlernen von Gesprächstechniken,
- Erwerb von sozialer Kompetenz im Umgang mit Gefühlen,
- Verhalten in Krisen- und Konfliktsituationen.

Wie in den vorherigen Lernfeldern werden die angehenden Übungsleiterinnen aktiv eingebunden und sollten sich Themen selbst erarbeiten sowie ihre Erfahrungen mit einbringen.

7.2.5.1 Modul 1: Auswirkungen und Ausdrucksformen traumatischer Erfahrungen

Die Auswirkungen und Ausdrucksformen traumatischer Erfahrungen können von verschlüsselten Andeutungen bis zum Missbrauch anderer, von Distanzlosigkeit bis hin zum selbstverletzenden Verhalten gehen.[661] Da die möglichen Auswirkungen und Ausdrucksformen traumatischer Erfahrungen vielfältig sind und die angehenden Übungsleiterinnen nicht therapeutisch ausgebildet werden, soll in der Ausbildung auf die Auswirkungen und Ausdrucksformen hingewiesen werden und den Übungsleiterinnen vermittelt werden, dass die Arbeit an der Stärkung des Selbstbewusstseins unter Umständen alte Traumata (re-)aktivieren kann. Hier müssen die eigenen Grenzen der Übungsleiterin, der zukünftigen Teilnehmerinnen und die Grenzen des Kurses klar gezogen werden (keine Therapiegruppe).

Dennoch müssen die angehenden Übungsleiterinnen mit auftretenden Krisen umgehen können und sich ein Handlungsrepertoire für Krisensituationen erarbeiten. Dabei werden den angehenden Übungsleiterinnen folgende Empfehlungen für das Verhalten in einer Krisensituation an die Hand gegeben:
- den Aussagen der Teilnehmerinnen vertrauen,
- den Kursteilnehmerinnen, falls gewünscht, ausreichend Raum zum Erzählen gewähren,
- in einer Krisensituation die ganze Gruppe im Blick behalten (Team-Teaching),

661 Vgl. Noack/Schmid 1994; vgl. Huber 2003.

- eventuell notwendige Begleitung sicherstellen können (Freundin, Assistentin, Therapeutin, siehe auch Module 2 und 3).

Eine praktische Umsetzung dieser Verhaltensweisen, zum Beispiel in Form von Fallbeispielen, ist hilfreich, um die angehenden Übungsleiterinnen im Umgang mit Krisensituationen zu schulen, und sie somit auf die Begleitung von Krisensituationen vorzubereiten und ihnen Sicherheit im Umgang mit diesen Situationen zu geben.

Um die Wiederbelebung alter Traumata nicht zu provozieren, sollen die angehenden Übungsleiterinnen lernen:
- stets die Grenzen der Teilnehmerinnen im Blick zu haben,
- Rollenspiele oder Ähnliches immer für alle verständlich als solche zu kennzeichnen,
- mit möglichen Einflüssen auf Gruppenprozesse (zum Beispiel Ausgrenzungen, grenzverletzendes Verhalten der Teilnehmerinnen untereinander) umzugehen,
- eventuell Vorgespräche mit einzelnen Teilnehmerinnen zu führen ,
- bei eventuellen Vorgesprächen mit Betreuerinnen deutliche Grenzen einzuhalten, sodass die Teilnehmerin selbst entscheidet, was sie der Übungsleiterin und der Gruppe von sich vermitteln möchte.

7.2.5.2 Modul 2: Hilfesysteme kennen und anwenden

Den Übungsleiterinnen werden in diesem Modul existierende Hilfesysteme und der Zugang zu diesen benannt. Dabei wird die Entwicklung und Entstehung von Hilfesystemen in Deutschland kurz thematisiert.[662] Die angehenden Übungsleiterinnen erlangen Kenntnisse über die Angebote und Strukturen der unterschiedlichen Träger/Institutionen, wie zum Beispiel Frauenhäuser, Beratungsstellen und Notruftelefone der verschiedenen Institutionen und Träger und deren Förderung.

Die zukünftigen Übungsleiterinnen erlangen Kenntnisse über die Vernetzung der verschiedenen Hilfsangebote und sollten deren Arbeitsweisen und Konzepte kennen. Dabei sollen die angehenden Übungsleiterinnen sich in der Ausbildung bereits ein Bild von ortsnahen Hilfesystemen, an die zukünftige Kursteilnehmerinnen vermittelt werden können, machen, um in zukünftigen selbst geleiteten Kursen die Teilnehmerinnen adäquat und schnellstmöglich an diese Stellen weiterleiten zu können. Zudem werden die angehenden Übungsleiterinnen in der Ausbildung für mögliche Hindernisse und Probleme mit Beratungsangeboten sensibilisiert. Zu beachten ist bei der Auswahl der Hilfesysteme unter anderem, dass der Zugang barrierefrei ist, und dass das Hilfesystem auch auf die Klientel behinderte Frauen ausgelegt ist. Dabei ist es wichtig, dass die angehenden Übungsleiterinnen wissen, was die Hilfesysteme im Einzelnen leisten können (zum Beispiel Fachberatung, Fortbildungen, Prävention, Supervision und Prozessbegleitung), nach welchen systemischen Ansätzen gearbeitet wird und welche Therapien Anwendung finden (zum Beispiel Gesprächstherapien).

Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Hilfesystemen und deren Konzepten, lernen die angehenden Übungsleiterinnen zwischen den Angeboten zu unterscheiden und die Betroffenen zukünftig zu befähigen, das für sie geeignete Hilfeangebot zu finden:
- psychologische Beratungsstelle,
- Frauenberatungsstelle,
- Beratungsstelle für sexuellen Missbrauch,
- allgemeiner sozialer Dienst,
- kirchlicher Sozialdienst.

662 Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1999.

Es ist wichtig zu betonen, dass die zukünftige Übungsleiterin keine Begleitung im Sinne einer therapeutischen Beratung anbieten kann, sondern die Teilnehmerin in einer Krisensituation hier nur an das professionelle Hilfesystem weitervermittelt (vgl. auch Lernfeld 6: Eigene Rolle als Übungsleiterin reflektieren).

7.2.5.3 Modul 3: Beratung und Intervention

Diverse Leitfäden der verschiedenen Beratungsstellen geben Auskunft über die Gestaltung der Beratung und Intervention[663] und Grundsätze der Gesprächsführung bei Krisensituationen.[664]

In der Ausbildung werden den angehenden Übungsleiterinnen Beratungs- und Interventionsstrategien vorgestellt, um die angehenden Übungsleiterinnen dahingehend zu sensibilisieren, dass sie im Verlauf der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins einen bestehenden Beratungs- und Hilfebedarf von einzelnen Teilnehmerinnen erkennen und darauf angemessen reagieren können. Zudem ist es notwendig, den angehenden Übungsleiterinnen die Möglichkeiten von Beratung und die Abgrenzung zur Therapie aufzuzeigen und einzuüben.

Wie bereits in Lernfeld 1, Modul 1: Vermittlung von Grundlagen zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, Selbstbehauptung und (sexualisierte) Gewalt, erwähnt, besteht die Aufgabe der angehenden Übungsleiterinnen in einem „ersten Auffangen“ der Situation, wenn von Grenzüberschreitungen oder Gewalt im Kurs berichtet wird, und dem richtigen Handeln, nämlich der Vermittlung der Betroffenen an professionelle Hilfe (zum Beispiel Beratungsstellen, Frauenhäuser, Therapeutinnen und Therapeuten). Es soll im Kurs eine Vertrauenssituation geschaffen werden und die angehenden Übungsleiterinnen sollten die Teilnehmerinnen unterstützen und therapeutische Hilfe vermitteln.

Die angehenden Übungsleiterinnen werden auf folgende Vorgehensweisen vorbereitet und geschult:
- Auffangen und Umgang mit diesen Situationen im Kursgeschehen,
- Therapeutische Hilfe für die Betroffenen vermitteln,
- Vermittlung der Betroffenen an Gesprächskreise oder Selbsthilfegruppen,
- gegebenenfalls Einschalten einer Beratungsstelle.

Zudem wird als Hilfe für die praktische Arbeit die Präventionspyramide, die sich aus folgenden Präventionsstufen zusammensetzt, vermittelt:[665]

1. Primäre Prävention
   Verhinderung und Vorbeugung von Gewalt und Missbrauch
2. Sekundäre Prävention
   Möglichst frühzeitiges Aufdecken und Unterdrücken von Gewalt und Missbrauch.
3. Tertiäre Prävention
   Begleitung, Unterstützung und Behandlung von Opfern, um die Folgen zu minimieren

7.2.6 Lernfeld 6: Eigene Rolle als Übungsleiterin reflektieren

Die Reflexion der eigenen Rolle als Übungsleiterin wird in diesem Lernfeld noch einmal explizit in den Mittelpunkt gestellt, obwohl sie bereits in jedem anderen Lernfeld bei den einzelnen Übungen und Modulen zu den Ausbildungsinhalten gehört. Zu den Inhalten zählen:

663 U. a. Veröffentlichungen von Wildwasser Würzburg, Daphne, Zartbitter Köln.
664 Vgl. Rogers 1989.
665 Vgl. u. a. Hane 2002; vgl. Wildwasser 2002.

- intensive Auseinandersetzung mit der Motivation an dem Thema „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“,
- Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen zu diesem Bereich und dem möglichen Einfluss auf zukünftiges Kursgeschehen,
- Auseinandersetzung mit eigenen Gewalterfahrungen/Erfahrungen von Grenzüberschreitungen,
- Auseinandersetzung mit internalisierten Wertungen über Behinderte (Helfersyndrom, Bevormundung, positive Diskriminierung etc.).

Zudem sollte den angehenden Übungsleiterinnen bewusst sein, dass eigene Traumatisierungen durch die Ausbildung (re-)aktiviert werden können. Diese können aber nicht bearbeitet werden (Grenzen einer Ausbildungsgruppe).[666] Zur Rolle als Übungsleiterin gehört ebenfalls der Aspekt der Vorbildfunktion. Den angehenden Übungsleiterinnen wird in der Ausbildung vermittelt, dass sie eine Vorbildfunktion besitzen und zum Beispiel bei den Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins verantwortlich mit dem eigenen Körper und denen der Übungspartnerinnen umzugehen sowie die eigenen Grenzen und die der Übungspartnerin wahrzunehmen und zu respektieren haben. Dieses Verhalten im Umgang mit den Teilnehmerinnen sollten die Übungsleiterinnen bereits in der Ausbildung umsetzen.

Zudem sollten die angehenden Übungsleiterinnen in der Ausbildung für den Fall sensibilisiert werden, dass gegebenenfalls Grenzüberschreitungen von zukünftigen Kursteilnehmerinnen nicht als solche wahrgenommen oder benannt werden. Aufgabe der angehenden Übungsleiterin ist es, diese Situation nicht unkommentiert zu lassen, sondern sich in der Gruppe oder gegebenenfalls in einem Einzelgespräch unter Berücksichtigung der Selbstbestimmung der Kursteilnehmerinnen mit der Thematik auseinanderzusetzen und gegebenenfalls weitere Hilfen anzubieten.

7.2.6.1 Modul 1: Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Kompetenz

Das Thema Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Kompetenz wird in jedem Lernfeld mit bearbeitet. Den auszubildenden Übungsleiterinnen wird zum Beispiel in Form von Reflexionsrunden oder Erfahrungsaustausch Gelegenheit gegeben, die eigenen Kompetenzen und Ressourcen zusammenfassend zu reflektieren.

Damit verbunden sind:

- eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Grenzen (körperlich, psychisch, mental), zum Beispiel „Was kann ich?“ „Was kann/will ich lernen – und was auch nicht?“,
- das Kennenlernen und Erweitern der eigenen Kompetenzen und Anerkennen der Begrenztheit derselben auch in professioneller Hinsicht,
- der Umgang mit der Vorbildfunktion,[667]
- die Möglichkeiten des Umgangs mit den Grenzen des Kurses „Was können die zukünftigen Teilnehmerinnen lernen – und was auch nicht?“[668],
- der Umgang mit den und Erweiterung der eigenen Ressourcen,
- die Klarheit über Möglichkeiten und Grenzen der eigenen zukünftigen Angebote, auch zeitliche Ressourcen, inhaltliche Präferenzen und Ähnliches,
- die Auswirkungen der oben genannten Punkte auf die zukünftigen Gruppen und die Zusammenarbeit mit der Co-Übungsleiterin,

666 Vgl. Huber 2003.
667 Vgl. Zijdel 1999:49.
668 Vgl. Zijdel 1999:56.

- die Erprobung und Rückmeldung über die fachlichen und methodischen Kompetenzen, wo liegen Stärken und Schwächen, was davon kann ich professionell nutzen etc.

7.2.6.2 Modul 2: Eigene Auseinandersetzung mit den Themen Selbstbewusstsein, Gewalt, Behinderung und Geschlecht

Die auszubildenden Übungsleiterinnen lernen, dass selbstbewusstes Verhalten trotz ihrer Vorbildfunktion vielfältige Ausdrucksformen hat und sie sollen diese auch wahrnehmen und anerkennen können. Dazu gehört ebenfalls das Wissen über die Voraussetzungen für die Entwicklung von selbstbewusstem Verhalten.[669]

Die Übungsleiterinnen sollen konstruktive Parteilichkeit für ihre Teilnehmerinnen entwickeln, das heißt, „dass sie sich mit der Problematik sexueller Gewalt gegen behinderte und nicht behinderte Mädchen und Frauen auseinandergesetzt haben und bereit sind, sich für deren Belange einzusetzen."[670]

Die auszubildenden Übungsleiterinnen sollen erkennen, dass die Auseinandersetzung mit (eigener) Behinderung immer auch eine Auseinandersetzung mit dem Thema Grenzen (hier eigene Begrenztheit) ist. Insofern betrifft das Thema alle angehenden Übungsleiterinnen.
Die Bearbeitungsmöglichkeiten von Themen wie zum Beispiel Vorbildfunktion, Parteilichkeit, Erfahrungsaustausch, Assistenz, Pflege, Sexualität, Helfersyndrom, Bevormundung und positive Diskriminierung sind hier besonders hervorzuheben. Auch die Möglichkeiten der Einladung von Gasttrainerinnen wird an dieser Stelle erörtert.[671]

7.2.6.3 Modul 3: Auswertung und Reflexion der praktischen Erfahrungen

Die Reflexion der in der Ausbildung gemachten Erfahrungen gehört stets in jedes einzelne Modul, besonders bei praxisorientierten Lernfeldern. Ebenso verhält es sich mit der Rückmeldung seitens der Ausbilderinnen.

In einer Gesamtschau kann noch einmal der Lernweg jeder einzelnen zukünftigen Übungsleiterin reflektiert werden:

- Welche Ausgangsannahmen standen am Anfang der Ausbildung?
- Welche Veränderungen gab es im Verständnis von Selbstbewusstsein, Gewalt, Behinderung und Geschlecht?
- Welche Präferenzen für Themen und Übungen gibt es, welche Widerstände? (Diese beiden Fragen sind wichtig in der praktischen Reflexion, um sich über eventuelle „blinde Flecken" oder andere Gewichtungen in der eigenen Arbeit klar zu werden)
- Welche persönlichen Entwicklungen sind zu erkennen, welche Entwicklung des persönlichen Selbstbewusstseins?
- Welche Entwicklungen hat die Ausbildungsgruppe durchlaufen?

Abschließend sollte in der Ausbildung ausreichend Raum für eine Rückschau auf die gesamte Ausbildung ermöglicht werden und ebenfalls Rückmeldung an die Ausbilderinnen durch die Teilnehmerinnen gegeben werden.

669 Wustmann 2004:410.
670 BSNW 2001.
671 Vgl. Zijdel 1999.

7.2.7 Literatur zu den Lernfeldern

Das Verzeichnis von zusätzlicher Literatur dient der weiteren Vertiefung einzelner Themen und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Literatur zu Lernfeld 1/Modul 1: Vermittlung von Grundlagen zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, Selbstbehauptung und (sexualisierte) Gewalt

BECKER, M. 2001: Sexuelle Gewalt gegen Mädchen mit geistiger Behinderung: Daten und Hintergründe. Universitätsverlag C. Winter; 2. Aufl., Heidelberg.

BIFOS E. V. 1997: Dokumentation European conference for disabled women, self-determined living for disabled women in europe, munich – 15th-18th august '96. Der Druckladen; 1. Auflage; Kassel.

BUNDESFRAKTION 90/DIE GRÜNEN (Hrsg) 1996: Das Tabu im Tabu; Sexualisierte Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit Behinderung. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.). 2002: Fragen & Antworten für die Praxis zur Umsetzung des Neunten Sozialgesetzbuches (SGB IX) – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. BMA Inklusive Fragen und Antworten zur Praxis. BMA; Berlin

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND – BMFSFJ (Hrsg.) 2003: Einmischen – Mitmischen. Informationsbroschüre für behinderte Mädchen und Frauen. BMFSFJ. Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALE SICHERUNG – BMGS 2005: SGB IX Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, Inklusive Fragen und Antworten zur Praxis. Bonifatius Druck; Paderborn.

DEGENER, Th. 1991: „Das glaubt mir doch sowieso keiner." Behinderte Frauen berichten. In: JANSEN, D. (Hrsg.): Sexuelle Gewalt. Die allgegenwärtige Menschenrechtsverletzung; Frankfurt/Main.

DEGENER, Th. 1995: Behinderte Frauen in der beruflichen Rehabilitation. In: HESSISCHES NETZWERK BEHINDERTER FRAUEN UND HESSISCHES KOORDINATIONSBÜRO FÜR BEHINDERTE FRAUEN (Hrsg.): Schriftenreihe zum selbstbestimmten Leben Behinderter; Bd. 3; 2. Auflage; Kassel.

EVANGELISCHE KIRCHE VON WESTFALEN (Hrsg.) 2001: Handreichung zum Umgang mit sexueller Gewalt. Bielefeld.

HARTMANN, S. 2000: Sexuelle Gewalt an Mädchen und Jungen, Frauen und Männern mit Behinderung – Eine alltägliche Realität. In: info. informationsblatt der bundes organisationsstelle behinderte frauen, Nr. 4/Dezember.

HERMES, G. 2001: Behinderte Mütter in Deutschland. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND – BMFSFJ (Hrsg.): Dokumentation Symposium „Frauen mit Behinderung – Leben und Interessen vertreten – LIVE". 2. Aufl.; Berlin.

MINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT, SOZIALES, FRAUEN UND FAMILIE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) 2004: Gewalt gegen Frauen und sexueller Missbrauch von Kindern; 3. Bericht zum Handlungskonzept der Landesregierung. Düsseldorf.

POLITISCHE INTERESSENVERTRETUNG BEHINDERTER FRAUEN DES WEIBERNETZ E. V. (Hrsg.) 2005: SGB XII, Hartz IV, Gesundheitsvorsorge – aus Sicht von Frauen mit Behinderung; 1. Auflage.

PUSCHKE, M. 1998: Mit uns ist zu rechnen – doch wir brauchen noch einen langen Atem! In: BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND – BMFSFJ (Hrsg.): Selbsthilfeinitiativen, Projekte und Angebote von/für Frauen mit Behinderung. Bonn.

RAT FÜR KRIMINALVERHÜTUNG 2003: Konzept: Gewalt gegen Menschen mit Behinderung; Abschlussbericht der AG 14. Kiel.

SELBSTHILFE ONLINE: Selbsthilfe behinderter und chronisch kranker Menschen in Deutschland. www.selbsthilfe-online.de

Literatur zu Lernfeld 1/Modul 2: Grundlagenkenntnisse über soziale Konstrukte von Behinderung und über die Lebenssituation von behinderten Frauen

ARNADE, S. et al. 1997: Die Gesellschaft der Behinderer: das Buch zur Aktion Grundgesetz; Rowohlt Taschenbuch-Verlag; Reinbek bei Hamburg.

BIFOS E. V. 1997: Dokumentation European conference for disabled women, self-determined living for disabled women in europe, munich – 15th-18th august ’96. Der Druckladen; 1. Auflage; Kassel.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND – BMFSFJ (Hrsg.) 2003: Neue Chancen der Gleichstellung durch das SGB IX. „Besondere Bedürfnisse“ behinderter Frauen im Sinne des § 1 S. 2 SGB IX; Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND – BMFSFJ (Hrsg.) 1998: Frauen in der Bundesrepublik Deutschland. IDAG Industriedruck; Essen.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND – BMFSFJ (Hrsg.) 2002: Bericht zur gesundheitlichen Situation von Frauen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Entwicklung in West- und Ostdeutschland; Schriftenreihe Band 209; Kohlhammer. Stuttgart.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND – BMFSFJ (Hrsg.) 2002: Frauen-Gesundheit FrauenLeben FrauenArbeit. Bericht zur gesundheitlichen Situation von Frauen in Deutschland. Fachtagung 4./5. Oktober. 2001. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALE SICHERUNG – BMGS 2005: Das Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen als Beitrag zur Umsetzung des Benachteiligungsverbotes im Grundgesetz. Bonifatius Druck; Paderborn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALE SICHERUNG – BMGS 2005: Ratgeber für behinderte Menschen. Bonifatius Druck; Paderborn.

DEUTSCHER BEHINDERTENSPORTVERBAND E.V. 1997: Positionspapier. Duisburg.

DEUTSCHER BUNDESTAG 2004: Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe, Unterrichtung durch die Bundesregierung; Drucksache 15/4575.

EIERMANN, N./HÄUßLER, M./HELFFERICH, C. 2000: Live, Leben und Interessen vertreten – Frauen mit Behinderung: Lebenssituation, Bedarfslagen und Interessenvertretung von Frauen mit Körper- und Sinnesbehinderung. Band 183, Schriftenreihe des BUNDESMINISTERIUMS FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND – BMFSFJ (Hrsg.); Kohlhammer; Stuttgart.

WILL, H.[1] 2004: Didaktik/Methodik des Behindertensports. In: WILL, H. (Hrsg.): Handbuch Rehabilitationssport. Neuer Start Verlag. 3. Auflage; Hannover.

Literatur zu Lernfeld 1/Modul 3: Stärkung des Selbstbewusstseins gem. § 44 SGB IX: rechtliche Grundlagen

BUNDESMINISTER FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.) 2004: Dokumentation der Fachkonferenz Menschenrechte und Behinderung, Information, Publikation, Redaktion; Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.) 2002: Fragen & Antworten für die Praxis zur Umsetzung des Neunten Sozialgesetzbuches (SGB IX) – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. BMA Inklusive Fragen und Antworten zur Praxis. BMA; Berlin.

MROZYNSKI, P. 2004: Praxiskommentar zum SGB IX Teil 1; Regelungen für behinderte und von Behinderung bedrohte Menschen. Beck Verlag; München.

MÜLLER-WENNER, D./SCHORN, U. 2004: Praxiskommentar zum SGB IX Teil 2; Schwerbehindertenrecht, Regelungen zur Teilhabe schwerbehinderter Menschen. Beck Verlag, München.

POLITISCHE INTERESSENVERTRETUNG BEHINDERTER FRAUEN DES WEIBERNETZ. E. V. (Hrsg.) 2005: Was sind frauenspezifische Belange im SGB IX? Umsetzung ausgewählter Paragrafen und Beispiele aus der Praxis. 1. Auflage.

Literatur zu Lernfeld 5/Modul 2: Hilfesysteme kennen und anwenden:

BACHMEIER, S./FABER, J. 2005: Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Beltz Verlag; Weinheim, Basel.

BAG – FORSA; Bundesarbeitsgemeinschaft feministischer Projekte gegen sexuelle Gewalt an Mädchen und Frauen. Berlin; www.bag-forsa.de

BRAUN, U. (Hrsg.) 2005: Unterstützte Kommunikation III. Verlag selbstbestimmtes Leben im Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte; Düsseldorf.

INNENMINISTERIUM DES LANDES NRW (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung „Frauen als Gewaltopfer“ im Februar 2005 in Düsseldorf; Opferschutz, Anlage 25.

Informationen über verschiedene Hilfs- und Beratungsangebote geben unter anderem:

Vernetzung NRW-Netzwerk – Mädchen und Frauen mit Behinderung
www.netzwerk-nrw.de
Familienratgeber der Aktion Mensch
www.familienratgeber.de
Online-Beratungsführer der deutschen Arbeitsgemeinschaft für Jugend und Eheberatung e. V.
www.dajeb.de

Koordination für Selbsthilfe-Kontaktstellen in NRW; KOSKON NRW
www.koskon.de

Landesarbeitsgemeinschaft Selbsthilfe Behinderter e. V. NRW
www.lag-selbsthilfe-nrw.de

Internetnotruf Deutschland e. V.
www.internet-notruf.de

Weibernetz – Politische Interessenvertretung behinderter Frauen
www.weibernetz.de

Bundesarbeitsgemeinschaft Prävention und Prophylaxe
Postfach 16 14
96306 Kronach
kronach@praevention.org

Eine bundesweite Auflistung der Beratungsstellen, Notrufe, Frauen- und Mädchenhäuser geben unter anderem:
www.wildwasser.de
www.zartbitter.de
www.netzwerk.de

Literatur zu Lernfeld 5/Modul 3: Beratung und Intervention:
HERMES, G. 2002: Mit Stock, Tick und Prothese; Das Arbeitsbuch zur Weiterbildung behinderter Beraterinnen. Band II. Bifos; Kassel.

JUSTIZDEPARTEMENT BASEL-STADT (Hrsg.) 2003: Rahmenkonzept zur Gewaltprävention, Leitlinien, Präventionsfelder, Maßnahmen; Basel.

7.3 Leitlinien und Qualitätskriterien

Die Leitlinien und Qualitätskriterien basieren auf den Ergebnissen der Bestandsaufnahme in Kapitel 4.2, des Weiteren sind die Ergebnisse der Evaluation der Testübungen in Kapitel 6 mit eingeflossen. Sie beziehen sich zum einen auf die Durchführung der „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ und zum anderen auf die Ausbildung der zukünftigen Übungsleiterinnen.

Zu den Leitlinien und Qualitätskriterien der „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ nach § 44 SGB IX zählen Kriterien, die sich auf die Organisation und Durchführung der Übungen beziehen und im Folgenden stichwortartig aufgeführt sind. Zu beachten ist, dass sich das Übungsangebot an weibliche Teilnehmerinnen richtet und zielgruppenunspezifisch ausgelegt ist. Bei Bedarf sind zusätzliche zielgruppenspezifische Angebote denkbar. Zudem sollten altersgruppendifferenzierte Kursangebote für Mädchen geschaffen werden und die Teilnehmerinnenzahl auf 12–15 Teilnehmerinnen begrenzt werden.

Organisatorische Standards:
- barriere- und störungsfreier Übungsraum mit guten Verkehrsanbindungen und barrierefreien Rahmenbedingungen (Behindertentoilette, zugängige Umkleiden, Behindertenparkplätze etc.)
- barrierefreie Werbung und Informationsmaterial (leichte Sprache/Brailleschrift, Infoveranstaltungen)
- Kontaktaufnahme zu örtlichen Hilfesystemen im Vorfeld, unter Berücksichtigung der Barrierefreiheit und den Erfahrungen mit Frauen/Mädchen mit Behinderungen
- Ermittlung und Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse der Teilnehmerinnen (Bereitstellung von persönlichen Assistentinnen, Gebärdensprachdolmetscherinnen, Fahrdiensten etc.)
- bei Bedarf Vor-/Nachbesprechung mit Bezugspersonen

Übungsleiterinnen:
- ausgebildete und qualifizierte Übungsleiterinnen
- Team-Teaching (mindestens 2 Übungsleiterinnen)
- regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen, Facharbeitskreisen oder Supervisionen
- Bevorzugung von Übungsleiterinnen mit Behinderung (Quotierung, Förderung)

Konzeptionelle Grundlagen der Übungen:
- Freiwilligkeit: freiwillige Teilnahme am Übungsangebot unter Berücksichtigung persönlicher Grenzen
- gegenseitige Wertschätzung und ein respektvoller Umgang miteinander
- Vertraulichkeit und Schaffen eines geschützten Rahmens
- Berücksichtigung des Lebenshintergrundes der Teilnehmerinnen (Wohn- und Lebensform, kultureller Hintergrund)
- Ressourcenorientierung: Ansetzen an den Fähigkeiten und Stärken der Teilnehmerinnen
- Teilnehmerinnenorientierung: inhaltliche und methodische Kursgestaltung nach gruppenspezifischen Themen, Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmerinnen
- Umsetzung aller im Curriculum benannten thematischen Einheiten
- Informieren der Teilnehmerinnen über örtliche Hilfesysteme
- Transparenz bezüglich des Kurskonzeptes

Die Ausbildung richtet sich an weibliche Interessentinnen und folgt dem Prinzip der Lernfeldorientierung. Sie ist auf den Erwerb von Handlungskompetenz in Form von Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz ausgerichtet. Die angehenden Übungsleiterinnen werden in Form von Referaten/Hausarbeiten sowie der praktischen Durchführung der Übungen aktiv ins Ausbildungsgeschehen mit einbezogen. Um die Einbindung in die Ausbildungsinhalte zu ermöglichen, ist es empfehlenswert die Ausbildungsgruppe auf eine Teilnehmerinnenzahl von 12–15 zu begrenzen. Des Weiteren sollte die Ausbildung einen Mindestumfang von 210 Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten) nicht unterschreiten.

Da es sich um ein offenes und frei zugängiges Curriculum handelt, werden neben den im Curriculum ausgesprochenen Empfehlungen keine zusätzlichen Bedingungen für die Ausbildung benannt, da weitere Ausbildungskriterien in den Rahmenrichtlinien der zukünftigen Ausbildungsträger geregelt sind.

Zudem sollten die Inhalte der Ausbildung, die sich auf die Vermittlung der Inhalte aus dem Curriculum 1 für die Übungen beziehen, von qualifizierten Ausbilderinnen, die über Erfahrungen im Bereich der Selbstbehauptung/Selbstverteidigung verfügen, vermittelt werden.

VIII.

Öffentlichkeitsarbeit

Die Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen des Projektes erfolgte auf folgenden Ebenen:

- Veranstaltung einer Fachkonferenz
- Teilnahme an anderen Fachtagungen
- Durchführung von Informationsveranstaltungen und Multiplikatorinnenschulungen
- Erstellung und Verbreitung von Informationsmaterial
- Veröffentlichungen in Printmedien und im Internet

8.1 Fachkonferenz

Der Schwerpunkt der Öffentlichkeitsarbeit lag in der Durchführung einer eigenen Fachtagung, auf der die Projektarbeit einer breiten Fachöffentlichkeit präsentiert wurde. Die zweitägige Fachkonferenz wurde unter dem Titel „Selbstbewusstsein von Mädchen und Frauen mit Behinderung: Erfahrungen – Erkenntnisse – Visionen“ am 14. und 15. Oktober 2005 im Rahmen der RehaCare-Messe in Düsseldorf durchgeführt. Die Konferenz richtete sich neben dem wissenschaftlichen Fachpublikum vor allem an Interessierte aus der Praxis und erfreute sich großer Resonanz: Neben zahlreichen Selbstbehauptungstrainerinnen und Vertreterinnen und Vertretern der Leistungsträger und Leistungserbringer der Übungen nach § 44 SGB IX nahmen vor allem Frauen mit Behinderungen beziehungsweise Vertreterinnen von Organisationen teil, die deren Belange vertreten. Die Beiträge der Referentinnen und Referenten wurden als Dokumentation ins Internet gestellt und können dort eingesehen werden.[672]

8.2 Teilnahme an anderen Fachtagungen

Neben der Veranstaltung einer eigenen Fachkonferenz wurde das Forschungsprojekt durch die Projektleitung und die Mitarbeiterinnen auf verschiedenen Fachtagungen und Konferenzen vertreten.

Prof. Dr. Degener hielt folgende Referate und Plenarvorträge:

- 15.–18. 10. 2003: Aktionstag des Behinderten-Sportverbandes Nordrhein-Westfalen auf der RehaCare 2003 in Düsseldorf, Impulsreferat „Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung“
- 8. 3. 2004: Rehabilitationswissenschaftliches Kolloquium des Verbandes Deutscher Rentenversicherungsträger und der Landesversicherungsanstalt Rheinprovinz in Düsseldorf, Plenarvortrag „Selbstkompetenz als Voraussetzung für Selbstbestimmung behinderter Frauen im Rehabilitationsrechtsverhältnis“
- 3. 5. 2004: Konferenz in Extertal (Burg Sternberg), Veranstalter: Bundesbehindertenbeauftragter Karl Hermann Haack und Arbeitsgemeinschaft Sozialdemokratischer Frauen, Vortrag „Behinderte Frauen – gleich – frei – selbstbewusst“
- 24. 11. 2005: 1. Hochschulgespräch „Lebendige Forschung für eine sozialverträgliche Politik“ der Fachhochschulen in NRW in Köln, Vortrag „Forschungsprojekt: SELBST – Selbstbewusstsein von Mädchen und Frauen mit Behinderung“

672 www.neukirchener.de/traegerverbund/ffi/projekte_01.php

- 4. 3. 2006: 2. Burger Symposium „Häusliche Gewalt“ des Instituts für Rechtsmedizin der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt in Burg, Vortrag „Häusliche Gewalt gegen Menschen mit Behinderung“
- 21. 10. 2006: 10. Treffen der Arbeitsgemeinschaft Disability Studies in Deutschland an der Universität Hamburg, Vortrag „Projekt SELBST: Selbstbewusstsein für behinderte Frauen und Mädchen. Prävention von Gewalt als neue Rehabilitationsleistung nach § 44 Sozialgesetzbuch IX“

Weiterhin wurde das Projekt auf folgenden Konferenzen und in folgenden Fachgesprächen und Arbeitsgruppen von Projektmitarbeiterinnen vertreten:

- 31. 10. 2003: Tagung „Behinderte Frauen auf dem Weg in eine selbstbestimmte Zukunft“ des Weibernetzes e. V. in Bonn
- 14.–15. 11. 2003: Tagung „Menschen mit Behinderungen und Sport“ des Deutschen Sportbundes/Freie Universität Berlin/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport in Berlin
- 17–18. 11. 2003: Zukunftskonferenz „Teilhabe ist mehr! Mitgestaltung und Selbstbestimmung in der Rehabilitation“ der BAR in Rheinsberg
- 16. 12.–18. 12. 2003: Seminar „Umsetzung des SGB IX im Hinblick auf die besonderen Belange behinderter Frauen“ der BAR in Erkner
- 23. 9. 2004: Tagung „Gewalt im Leben von Frauen und Männern – Forschungszugänge, Prävalenz, Folgen, Intervention“ an der Universität Osnabrück
- 29. 1.–30. 1.2005: Jahreshauptversammlung des Bundesfachverbandes Feministische Selbstbehauptung und Selbstverteidigung in Frankfurt/Main
- 17. 8. 2005: Arbeitsgruppe „Gewaltprävention“ im BMFSFJ in Bonn
- 28. 3. 2006: Fachgespräch zur geplanten wissenschaftlichen Untersuchung „Gewalt gegen Frauen mit Behinderung“ des BMFSFJ in Bonn

8.3 Informationsveranstaltungen

Zu den Aufgaben im Projekt zählte ebenfalls die Entwicklung und Durchführung von sechs eintägigen Informationsveranstaltungen für Fachverbände beziehungsweise Fachöffentlichkeit. Diese Aufgabe lag im Verantwortungsbereich des DBS. Es konnten fünf der sechs Informationsveranstaltungen durchgeführt werden. Eine erste Informationsveranstaltung wurde im Januar 2004 als Referententagung des DBS und des BSNW für Referentinnen und Referenten der Lehrteams der Landesverbände des DBS durchgeführt. Weitere geplante Maßnahmen mussten aufgrund von zeitlichen Engpässen und einer zu geringen Teilnehmerzahl in 2004 abgesagt und in das Jahr 2005 verlagert werden. Zudem gab es im Referat „Mädchen und Frauen im Behindertensport“ des DBS eine personelle Umstrukturierung in der Form, dass der bis dahin zuständige Referent dem Projekt in 2004 nicht mehr zur Verfügung stand und damit verbunden eine Einarbeitungszeit der neuen Referentin ab März 2004 erfolgte. Im Jahr 2005 wurden vier Informationsveranstaltungen realisiert. Im September 2005 wurde eine Maßnahme mit Teilnehmerinnen aus Einrichtungen des Caritasverbandes für Bochum e. V. durchgeführt. Aufgrund des geäußerten Interesses an einer zusätzlichen Veranstaltung, wurde im November 2005 eine zweite Informationsveranstaltung mit dem Caritasverband für Bochum e. V. durchgeführt. Eine weitere Maßnahme wurde im Oktober 2005 mit Übungsleiterinnen und Interessentinnen des Behindertensportverbandes Bayern durchgeführt. Zudem wurde im Oktober 2005 für Polizeibedienstete der Kriminaldirektion/Kriminalkommissariat Vorbeugung und Gewaltprävention des Polizeipräsidiums Köln eine Informationsveranstaltung realisiert.

Die letzte geplante Veranstaltung mit dem Landessportbund Bremen im Frühjahr 2006 musste aufgrund zu geringer Teilnehmerzahlen abgesagt werden.

Zusätzlich zu den durchgeführten Informationsveranstaltungen wurde das Projekt bei internen Veranstaltungen und in den Gremien und Referaten des DBS vorgestellt, zum Beispiel Sitzungen des Präsidiums und der Kommission Mädchen und Frauen, Hauptvorstandssitzung, Verbandstag, Geschäftsführertagung der Landesverbände, Veranstaltungen der Deutschen Behinderten-Sportjugend und des Bereichs Rehabilitationssport. Bei diversen Veranstaltungen wurde anhand von Gesprächen oder Informationsmaterialien in Form von Flyern über das Projekt informiert, unter anderem auf dem Bundesparteitag der SPD im Jahr 2005, RehaCare Düsseldorf in den Jahren 2004, 2005 und 2006, verschiedene Veranstaltungen des DOSB, wie zum Beispiel Frauenvollversammlungen, Veranstaltung des Behindertenrates der Stadt Duisburg „Ältere behinderte Menschen – zwischen den Stühlen?“. Zudem wurden Kontakte zum Innenministerium und zum Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen, zum Deutschen Forum für Kriminalprävention und der Opferschutzzentrale Köln aufgenommen und die damals noch Vorsitzende der CDU/CSU-Fraktion und heutige Bundeskanzlerin Frau Dr. Angela Merkel über das Projekt informiert. In diesem Zusammenhang konnte im Rahmen eines Gespräches mit dem behindertenpolitischen Sprecher der CDU/CSU-Fraktion Herrn Hüppe das Projekt vorgestellt werden.

Des Weiteren wurden die Landesverbände des DBS über das Projekt informiert. In diesem Kontext wurde eine Umfrage an die Geschäftsstellen der Landesverbände und den Deutschen Rollstuhlsportverband, als einen der Fachverbände des DBS, gerichtet. Angefragt wurde, inwieweit in dem jeweiligen Landesverband Selbstbehauptung für Menschen mit Behinderung thematisiert wird, ob ein Bedarf an diesen Angeboten besteht und ob bereits Selbstbehauptungskurse für Mädchen und Frauen mit Behinderung angeboten werden. Aus der Umfrage ergab sich, dass Selbstbehauptung für Menschen mit Behinderung in einigen Landesverbänden bereits angeboten, jedoch nicht in allen Verbänden thematisiert wird und kein flächendeckendes Angebot von Übungen zur Selbstbehauptung und Selbstverteidigung existiert. In einigen Landesverbänden ist der Bedarf an Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins noch nicht evaluiert oder ein Bedarf wird nicht gesehen. Es existiert jedoch keine Rückmeldung, inwieweit diese Anfrage innerhalb beziehungsweise außerhalb der Geschäftsstellen der jeweiligen Landesverbände an die Vereine oder Ansprechpartnerinnen für den Bereich Mädchen und Frauen weitergeleitet und entsprechende Rückmeldungen berücksichtigt wurden.

8.4 Multiplikatorinnenschulungen

Vorgegeben war die Entwicklung und Durchführung von vier Multiplikatorinnen-Fortbildungsveranstaltungen für Ausbilderinnen/Übungsleiterinnen aus den Landes- und Fachverbänden des DBS sowie verbandsübergreifend aktive Trainerinnen und interessierte Mädchen und Frauen. Die Veranstaltungen mit dem Titel „Stärkung des Selbstbewusstseins von Mädchen und Frauen mit Behinderung – Übungen zur Selbstbehauptung“ wurden vom DBS in Zusammenarbeit mit der Deutschen Behinderten-Sportjugend als Wochenendseminare (Freitagnachmittag bis Sonntagmittag) ausgerichtet.

Die Veranstaltungen beinhalteten neben der Vermittlung von theoretischen Grundlagen zum § 44 SGB IX insbesondere Informationen zu den „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ und deren praktische Umsetzung, Definitionen der verschiedenen Formen von Gewalt, Fragen zur Gewaltprävention und einen intensiven Erfahrungsaustausch. Einen weiteren Schwerpunkt bildeten Praxis-

einheiten zur Vermittlung des Charakters der Übungen zur „Stärkung des Selbstbewusstseins“ und Selbstbehauptungsübungen. Die Einladungen zur Veranstaltung wurden an die Landesverbände des DBS in zweifacher Ausführung mit der Bitte um Weiterleitung an die Landesjugendwartin/den Landesjugendwart ausgesprochen. Zudem erfolgte die Ausschreibung auf den Internetseiten des DBS und in den Lehrgangsplänen.

Es wurden nicht, wie geplant, jeweils zwei Veranstaltungen in den Jahren 2004 und 2005 durchgeführt, sondern eine Veranstaltung im Mai 2004, eine weitere im Mai 2005 und die letzte Multiplikatorinnen-Fortbildungsveranstaltung im August 2006. Aufgrund von personellen Veränderungen in der Kommission Mädchen und Frauen des DBS und der Neubesetzung der Referentenstelle im Jahr 2005, kam es zur Verschiebung der letzten Veranstaltung in das Jahr 2006. Eine Durchführung von zwei Veranstaltungen in diesem Jahr konnte daher nicht realisiert werden. Eine geplante Veranstaltung im November 2005 musste aufgrund einer zu geringen Teilnehmerzahl abgesagt werden. Ein Ersatz für diese Multiplikatorinnen-Fortbildungsveranstaltung konnte organisatorisch und zeitlich nicht verwirklicht werden.

8.5 Informationsmaterialien

Im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit wurden drei verschiedene Flyer erstellt (siehe Kap. 11.3.3 bis Kap. 11.3.5).

Das FFI entwickelte den Flyer „Forschungsprojekt SELBST: Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen und Frauen (§ 44 SGB IX) – Ein Forschungsprojekt des Friederike-Fliedner-Instituts in Kooperation mit dem Deutschen Behindertensportverband“. Dieser Flyer informierte über das Projekt und die neue Leistung und wurde an Frauen mit Behinderungen sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren verteilt.

Zeitgleich entwarf der DBS den Flyer „Verordnung von Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins von behinderten oder von Behinderung bedrohten Mädchen und Frauen – Eine Information des DBS für behandelnde Ärztinnen und Ärzte“. Dieser Flyer ist an Ärztinnen und Ärzte gerichtet, die Übungen i. S. des § 44 SGB IX verordnen beziehungsweise beaufsichtigen können. Der Flyer beinhaltete neben den Informationen über die gesetzliche Einordnung der „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ und den Rehabilitationssport im Allgemeinen, Hinweise zur Diagnose, zum Rehabilitationsziel sowie dem Rehabilitationsumfang und der Leitung der Angebote. Der Flyer sollte den Ärztinnen und Ärzten die Verordnung im Rahmen des Rehabilitationssportes erleichtern.

Der Flyer „SELBST – Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen und Frauen – Ein Faltblatt für behinderte Frauen und Mädchen in einfacher Sprache“ wurde in Zusammenarbeit mit Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V. in leichter Sprache verfasst. Der Flyer richtete sich an behinderte Mädchen und Frauen und informierte in leicht verständlicher Sprache über Formen der Gewalt und Möglichkeiten und Hinweise, sich gegen Gewalt zu wehren sowie über das Projekt SELBST und die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins.

In der Projektplanung war die Erstellung dieses Flyers in leichter Sprache nicht vorgesehen. Auf Anregung des wissenschaftlichen Beirats, einen zusätzlichen Flyer für die Zielgruppe der behinderten Mädchen und Frauen zu erstellen, konnte dieser mit der Bewilligung von zusätzlichen Mitteln vonseiten des BMFSFJ für die Erstellung, Übersetzung und Verlegung realisiert werden.

8.6 Veröffentlichungen

Das Projekt wurde in folgenden Printmedien dargestellt:

- ARNADE, Sigrid 2005: Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins (§ 44, Abs. 1, Nr. 3). In: WEIBER-NETZ E. V.: Was sind frauenspezifische Belange im SGB IX? Broschüre, 22–25.
- DEGENER, Theresia 2003: Jede Frau und jedes Mädchen kann sich wehren: Selbstverteidigungskurs mit inhaltlichen Informationen zum SGB IX. In: HERMES, Gisela/KÖBSELL, Swantje (Hrsg.): Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni. Kassel: bifos e. V., 221–226.
- DEGENER, Theresia 2004: Forschungsprojekt: SELBST – Selbstbewusstsein für behinderte Frauen und Mädchen bewilligt. In: EFH-Aktuell, Nr. 1/2004, Titelseite.
- DEGENER, Theresia 2005: Selbstkompetenz als Voraussetzung für Selbstbestimmung behinderter Frauen und Mädchen im Rehabilitationsrechtsverhältnis. In: Die Rehabilitation, Nr. 2005/44, 152–156.
- o.A. 2004: Forschungsprojekt: Selbstverteidigungs-Angebote unter der Lupe. In: Aktiv dabei Nr. 3/04, 19.
- o.A. 2005: Behinderte Mädchen und Frauen: Neues Forschungsprojekt ins Leben gerufen. In: Der Brief Nr. 01-03/05, 8.
- o.A. 2006: Titelthema: Selbstverteidigung: Auswege aus der Angst. In: Blickpunkt Gesundheit Nr. 08-09/06, 8–11.
- SCHWARZKOPF, Manuela 2004: Forschungsprojekt: SELBST – Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen und Frauen. In: WeiberZeit Nr. 2/04, 3–4.
- STEINKE, Martina 2006: Forschungsprojekt: SELBST. Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen und Frauen (§ 44 SGB IX). In: bv-aktuell Nr. 4/06, 30.

Der DBS veröffentlichte verschiedene Beiträge über das Projekt in seinen Verbandszeitschriften.

Neben den oben genannten Veröffentlichungen in Printmedien wurde das Projekt auf den Internetseiten der Projektpartner dargestellt. Im Rahmen der Fachtagung wurde eine eigene barrierefreie Homepage (Großdruck, leichte Sprache) erstellt. Informationen zum Projekt und zum § 44 SGB IX wurden außerdem auf den Internetseiten verschiedener Organisationen der Behindertenhilfe und -vertretung beziehungsweise in einschlägigen Datenbanken eingestellt.

8.7 Hotline

Während der Laufzeit des Projektes wurde eine Hotline betrieben, an die sich Mädchen und Frauen, die die neue Rehabilitationsleistung beantragen wollten, per Telefon, Telefax und E-Mail zur Information und Beratung wenden konnten. Konzipiert war diese Hotline als Anlaufstelle für mögliche Leistungsberechtigte, die bei Beantragung der neuen Leistung Rat und Unterstützung benötigen. Zur Bekanntmachung der Hotline wurde ein Informationsflyer für die Zielgruppe der Leistungsnehmerinnen erstellt und verbreitet sowie bei Fachtagungen und anderen öffentlichen Auftritten darauf verwiesen.

An die Hotline wurden insgesamt 31 Anfragen per Telefon, E-Mail oder Post gerichtet. Die Telefonate wurden in einem Gesprächsprotokollbogen dokumentiert. Von den Hotline-Nutzerinnen waren zwei Frauen mit Behinderungen, zwei Angehörige von Leistungsnehmerinnen, sieben Selbstbehauptungstrainerinnen, elf Mitarbeiter/-innen von Einrichtungen der Behindertenhilfe sowie fünf andere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Die anderen Hotline-Nutzerinnen ordneten sich der Kategorie „Sonstige“ zu.

Am häufigsten wendeten sich die Nutzerinnen an die Hotline mit Fragen zum allgemeinen Verordnungs- und Abrechnungsprozedere der neuen Leistung (9 Mal). Zwei Nutzerinnen teilten mit, dass ihr Antrag auf Kostenübernahme für die Leistung abgelehnt wurde. Darüber hinaus wurden Fragen zur Ausbildung und Lizenzierung der zukünftigen Übungsleiterinnen (3 Mal) und zu Fortbildungen zum Thema Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Frauen mit Behinderungen (3 Mal) gestellt. Vier Nutzerinnen suchten über die Hotline nach Übungsleiterinnen und zwei Nutzerinnen nach Übungsangeboten in ihrer Region. Elf Mal wurden Nutzerinnen allgemeine Informationen zum Projekt und der neuen Leistung nach § 44 SGB IX erteilt.

Es fällt auf, dass die Hotline in nur relativ geringem Umfang genutzt wurde und die Mehrheit der Nutzer/-innen nicht die Leistungsbezieherinnen selber waren, sondern deren familiärem beziehungsweise professionellem Umfeld angehörten. In dieser Hinsicht teilt dieses Beratungsangebot das Schicksal vieler anderer zu Gewalt beratender Hotlines, an die sich im Allgemeinen weniger die Betroffenen selber als Rat suchende Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wenden.

Es ist deshalb unbedingt erforderlich, die Öffentlichkeitsarbeit für ein solches Beratungsangebot zu intensivieren, zumal die Hotline im Zeitraum der Projektlaufzeit das einzige Beratungsangebot in dieser Form darstellte und mit Projektende eingestellt wurde.

IX.

Gesamtfazit

Mit Verabschiedung des SGB IX im Jahre 2001 wurden erstmalig in der Geschichte des deutschen Rehabilitationsrechts behinderte und von Behinderung bedrohte Frauen und Mädchen sichtbar gemacht. Ihre Bedürfnisse und Interessen werden an verschiedenen Stellen des Gesetzes ausdrücklich berücksichtigt. Dazu gehören auch die neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins behinderter und von Behinderung bedrohter Frauen und Mädchen nach § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX, die Gegenstand des Forschungsprojektes SELBST sind.

Fünf Jahre nach gesetzlicher Einführung dieser neuen geschlechtsspezifischen Rehabilitationsleistung liegen nun mit diesem Abschlussbericht zwei Curricula zur Umsetzung der neuen Übungen in die Praxis vor. Curriculum 1 enthält Vorgaben für die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins, Curriculum 2 ist der Ausbildung der zukünftigen Übungsleiterinnen gewidmet.

Ausgangspunkt dieses Forschungsprojektes war die Erkenntnis, dass einer der Gründe für die Einführung der neuen Übungen die besondere Bedrohung behinderter Frauen und Mädchen durch (sexualisierte) Gewalt ist und die Umsetzung dieser Übungen in die Praxis des Rehabilitationssports eine neue Aufgabe für Leistungserbringer und Leistungsträger der Rehabilitation darstellt. Die neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins lassen sich daher mit den herkömmlichen Rehabilitationssportarten kaum realisieren. Da bei der Entwicklung der beiden Curricula Pionierarbeit geleistet werden musste, war es wichtig, Fachleute aus Forschung und Praxis an dem Forschungsprojekt zu beteiligen. Dies geschah einerseits durch den Beirat, für den neben Vertreterinnen und Vertretern der Leistungserbringer der Rehabilitation, der Leistungserbringer aus dem Rehabilitationssport sowie der Selbstverteidigung- und Selbstbehauptung, auch aus den Rehabilitationswissenschaften, den Disability Studies und den einschlägigen Behindertenverbänden und Behinderteneinrichtungen Expertinnen und Experten gewonnen werden konnten. Andererseits wurden das Forschungsprojekt und seine (Zwischen-)Ergebnisse auf einer Fachkonferenz, die im Oktober 2005 stattfand, dargestellt und diskutiert. Sowohl im Beirat als auch auf der Fachkonferenz wurden die Herausforderungen und Probleme der Umsetzung der neuen Übungen in die Praxis des Rehabilitationssports ausführlich und konstruktiv diskutiert. Sie bestehen zum einen darin, dass die Gesetzgeber keine klaren Vorgaben hinsichtlich des Inhalts dieser Übungen gemacht haben. Zum anderen spielte das Thema der Selbstbewusstseinsstärkung zur Prävention von Gewalt im Rehabilitationssport bisher keine wesentliche Rolle. Erfahrungen wurden bisher außerhalb des Rehabilitationssportes, in Angeboten der Selbstverteidigung und Selbstbehauptung gesammelt. In der Forschung wurden diese Erfahrungen bislang kaum thematisiert.

Auch die Erfahrungen mit der während des Forschungsprojektes geführten Hotline zur Beratung und Information über die neuen Übungen zeigen, dass die neue Rehabilitationsleistung in der Praxis kaum wahrgenommen wird, weil sie nicht bekannt ist und/oder weil es keine Leistungsangebote gibt.

Auch bezüglich der rechtlichen Voraussetzungen für die Inanspruchnahme der neuen Leistung besteht auf allen Seiten noch viel Unsicherheit. Die meisten Fragen konnten in diesem Forschungsprojekt geklärt werden. Rechtlich sind die neuen Übungen als Ergänzungsleistung zur medizinischen Rehabilitation beziehungsweise zur Teilhabe am Arbeitsleben und damit als Annexleistung zu diesen

Hauptleistungen ausgestaltet. Ein Anspruch auf die Übungen kann demnach nur im zeitlichen Zusammenhang mit einer ambulanten oder stationären Maßnahme der medizinischen oder beruflichen Rehabilitation geltend gemacht werden.

Die Übungen sind weiterhin in den Kontext des Rehabilitationssports einzuordnen, dessen Erbringung durch die Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining genauer geregelt ist. In Bezug auf die neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins enthält die Rahmenvereinbarung unter anderem auch wegen des Forschungsprojekts SELBST nur vorläufige Regelungen, die zum Teil unklar beziehungsweise gesetzlich nicht haltbar sind. Das gilt insbesondere für die Frage, ob der Bedarf nach den neuen Übungen allein mit mangelndem Selbstbewusstsein einer behinderten Frau beziehungsweise eines behinderten Mädchens begründet werden kann. Dies ist wegen des Rechtsanspruchs aus § 44 Abs. 1 Ziff. 3 SGB IX eindeutig zu bejahen. Eine Einschränkung eines gesetzlichen Anspruchs durch eine gemeinsame Vereinbarung zwischen Leistungsträgern, Leistungserbringern und weiteren Verbänden ist nicht zulässig. Die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins können als selbstständige Übungen und als integrale Bestandteile anderer Rehabilitationssportübungen erbracht werden. Ob sich die integrierte Anbietung empfiehlt, ist eine fachliche und keine rechtliche Frage. Eine Verordnung der neuen Übungen ausschließlich im Huckepack mit herkömmlichen Rehabilitationssportarten lässt sich jedoch nicht rechtfertigen. Als Leistungsträger für die neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins kommen gesetzlich die Träger der Kranken-, Renten- und Unfallversicherung, die Träger der sozialen Entschädigung und die Bundesagentur für Arbeit in Betracht.

Anspruchsberechtigt sind Frauen und Mädchen mit (drohender) Behinderung im Sinne des § 2 SGB IX, die an einer medizinischen oder beruflichen Rehabilitationsmaßnahme teilnehmen. Darüber hinaus müssen die Mädchen oder Frauen rehabilitationsbedürftig und -fähig sein, und es muss eine positive Prognose über den Rehabilitationsverlauf vorliegen. Die Übungen müssen durch einen Arzt oder eine Ärztin verordnet werden.

Als Leistungserbringer kommen nach der Rahmenvereinbarung Rehabilitationssport insbesondere sogenannte Rehabilitationssportgruppen mit entsprechender Anerkennung durch den DBS in Betracht. Übungsleiter/-innen, die im Rahmen anerkannter Rehabilitationssportgruppen die Übungen anbieten, verfügen über eine entsprechende Lizenz. Für die neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins soll diese Lizenz nur Übungsleiterinnen erteilt werden.

Stehen ausreichend lizenzierte Übungsleiterinnen im Sinne der Rahmenvereinbarung zur Verfügung, sind die Leistungsträger berechtigt, Leistungsberechtigte auf diese zu verweisen. Ist das jedoch nicht der Fall – und diese Situation entspricht gegenwärtig der Realität in den meisten Bundesländern – sind die Leistungsträger verpflichtet, auf andere fachlich qualifizierte Kräfte zurückzugreifen.

Hinsichtlich des Antragsverfahrens gelten im Rehabilitationsrecht besondere Bestimmungen nach §§ 14 ff. SGB IX. Danach sind die Rehabilitationsträger gehalten, innerhalb einer Frist von zumeist zwei Wochen die Zuständigkeit zu klären. Können sich die Leistungsträger nicht einigen oder kommt es zu keiner Klärung, gelten weitere Vorschriften, wer als zuständig gilt. Unter Umständen kommt auch eine Selbstbeschaffung der Übungen durch die Leistungsberechtigte in Betracht, wofür der zuständige Leistungsträger die Kosten übernehmen muss.

Für Fragen hinsichtlich der Zuständigkeit und des Antragsverfahrens sind auch die gemeinsamen Servicestellen zuständig, die sich in der Praxis aber noch nicht bewährt haben. Eine stichprobenartige Erhebung im Rahmen des Forschungsprojekts ergab, dass die überwiegende Mehrzahl der Mitarbeiter/-innen in den Servicestellen die neuen Übungen für behinderte Frauen und Mädchen nicht kennen. Hier besteht dringender Handlungsbedarf.

Als Besonderheit in den einzelnen Leistungsbereichen der medizinischen und beruflichen Rehabilitation ist für das Recht der Krankenversicherung das zusätzliche Erfordernis nach § 12 SGB V zu erwähnen. Danach müssen die Übungen ausreichend, zweckmäßig, wirtschaftlich und notwendig sein, um den Erfolg der Hauptleistung zu sichern.

Im Unfallversicherungsrecht besteht weiter gehender Spielraum zur Gewährung der neuen Übungen. Insbesondere können die neuen Übungen auch als Ergänzungsleistung in der sozialen Rehabilitation gewährt werden.

Im Rentenversicherungsrecht ergibt sich als Besonderheit der eigene Behindertenbegriff nach § 19 SGB III, der auf die Minderung der Erwerbsfähigkeit abstellt. Leistungsberechtigte sind Frauen, die die Voraussetzungen des § 19 SGB III und die sonstigen versicherungsrechtlichen Bedingungen – insbesondere die Wartezeiten – erfüllen.

Im Recht der sozialen Entschädigung gilt als Besonderheit, dass es hier keinen Rehabilitationssport als Ergänzungsleistung, sondern sogenannte Versehrtenleibesübungen als Hauptleistung gibt. Auf diese findet die Rahmenvereinbarung Rehabilitationssport keine Anwendung. Rechtlich spricht nichts dagegen, die neuen Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins im Rahmen der Versehrtenleibesübungen anzubieten. Ein entsprechendes Angebot empfiehlt sich gerade für die Zielgruppe der Gewaltopfer nach dem Opferentschädigungsgesetz.

Im Arbeitsförderungsrecht fehlt eine entsprechende Verweisungsvorschrift auf den Rehabilitationssport. Ein vergleichbarer Anspruch auf die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins als Ergänzungsleistung ergibt sich hier jedoch direkt aus § 44 SGB IX. Auch in diesem Bereich gilt der besondere Behindertenbegriff nach § 19 SGB III.

Die im Forschungsprojekt durchgeführten Bestandsaufnahmen zu Angeboten zur Stärkung des Selbstbewusstseins in Form von Selbstverteidigungs- und Selbstbehauptungskursen und zu Angeboten des Rehabilitationssports ergaben eine Reihe von Anforderungen für die Umsetzung der neuen Übungen in die Praxis, die bei der Entwicklung der Curricula berücksichtigt wurden. Das vom DBS entwickelte lizenzierte Ausbildungssystem für Übungsleiter/-innen im Rehabilitationssport ist auf die neuen Übungen nicht ausgerichtet. Während der herkömmliche Rehabilitationssport noch stark am bio-medizinischen Modell von Behinderung ausgerichtet ist, stehen die neuen Übungen ganz im Kontext des Paradigmenwechsels zum bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung. Dieser wurde mit der Verabschiedung des SGB IX manifestiert und steht im Einklang mit der Entwicklung zum salutogenetischen Ansatz in der medizinischen Rehabilitation.

Gleichwohl sind die neuen Übungen mit dem System des Rehabilitationssports kompatibel. Mit der Ausrichtung der Übungen an praktischen Körpererfahrungen, die auf psychosoziale Effekte im Sinne der gesellschaftlichen Teilhabe hinzielen, wird der Charakter der Übungen als Rehabilitations**sport**leistung

besonders deutlich. Die Entwicklung positiver Selbsteinschätzungen als Voraussetzung für selbstbewusstes Handeln erfolgt vor allem auf körperlicher Ebene. In der Schulung der Körpersprache, in der Sensibilisierung des Körperbewusstseins, in Übungen zum Erleben des Körpers in seiner Bewegungsfähigkeit und Wirksamkeit wird der Körper zum zentralen Ort der Selbst- und Welterfahrung: Über den Weg der Körpererfahrung können grundlegend neue und andere Einstellungen und Verhaltensweisen entwickelt werden, die langfristig eine Defizitorientierung durch positive Selbsteinschätzungen ersetzen.

Die Entwicklung eines Curriculums für die in § 44 SGB IX verankerten Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins sowie dessen praktische Erprobung bildeten den zentralen Bestandteil des durchgeführten Projektes. Die theoretischen Begründungen und die in der Evaluation des Curriculums gewonnenen Erkenntnisse zur Angemessenheit und Umsetzbarkeit des Curriculums geben Hinweise, wie diese Übungen mit Erfolg durchgeführt werden können. Sie haben somit den Charakter eines empfehlenden Rahmencurriculums und geben Anbietern und Leistungsträgern Orientierungen zur Qualitätssicherung bei der Durchführung dieser Übungen.

Das Curriculum 1 wurde als offenes Curriculum konzipiert. Dies bedeutet, dass die Vorgaben sich auf die Formulierung von Lehrzielen, Inhaltsbereichen und Empfehlungen zum methodischen Vorgehen beschränken und auf eine detaillierte Festlegung einzelner Übungsinhalte und des Ablaufs der Übungen sowie der Zeitdauer – wie in geschlossenen Curricula vorgesehen – verzichtet wird. Die Entscheidung für ein offenes Curriculum begründete sich zum einen aus der Notwendigkeit eines flexiblen Eingehens auf die unterschiedlichen Vorerfahrungen, Bedürfnisse und Lernmöglichkeiten der Teilnehmerinnen. Des Weiteren sollte sichergestellt werden, dass Übungsleiterinnen die Übungen im vorgegebenen Rahmen des Curriculums individuell an die jeweiligen Lernsettings, die Gruppe der Teilnehmerinnen und ihre eigenen Kompetenzen anpassen. Sie sollten somit nicht aus der „Verantwortung“ einer individuellen Planung entlassen werden, wie es bei einem detailliert ausgearbeiteten Curriculum möglich ist.

Ziele, Inhalte und Vorschläge zum methodischen Vorgehen wurden zum einen aus vorliegenden theoretischen Ansätzen und Konzepten zu Merkmalen und Entstehungsbedingungen von Selbstbewusstsein und verwandter Konzepte wie Selbstkonzept, Selbstbild und Selbstwahrnehmung abgeleitet. Trotz der wenig eindeutigen Definitionen und Überschneidungen zwischen den einzelnen Konzepten wurden für die Entwicklung des Curriculums vor allem folgende Erkenntnisse als relevant erachtet. Das Erleben von Hilflosigkeit und ein geringes Selbstbewusstsein sind das Ergebnis wiederholter Erfahrungen von fehlender Kontrolle über die Konsequenzen des eigenen Verhaltens. Diese haben wiederum Einfluss auf persönliche Einstellungen und Wahrnehmungsmuster dargestellt, dass bestehende Ressourcen und Handlungsspielräume nicht wahrgenommen und genutzt sowie für das Selbstbewusstsein ungünstige Attributionsmuster ausgebildet werden. Misserfolge werden eher der eigenen Person und Erfolge äußeren Gegebenheiten zugeschrieben. Ansätze zur Förderung des Selbstbewusstseins müssen deshalb auf Korrektur der in der Vergangenheit erworbenen, selbstwertmindernden Attributions- und Wahrnehmungsmuster abzielen, um den Teilnehmerinnen eine neue Sichtweise auf ihre Ressourcen und die bestehenden Handlungsmöglichkeiten zu vermitteln. Dies gilt sowohl für das Verhalten in Alltagssituationen wie auch für den Umgang mit den verschiedenen Formen sexualisierter Gewalt, denen behinderte Frauen und Mädchen ausgesetzt sein können. Auch Erkenntnisse aus der Resilienzforschung und Empowerment-Ansätzen betonen die Notwendigkeit des Entdeckens und des Anerkennens eigener Ressourcen als Voraussetzung zum Erlernen neuer Verhaltensstrategien. Die Veränderung von zum Teil langjährig ausgebildeten Einstellungen und Verhaltensmustern ist jedoch nicht nur durch Selbstreflexion zu erreichen, sondern vor allem durch

positiv verstärkte Erfahrungen in der Durchsetzung eigener Interessen und dem Erwerb entsprechender Verhaltensstrategien. Dementsprechend sind im Curriculum sowohl Elemente der Selbstreflexion als auch praktische Übungen zur Durchsetzung eigener Interessen und Bedürfnisse verankert.

Eine zweite theoretische Begründung der Ziele und Inhalte des Curriculums sowie der Rahmenbedingungen zur Vorbereitung und Durchführung der Übungen bestand in der Analyse bestehender Übungsangebote zur Selbstbehauptung und Selbstverteidigung sowie einer bundesweiten Befragung von Leiterinnen derartiger Übungen. Diese ergab, dass – trotz unterschiedlicher Stilrichtungen in den Angeboten zur Selbstbehauptung und Selbstverteidigung – Übereinstimmung dahingehend besteht, dass die Stärkung des Selbstbewusstseins sowohl durch das Entdecken eigener Stärken bei jeder Einzelnen und der Vermittlung von Techniken sich zu wehren erreicht wird als auch das Bewusstmachen gesellschaftlicher Mechanismen der Diskriminierung von Mädchen und Frauen mit Behinderungen zum Gegenstand haben muss, um selbstwertmindernden Ursachenzuschreibungen entgegenzuwirken.

In der Zusammenführung der zentralen Ergebnisse dieser theoretischen Recherchen wurden folgende Leitprinzipien und curriculare Eckpunkte formuliert:

1. Die Durchführung von Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins ist an den Leitprinzipien der Teilnehmerinnen- und Ressourcenorientierung, Freiwilligkeit der Teilnahme und Transparenz über Ziele und Vorgehen auszurichten. Vonseiten der Übungsleiterinnen werden Wertschätzung, Vertraulichkeit und Parteilichkeit für die Teilnehmerinnen erwartet. Die Übungen sind dahingehend ganzheitlich durchzuführen, dass sie kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Elemente beinhalten.
2. Das Curriculum ist an der Bewältigung von Alltagssituationen ausgerichtet und besteht aus Einheiten zur Informationsvermittlung, vor allem zur Entstehung sexualisierter Gewalt, deren Folgen und zu bestehenden Hilfsmöglichkeiten, zur persönlichen Reflexion sowie aus praktischen Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und zur Selbstbehauptung. Es umfasst insgesamt zehn thematische Einheiten mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten: Beginn, Körper- und Stimmausdruck, eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen, eigene Entschlossenheit erfahren, eigene Ressourcen benennen, persönliche Grenzen setzen, selbstbewusstes Handeln im Alltag, sexualisierte Gewalt, Entspannung, Abschluss. Für jede dieser thematischen Einheiten, die in ihrer Reihenfolge und dem zeitlichen Umfang nicht festgelegt sind, sind Absichten, Verlauf und Ergebnisse als Orientierungsrahmen zur Auswahl einzelner Übungen beschrieben. Alle thematischen Einheiten umfassen mit unterschiedlicher Gewichtung Übungen zur Reflexion und Korrektur des eigenen Selbstbildes, Informationseinheiten sowie praktische Übungen zur Selbstwahrnehmung und zur Selbstbehauptung.
3. Das Curriculum ist behinderungsunspezifisch angelegt und somit für alle Gruppen von Frauen und Mädchen mit Behinderungen anwendbar. Durch die offene Form des Curriculums lassen sich die erforderlichen Anpassungen vor allem hinsichtlich der einzusetzenden Methoden und des zeitlichen Rahmens vornehmen. So ist die Organisation der Übungen sowohl als Blockveranstaltung als auch als Übungsreihe oder als Mischung zwischen beiden möglich. Eine gute Vorbereitung der Übungen, insbesondere die Information des Umfeldes zur Erleichterung des Alltagstransfers für die Teilnehmerinnen, wird als wichtig angesehen.

Die Erprobung des Curriculums erfolgte in vier verschiedenen Testübungen, die als zweimal zweitägige Wochenendveranstaltungen mit insgesamt 28 Übungseinheiten konzipiert waren. Zur Überprüfung der Anwendbarkeit auf eine möglichst breite Zielgruppe von Frauen mit Behinderungen wur-

den sehr unterschiedliche Teilnehmerinnengruppen zusammengestellt. Zwei Testübungen wurden in stationären Einrichtungen und zwei ambulant durchgeführt. Angesprochen wurden Frauen mit Lernschwierigkeiten, mit Körperbehinderungen, gehörlose und sehbehinderte Frauen sowie Frauen nach einer Krebserkrankung. Die wissenschaftliche Begleitung war den Prinzipien der formativen Evaluation verpflichtet. Anhand von nicht teilnehmender strukturierter Beobachtung, Befragungen der Teilnehmerinnen und der Übungsleiterinnen sowie inhaltsanalytischer Auswertungen der Kurskonzepte wurden Angemessenheit, Umsetzbarkeit und Handhabbarkeit des Curriculums zur Planung und Durchführung von Kursen zur Stärkung des Selbstbewusstseins sowie der aus Teilnehmerinnensicht mit dem Besuch der Übungen verbundene Nutzen erfasst. Aus den so gewonnenen Ergebnissen lassen sich folgende Schlussfolgerungen für die curriculare Ausrichtung der Kurse zur Stärkung des Selbstbewusstseins und deren Planung und Durchführung ziehen:

1. Das Curriculum hat sich für alle Testübungen und alle am Modellversuch beteiligten Übungsleiterinnen als handhabbar und umsetzbar erwiesen und eine hohe Akzeptanz erfahren. Es konnten alle vorgesehenen thematischen Einheiten – allerdings mit unterschiedlicher Methodik und zeitlicher Intensität – erprobt und die gestellten Lehrziele erreicht werden. Hinweise auf überflüssige Inhalte gab es nicht, es wurden jedoch zusätzliche Entspannungs- und Aufwärmübungen vermisst, die in die überarbeitete Fassung des Curriculums aufgenommen wurden.
2. Das Curriculum ermöglicht die Durchführung von Kursen für unterschiedliche Gruppen behinderter Frauen. Es ist somit behinderungsunspezifisch angelegt. Alle Lehrziele wurden zumindest in Ansätzen erreicht, wobei die vorgegebene zeitliche Begrenzung der Testübungen auf zwei Wochenenden hierfür als Ursache anzusehen ist. Insbesondere die Frauen mit Lernschwierigkeiten benötigten mehr Zeit zur Wiederholung und Festigung des Gelernten. Anpassungen sind deshalb entsprechend den unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Kommunikationsmöglichkeiten der Teilnehmerinnen bei der Auswahl der Methoden und der Zeitplanung vorzunehmen und auf Basis des Curriculums mit Erfolg möglich.
3. Die Konzeption des Curriculums als offenes Curriculum hat sich bewährt. Wie der Vergleich der Planungen und der Abläufe zwischen den einzelnen Testübungen zeigt, gab es durchaus Unterschiede in der Reihenfolge und den zeitlichen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen sowie der durchgeführten einzelnen Übungen. In der Gesamtheit wurden jedoch alle thematischen Einheiten angesprochen und die gleichen Ziele verfolgt. Es wurden sowohl kognitionsbezogene als auch aktionsbezogene Übungen durchgeführt, wobei der Schwerpunkt in allen Testübungen auf den aktionsbezogenen Einheiten lag. Dies verweist auf die Bedeutsamkeit von Bewegungselementen zur Vermittlung eigener selbstbewusster Verhaltensstrategien. Die erkennbaren Unterschiede in der Durchführung der Übungen waren durch spezifische Wünsche und Lernmöglichkeiten der Teilnehmerinnen bedingt. Es ließen sich keine Übungselemente identifizieren, die mehrheitlich von den Teilnehmerinnen abgelehnt wurden. Vielmehr zeigte sich eine hohe Individualität hinsichtlich der bevorzugten und abgelehnten Übungen, die auch auf die Bedeutsamkeit einer individuell an den Teilnehmerinnenbedürfnissen ausgerichteten Kursgestaltung verweisen.
4. Aus den Einschätzungen der Übungsleiterinnen wie auch aus den Teilnehmerinnenbefragungen wurde deutlich, dass die Teilnahme an den Testübungen von allen Teilnehmerinnen positiv beurteilt wurde. Auch wurden bereits nach den zwei besuchten Wochenenden erste Ansätze berichtet, sich im Alltag gegen Übergriffe und Bevormundung zu wehren und sich selbstbewusster und stärker zu fühlen. Diese Veränderungen in den Einstellungen und Verhaltensweisen sind jedoch im Hinblick auf ihre Nachhaltigkeit noch nicht als sehr verfestigt einzuschätzen. Es bleibt offen, inwieweit die Teilnehmerinnen auf wiederholte Misserfolge bei der Erprobung dieses neuen Selbstbewusstseins im Alltag mit Entmutigung und Wiederaufnahme ihrer bisherigen Verhaltensstrate-

gien reagieren. Eine zeitliche Ausdehnung der Kurse über den im Projekt möglichen Zeitrahmen von 28 Stunden ist deshalb nachdrücklich zu empfehlen, um die ersten Ansätze eines verbesserten Selbstbewusstseins zu stabilisieren.

5. Die im Projekt gewonnenen Erfahrungen zur Bearbeitung des Themas sexualisierte Gewalt verweisen auf die Notwendigkeit eines behutsamen, aber aktiven Ansprechens der Thematik durch die Übungsleiterinnen, da die Teilnehmerinnen sehr unterschiedlich von dieser Thematik betroffen sind und Barrieren gegenüber einer Thematisierung haben können. Ein Nichtansprechen dieses Themas durch die Teilnehmerinnen selbst ist deshalb nicht als fehlende Relevanz für diese Teilnehmerinnen zu deuten. Die Übungsleiterinnen sind deshalb aufgefordert, innerhalb der Kurse Raum für eine mögliche Bearbeitung des Themas sexualisierte Gewalt zu schaffen und in Abhängigkeit von den Reaktionen der Teilnehmerinnen die im Curriculum angebotenen unterschiedlichen Zugangswege zur Thematisierung zu nutzen.
6. Die erfolgreiche Durchführung der Testübungen ist auch ein Ergebnis der hohen Qualifikation der Übungsleiterinnen und der Möglichkeiten des Team-Teachings. Insbesondere bei heterogenen Gruppen ist eine Leitung zu zweit ein wichtiges Qualitätsmerkmal der Übungen, da ein individuelleres Eingehen auf die unterschiedlichen Übungsmöglichkeiten der Teilnehmerinnen leichter möglich ist. Des Weiteren sind Erfahrungen und ein umfangreiches methodisches und didaktisches Wissen, zum Beispiel zur Durchführung von Rollenspielen, Wahrnehmungsübungen und Selbstbehauptungstechniken, sowie Eigenreflexion zum eigenen Selbstverständnis als Übungsleiterin und zum eigenen Frauenbild und Bild von Behinderung, wesentliche Qualifikationsanforderungen, die Eingang in das Curriculum 2 zur Qualifizierung der Übungsleiterinnen gefunden haben.
7. Ein für die Teilnehmerinnen erfolgreicher Besuch der Kurse zur Stärkung des Selbstbewusstseins setzt die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen voraus. Dazu zählen vor allem eine ausreichende Information und gegebenenfalls der Einbezug der sozialen Bezugs- und Betreuungspersonen der Frauen, um bei diesen Misstrauen und Verunsicherungen zu verringern. Inwieweit Betreuungspersonen selbst an den Kursen teilnehmen können oder sollen ist allerdings sorgfältig abzuwägen und im Einzelfall zu entscheiden. Zwar ermöglicht eine Teilnahme den Abbau von Vorbehalten den Kursen gegenüber und einen besseren Transfer in den Alltag. Allerdings wird den Teilnehmerinnen die Möglichkeit genommen, sich in einem geschützten Raum mitteilen zu können, ohne Sanktionen befürchten zu müssen. Es sind deshalb begleitende Informationen und Schulungen vor allem für die Mitarbeiter/-innen stationärer Einrichtungen, in denen die Kurse angeboten werden, zu empfehlen, um den Transfer in den Alltag zu verbessern und Konflikte durch das nach dem Besuch der Kurse selbstbewusstere Verhalten der Frauen zu verringern. Zu den zu schaffenden Rahmenbedingungen zählt weiterhin die Ermittlung bestehender lokaler Hilfemöglichkeiten durch die jeweiligen Übungsleiterinnen, um für die Teilnehmerinnen, die im Zusammenhang mit dem Besuch der Übungen weitere psychosoziale Unterstützung benötigen, die entsprechenden Informationen zur Verfügung zu stellen.

Das zweite im Forschungsprojekt entwickelte Curriculum für die Ausbildung der zukünftigen Leiterinnen der Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins baut auf den Inhalten des Curriculums 1 (für die Übungen selbst) auf. Es ist ebenfalls als Rahmencurriculum ausgestaltet, dessen Offenheit durch die inhaltlichen Vorgaben des Curriculums 1 begrenzt ist. Theoretisch orientiert es sich an den Prinzipien der Teilnehmerinnen- und Handlungsorientierung sowie dem Konzept der Lernfelder, nach dem in lebensnahen Lernsituationen Lernziele und Inhalte vermittelt werden.

Das Curriculum 2 ist auf den Erwerb von fünf Kompetenzen der zukünftigen Übungsleiterinnen ausgerichtet. Neben der Fähigkeit und Bereitschaft zum eigenverantwortlichen Handeln (Handlungskompetenz) sollen die Übungsleiterinnen über eine Fachkompetenz verfügen, die sie befähigt, die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins zu vermitteln, die relevanten rechtlichen und medizinischen Grundlagen dieser Übungen zu kennen, die Lebenssituation von Frauen und Mädchen mit Behinderungen realistisch einschätzen zu können und die relevanten Institutionen und Hilfesysteme zu kennen. Als dritte Kompetenz zielt das Curriculum 2 auf die Vermittlung von Methodenkompetenz, mit der die Übungsleiterinnen befähigt werden sollen Übungseinheiten und Lernprozesse unter Nutzung verschiedener Medien und Hilfsmittel zu gestalten und die Übungen zielgruppengemäß anzupassen und zu modifizieren. Mit dem Erwerb von Personalkompetenz sollen die Übungsleiterinnen in die Lage versetzt werden, die eigene Rolle als Übungsleiterin zu reflektieren sowie eigene Stärken und Grenzen zu erkennen und einzuschätzen. Mit wechselnden Anforderungen und Lernanforderungen sollen sie flexibel und realistisch umgehen können. Schließlich geht es bei der Vermittlung von Sozialkompetenz um die Qualifikation zum flexiblen und kooperativen Umgang mit Gruppen und Team-Teaching sowie die rationale Handhabung eigener und fremder Grenzen.

Die Ausbildungsinhalte des Curriculums 2 umfassen sechs Lernfelder. In diesen sollen der Erwerb und die Anwendung von Grundlagenwissen, die thematischen Einheiten aus Curriculum 1, die Gestaltung von Gruppenprozessen, die Organisation von Übungen, die Begleitung von Krisensituationen und die Reflexion über die eigene Rolle als Übungsleiterin vermittelt werden.

Die Curricula werden begleitet von Leitlinien und Qualitätsstandards, die organisatorische, personelle und konzeptionelle Vorgaben für die Übungen gemäß § 44 SGB IX machen.

Für einen Transfer der Ergebnisse dieses Forschungsprojektes in die Praxis empfehlen sich verschiedene Maßnahmen. So ließen sich die Curricula als Qualitätsstandards für die Übungen beziehungsweise als Ausbildungsrichtlinie für die Übungsleiterinnen in die Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining in der Fassung vom 1. Januar 2007 und in die Versehrtenleibesübungen-Verordnung in der Fassung vom 15. November 2000 aufnehmen. Alternativ oder als Zwischenlösung böte sich die Anerkennung derjenigen Leistungsanbieter innerhalb und außerhalb des etablierten Rehabilitationssportes an, die Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins erbringen, die sich am Curriculum 1 orientieren und deren Leiterinnen über eine entsprechende fachliche Qualifikation verfügen.

Im Hinblick auf die Ergebnisse der Umfragen über das Angebot von Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins für Frauen und Mädchen mit (drohender) Behinderung bei den Landesverbänden des DBS, aber auch vor dem Hintergrund der entsprechenden Stichprobenerhebung bei den gemeinsamen Servicestellen der Leistungsträger der Rehabilitation, empfiehlt sich eine Information der gemeinsamen Servicestellen über die neuen Übungen für Frauen und Mädchen nach § 44 SGB IX. Die mangelnde Umsetzung der neuen Leistung nach § 44 Abs. 1 S. 3 SGB IX fünf Jahre nach Verabschiedung des SGB IX ist ganz überwiegend durch allgemeine Unkenntnis über die neue Leistung zu erklären. Auch eine Aufklärungskampagne durch die Leistungsträger nach § 13 SGB IX böte sich zur Umsetzung der neuen Leistung in die Praxis an.

Über den eigentlichen Projektauftrag hinausgehend hat die Evaluation des Curriculums auch auf ein weiteres, auch andere Forschungsvorhaben tangierendes Problem aufmerksam gemacht. Die Erfassung von Sichtweisen und Bedürfnissen von Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten ist ein methodisch noch nicht zufriedenstellend gelöstes Problem. Es gibt bislang noch wenig Erhebungsverfahren, die Selbstauskünfte und Selbsteinschätzungen ermöglichen. Vielfach werden deshalb Fremdeinschätzungen, zum Beispiel durch Betreuungspersonen, vorgenommen. Zudem werden in der Sozialforschung die besonderen Erfordernisse an empirische Untersuchungen bei dieser Zielgruppe nicht thematisiert. Um den Teilhabegedanken auch in der empirischen Forschung umzusetzen, ist deshalb der Entwicklung beziehungsweise Anpassung von Erhebungsverfahren für erwachsene Menschen mit eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten ein stärkeres Gewicht beizumessen.

X.

Literaturverzeichnis

ADNER, Angelika/MÄNZ, Heike 1986: Selbstverteidigung und Selbstbehauptung von Frauen für Frauen. In: Schenk, Sylvia (Hrsg.) 1986: Frauen, Bewegung, Sport. Hamburg: VSA-Verlag, 181–201.

AG FREIZEIT E. V. 2005: SelbstBehauptungsTraining für Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung – ein Handbuch. Materialien der AG SPAK. München: AG SPAK.

ALFERMANN, Dorothee 1994: Im Einklang mit sich und dem Leben. In: MEESMANN, Hartmut/SILL, Bernhard (Hrsg.) 1994: Androgyn. Jeder Mensch in sich ein Paar? Androgynie als Ideal geschlechtlicher Identität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 73–91.

AMMENDE, Michael 2002: Curriculumentwicklung für die Pflege. In: SAHMEL, Karl-Heinz (Hrsg.) 2002: Grundfragen der Pflegepädagogik. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 138–153.

ANDERS, Wolfgang 2003: „Ich habe mehr Kraft als ich dachte …". Selbstbehauptung und Konflikttraining für Mädchen. In: Sportpädagogik, Nr. 3/03, 24–29.

ANDERS-HOEPGEN, Traudel o. J.: Die Berührung in der psychotherapeutischen Bindungsarbeit. Unv. Manuskript.

AOK BUNDESVERBAND u. a. 2001: Sozialgesetzbuch – Neuntes Buch – (SGB IX). Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Gemeinsames Rundschreiben zu Auswirkungen in der gesetzlichen Krankenversicherung vom 18. Juni 2001. http://www.gkv.info/gkv/index.php?id=423 (14. 12. 2006).

ARANAT E. V. (Hrsg.) 1999: WenDo für Mädchen mit und ohne Behinderung. Eine Information für LehrerInnen und andere PädagogInnen. Lübeck. Broschüre.

ARANAT E. V. (Hrsg.) 2000: Qualitätsmerkmale von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen für Mädchen und Frauen. Dokumentation der 1. landesweiten Fachtagung am 19. November 1999 in Lübeck.

ARBEITSKREIS „KIRCHE UND SPORT" IN BERLIN-BRANDENBURG/INFORMATIONSSTELLE FÜR DEN SPORT BEHINDERTER MENSCHEN (Hrsg.) 1998: Ethische Aspekte des Sports von Menschen mit Behinderungen. Tagungsdokumentation. Berlin.

ARBEITSKREIS GEWALT GEGEN FRAUEN 1995: Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung. Fachtagung zum Opferschutz. Entwicklung, Perspektiven, Kooperationen. Dokumentation einer Fachtagung 1995. Kiel.

ARNADE, Sigrid 2005: Die Bedeutung des SGB IX für Frauen. In: PROJEKT POLITISCHE INTERESSENVERTRETUNG BEHINDERTER FRAUEN DES WEIBERNETZ E. V. (Hrsg.) 2005: Was sind frauenspezifische Belange im SGB IX? Umsetzung ausgewählter Paragrafen und Beispiele aus der Praxis. Kassel. Broschüre, 6–8.

AUGSTEIN, Renate 2006: Grußwort. In: FORSCHUNGSPROJEKT: SELBST. SELBSTBEWUSSTSEIN VON MÄDCHEN UND FRAUEN MIT BEHINDERUNG (§ 44 SGB IX). Erfahrungen – Erkenntnisse – Visionen. Dokumentation der Fachkonferenz 14.–15. Oktober 2005 Düsseldorf, Erkenntnisse – Visionen (Bearbeitung: Degener, Theresia Dick, Christina), 15–16.

AUSSCHUSS FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG 2001: Wortprotokoll 81. Sitzung vom 19. Februar 2001. Protokoll 14/81.

BADER, Reinhard 1989: Berufliche Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrer an beruflichen Schulen. Heft 2, 1989, 73–77.

BADER, Reinhard 2000: Konstruieren von Lernfeldern – Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: BADER, Reinhard/SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.) 2000: Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft, 33–50.

BADISCHER BEHINDERTEN- UND REHABILITATIONSSPORTVERBAND (Hrsg.) 2000: 1950–2000, 50 Jahre! Baden-Baden.

BADISCHER BEHINDERTEN- UND REHABILITATIONSSPORTVERBAND 2003: Lehrgangsprogramm 2004. Baden-Baden.

BANDURA, Albert 1977: Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, Vol. 84, 191–215.

BANDURA, Albert 1986: Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. New York: Prentice Hall.

BART, Pauline/O'BRIAN, Patricia 1985: Stopping rape. Successful survival strategies. New York: Teachers College Press.

BARWIG, Gerlinde (Hrsg.) 1993: „Unbeschreiblich weiblich": Frauen unterwegs zu einem selbstbewussteren Leben mit Behinderung. München: AG SPAK.

BAUER, Ulrike 2004: Ein klares Nein macht stark: Marburger Verein AG Freizeit trainiert mit geistig behinderten Mädchen und jungen Frauen die Selbstbehauptung. In: Frankfurter Rundschau vom 7.2.2004.

BAYERISCHER JUGENDRING (Hrsg.) 2003: Prävention vor sexueller Gewalt in der Kinder- und Jugendarbeit – Qualitätskriterien bei Selbstverteidigungskursen und Selbstbehauptungstrainings. Empfehlungen des Bayerischen Jugendrings. Baustein 2. München.

BECKER, Georg 1991: Handlungsorientierte Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.

BECKER, Monika 2001: Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung: Daten und Hintergründe. 2. Auflage. Heidelberg: Winter.

BEHINDERTEN-SPORTVERBAND NORDRHEIN-WESTFALEN E. V. (Hrsg.) 2002: Dokumentation der Entwicklung der Frauenarbeit im Behinderten-Sportverband Nordrhein-Westfalen e. V. in den Jahren 1995–2001. Duisburg. Unv. Broschüre.

BEHINDERTEN-SPORTVERBAND NORDRHEIN-WESTFALEN E. V./MINISTERIUM FÜR STÄDTEBAU UND WOHNEN, KULTUR UND SPORT DES LANDES NRW 2001: Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen mit Behinderung. Eine Konzeption zur Ausbildung von Trainerinnen und zur Umsetzung von Kursen für die Zielgruppe. Unv. Konzeptpapier.

BERGER, Brigit/DIEHL, Thomas 2000: Theoretische Grundlagen und curriculare Weiterentwicklung des Lernfeldkonzeptes – Darstellung der Ergebnisse eines Workshops der Modellversuchsverbünde NELE und SELUBA vom 25.–26. 11. 1999 in Magdeburg. In: BADER, Reinhard/SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.) 2000: Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft, 7–29.

BERGMANN, Renate 2000: Anforderungen an Selbstbehauptungskurse und Trainerinnen/Trainer für Mädchen und Frauen mit Behinderung. In: ARANAT E. V. (Hrsg.) 2000: Qualitätsmerkmale von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen für Mädchen und Frauen. Dokumentation der 1. landesweiten Fachtagung am 19. November 1999 in Lübeck, 26–30.

BERNDT, Inge 1995: Mädchen im Sport – Ist Sport im Verein am schönsten? In: KLEIN, Marie-Luise (Hrsg.) 1995: „Karrieren" von Mädchen und Frauen im Sport. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Band 69, Sankt Augustin: Academica, 28–29.

BIELEFELD, Jürgen 1991: Körpererfahrung. Grundlagen menschlichen Bewegungsverhaltens. Göttingen: Hogrefe.

BIERITZ-HARDER, Renate 2001: Gleichbehandlung im Recht – Zwei Probleme bei der Anwendung des SGB IX auf die Eingliederungshilfe des BSHG. In: Zeitschrift für Sozialhilfe und Sozialgesetzbuch, 11/2001, 648–652.

BIERITZ-HARDER, Renate 2002: „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins" – eine neue Leistung der Rehabilitation. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Jg. 62/2002, Heft 6, 213–219.

BILDEN, Helga 1980: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: HURRELMANN, Klaus/ULICH, Dieter (Hrsg.) 1980: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 777–812.

BISCHOFF, Susanne (Hrsg.) 1993: ... auf Bäume klettern ist politisch. Texte aus der feministischen Bewegungs- und Sportkultur. Hamburg: Frühlings Erwachen.

BITZAN, Maria 1993: Parteilichkeit zwischen Politik und Professionalität. In: HEILIGER, Anita/KUHNE, Tina (Hrsg.) 1993: Feministische Mädchenpolitik. München: Frauenoffensive, 126–206.

BLEIDICK, Ulrich 1999: Behinderung als pädagogische Aufgabe – Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.

BLEY, Helmar/HEINZE, Helmut/KNOPP, Anton/RILGE, Werner. (Hrsg.) 2001: SGB – Sozialversicherung Gesamtkommentar. Band 3b SGB VI. 31. Ergänzungs-Lieferung September 2001. Wiesbaden: Chmielorz.

BLUMER, Herbert 1969: Symbolic interactionism. Perspective and method. Berkeley: University of California Press.

BÖHM, B. 1989: Möglichkeiten zur Verhinderung sexueller Gewalt gegen Mädchen und Frauen am Beispiel der Selbstverteidigung. Frankfurt/Main. Unv. Diplomarbeit.

BORTZ, Jürgen/DÖRING, Nicole 1995: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

BOTHFELD, Silke u. a. (Hrsg.) 2002: Gender Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik: Zwischenberichte aus der politischen Praxis. Frankfurt/Main: Campus.

BRUNSTEIN, Joachim C. 1990: Hilflosigkeit, Depression und Handlungskontrolle. Göttingen: Hogrefe.

BUNDES ORGANISATIONSSTELLE BEHINDERTER FRAUEN 2003: Mit mir NICHT! Das Beschäftigtenschutzgesetz in Leichter Sprache. Kassel. Broschüre.

BUNDES ORGANISATIONSSTELLE BEHINDERTE FRAUEN (Hrsg.) 2002: Frauen mit Behinderungen in der Rehabilitation – Neue Chancen der Gleichstellung durch das SGB IX. Tagungsdokumentation.

BUNDESANZEIGER 31. März 2004: Richtlinien des Gemeinsamen Bundesausschusses über Leistungen zur medizinischen Rehabilitation nach § 92 Abs. 1 Satz 2 Nr. 8 SGB V. Fassung vom 16. März 2004, in Kraft getreten am 1. April 2004. Bundesanzeiger Nr. 63.

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR REHABILITATION (Hrsg.) 2005: Wegweiser: Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. 12. Auflage. Frankfurt/Main. Broschüre.

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR REHABILITATION 2006a: Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining vom 1. Oktober 2003 i. d. F. vom 1. Januar 2007. Frankfurt/Main.

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR REHABILITATION (Hrsg.) 2006b: Gemeinsame Empfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation. Frankfurt/Main.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.) 1988: Frauen in der beruflichen Rehabilitation. Eine empirische Untersuchung zur Partizipation von Frauen an beruflichen Rehabilitationsmaßnahmen. Forschungsbericht. Hannover und Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.) 1990: Forschungsbericht: Bewegung, Spiel und Sport mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten. Indikationskatalog und Methodenmanual. Band 1. Grundlagen und Methodenmanual. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 1999: Aktionsplan der Bundesregierung zur Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen. www.bmfsfj.de/Politikbereiche/Gleichstellung/gewalt.html (13. 12. 2006)

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) 2004: Gemeinsam gegen häusliche Gewalt. Kooperation, Intervention, Begleitforschung. Forschungsergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der Interventionsprojekte gegen häusliche Gewalt (WiBIG). Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) 2001: Umfrage bei Anbietern sowie Trainern und Trainerinnen von/für Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse/n für Mädchen und Frauen mit Behinderung. Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALE SICHERUNG (Hrsg.) 2005: SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Inklusive Fragen und Antworten zur Praxis. Bonn. Broschüre.

BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE E. V. (Hrsg.) 1995: Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Weinheim: Juventa.

BUSCHMANN, Mechthild/KRÖNER, Sabine (Hrsg.) 1988: Frauen in Bewegung. Der feministische Blick auf Sporttheorie, Sportpraxis und Sportpolitik. Hamburg: Czwalina.

CROSSMAKER, Maureen 1991: Behind locked doors. In: Sexuality and disability, Vol. 9, 201–219.

DANIELS, Susanne von u. a. (Hrsg.) 1983: Krüppel – Tribunal. Menschenrechtsverletzungen im Sozialstaat. Köln: Pahl-Rugenstein.

DAPHNE-PROGRAMM 2000–2001: Information kit. Violence means death of the soul. www.dpitalia.org/donne/kit0vd.htm (13. 12. 2006)

DATZ, Marianne/SIEGLREITMAIR, Sabine 1998: Ich bin o.k. – Du bist o.k. Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen in einem Heim für lern- und geistig behinderte Kinder und Jugendliche. In: KUHNE, Tina/MAYER, Anneliese (Hrsg.) 1998: Kissenschlacht und Minigolf. Zur Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen und Fähigkeiten. bifos-Schriftenreihe. Band 8. Kassel: bifos, 57–62.

DAU, Dirk (Hrsg.) 2005: Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen: Lehr- und Praxiskommentar (LPK – SGB IX) mit Anhang, Verfahren und Rechtsschutz. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos.

DEGENER, Theresia 1990: Opfer – wehrlos in jeder Hinsicht. In: pro familia magazin Heft 1, 3–5.

DEGENER, Theresia 1991: „Das glaubt mir doch sowieso keiner“. Behinderte Frauen berichten. In: JANSHEN, Doris (Hrsg.) 1991: Sexuelle Gewalt: Die allgegenwärtige Menschenrechtsverletzung. Frankfurt/Main: Zweitausendundeins, 219–222.

DEGENER, Theresia 1995: Behinderte Frauen in der beruflichen Rehabilitation. Rechtsgutachten herausgegeben vom Hessischen Netzwerk behinderter Frauen und vom Hessischen Koordinationsbüro für behinderte Frauen. Schriftenreihe zum selbstbestimmten Leben Behinderter. Band 3. Kassel.

DEGENER, Theresia 1996a: Benachteiligung behinderter Frauen. In: Frauen und Gesundheit, Heft 26, 34–38.

DEGENER, Theresia 1996b: Gleichstellung behinderter Opfer bei der strafrechtlichen Verfolgung sexualisierter Gewalttaten. In: STREIT, Heft 3, 99–104.

Degener, Theresia 2001: Selbstbestimmung für behinderte Frauen in und außerhalb von Behinderteneinrichtungen. Ein Projekt der Evangelischen Fachhochschule Bochum. In: „info“ der bundes organisationsstelle behinderte Frauen, Nr. 6, 11.

DEGENER, Theresia 2002a: Juristische Entwicklungsschritte. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Nr. 51/2002, 598–609.

DEGENER, Theresia 2002b: Stärkung des Selbstbewusstseins: Eine neue Rehabilitationsleistung für behinderte und von Behinderung bedrohte Mädchen und Frauen. In: Fachdienst Geistige Behinderung, Nr. 01/02, 14–18.

DEGENER, Theresia 2005a: Antidiskriminierungsrecht für Behinderte: Ein globaler Überblick. In: Zeitschrift für ausländisches und öffentliches Recht und Völkerrecht – Heidelberg Journal of International Law (ZaöRV), Band 65, Heft 4, 887–935.

DEGENER, Theresia 2005b: Selbstkompetenz als Voraussetzung für Selbstbestimmung behinderter Mädchen und Frauen im Rehabilitationsrechtsverhältnis. In: Rehabilitation, Heft 44, 152–156.

DEGENER, Theresia/LASK, Iris 2000: Materialien zum Selbstverteidigungs- und Selbstbehauptungskurs. Unv. Konzeptpapier.

DEGENER, Theresia/SCHNEIDER, Rosa 2004: Materialien zu Selbstverteidigungs- und Selbstbehauptungskursen. Unv. Konzeptpapiere und Aufzeichnungen.

DELP, Christoph 2003: Selbstverteidigung verständlich gemacht. München: Copress.

DENZ, Christine u. a. 1980: Macht die Sonderschule für Lernbehinderte ihre Schüler ängstlicher? – Eine empirische Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Angst und Sonderschulbesuch. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 31/3, 159–168.

DEUSINGER, Ingrid M. 1998: Die Frankfurter Körperkonzeptskalen (FKKS). Göttingen: Hogrefe.

DEUTSCHE BEAMTENBUND JUGEND NORDRHEIN-WESTFALEN 2003: Qualitätsmerkmale Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und junge Frauen mit Behinderung. Leitlinien und Empfehlungen. Düsseldorf. Broschüre.

DEUTSCHE SPORTJUGEND IM DEUTSCHEN SPORTBUND E. V. 2003: Geschlechtsbewusste Jugendarbeit im Sport. Empfehlungen der Deutschen Sportjugend. 2. Nachdruck. Frankfurt/Main. Broschüre.

DEUTSCHER BEHINDERTENSPORTVERBAND E.V. 1997: Positionspapier. Duisburg. http://www.dbs-npc.de/transfer/openfile.asp?path=woelk//HB-B-1b-Positionspapier.pdf (22.12.2006)

DEUTSCHER BEHINDERTENSPORTVERBAND E. V. (Hrsg.) 2003a: Handbuch des Deutschen Behindertensports. Duisburg. Broschüre.

DEUTSCHER BEHINDERTENSPORTVERBAND E. V. (Hrsg.) 2003b: Lehrgangsplan 2004. Duisburg.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) 1974: Empfehlungen der Bildungskommission zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Bonn.

DEUTSCHER SPORTBUND 1999: Rahmenrichtlinien für die Ausbildung im Bereich des Deutschen Sportbundes. Frankfurt/Main. Broschüre.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (Hrsg.) 2004: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln.

DICK, Christina 2004: Behinderte Mädchen und Frauen im deutschen Rehabilitationssport. Bochum. Unv. Diplomarbeit.

DIECKERT, Jürgen/WOPP, Christian (Hrsg.) 2002: Handbuch Freizeitsport. Beiträge zu Lehre und Forschung im Sport, Band 134. Schorndorf: Hofmann.

DINGES, Conni/THOMASKY, Anke 1998: Nein heißt nein. WenDo ... wie Mädchen lernen, sich zu wehren. Wiesbaden. Videofilm.

DOLL-TEPPER, Gudrun 1994: Sport und Behinderung. Entwicklungstendenzen in Wissenschaft und Lehre. Frankfurt/Main. Unv. Habilitation.

DOLL-TEPPER, Gudrun/TIEMANN, Heike 1996: Erfahrungen körperbehinderter Frauen im Sport. In: PFISTER, Gertrud (Hrsg.) 1996: Fit und gesund mit Sport. Berlin: Orlanda.

DRAGONFIRE, Wendi 1997: Mut und Geduld sind unsere Waffen – 25 Jahre mit Shuri Ryu Karate. In: OHMS, Constanze 1997: Frauen Kampf Kunst. Ein Wegweiser. Berlin: Orlanda, 91–111.

DRÖSE, Sylvia/LIBUDA-KÖSTER, Astrid 2002: Dokumentation der Entwicklung der Frauenarbeit im Behinderten-Sportverband Nordrhein-Westfalen e. V. in den Jahren 1995–2001. Duisburg. Unv. Dokumentation.

DWECK, Carol u. a. 1976: Sex differences in learned helplessness. Differential debilitation with peer and adult evaluators. In: Developmental psychology, Vol. 12, 147–156.

DWECK, Carol u. a. 1978: Sex differences in learned helplessness. The contingencies of evaluative feedback in the classroom. In: Developmental psychology, Vol. 14, 268–276.

DWECK, Carol u. a. 1980: Learned helplessness and intellectual achievement. In: SELIGMAN, Martin/GARBER, Judy (Hrsg.): Human helplessness. Theory and applications. New York: Academic Press, 197–221.

EBERT-HAMPEL, Birgit 1990: Bewältigung der Brustoperation nach Mamma-Karzinom im Spiegel veränderter Körpererfahrung. Frankfurt/Main: Lang.

EGGERT, Dietrich u. a. 2003: Das Selbstkonzept-Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter: Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: Borgmann.

EIERMANN, Nicole, u. a. 2000: Live, Leben und Interessen vertreten – Frauen mit Behinderung: Lebenssituation, Bedarfslagen und Interessenvertretung von Frauen mit Körper- und Sinnesbehinderungen. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Band 183. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.

EMBACHER, Erich/GRAVERT, Helmut 2000: Die Arbeit mit lernfeldorientierten Lehrplänen in Schule und Unterricht – Hinweise und Anregungen zur Umsetzung in Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung. In: LIPSMEIER, Antonius/PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Steiner, 135–147.

ENGELFRIED, Constance (Hrsg.) 1997: Auszeit. Sexualität, Gewalt und Abhängigkeit im Sport. Frankfurt/Main: Campus.

ERIKSON, Erik H. 1968: Identity: youth and crisis. New York: Norton.

EWINKEL, Carola/HERMES, Gisela 1985: Geschlecht: Behindert. Besonderes Merkmal: Frau – Ein Buch von behinderten Frauen. München: AG SPAK.

FALK, Inge 1987: Geschlechtsspezifische Probleme des Behindertensports. In: DEUTSCHER BEHINDERTENSPORTVERBAND (Hrsg.) 1987: Übungsleiter im vereinsorientierten Behindertensport. Schriftenreihe des DBS. Band 2. Düsseldorf: Ullrich, 47–48.

FEGERT, Jörg M./MÜLLER, Claudia (Hrsg.) 2001: Sexuelle Selbstbestimmung und sexuelle Gewalt bei Menschen mit geistiger Behinderung. Sexualpädagogische Konzepte und präventive Ansätze. Eine kommentierte Bibliographie/Mediographie. Bonn: Mebes & Noack.

FEGERT, Jörg M./WOLFF, Mechthild (Hrsg.) 2002: Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention. Ein Werkbuch. Münster: Votum.

FINCK, Larissa 1998: Gesucht – Gefunden. Ragazza. Ein Treffpunkt mit Ausblick. In: KUHNE, Tina/MAYER, Anneliese (Hrsg.) 1998: Kissenschlacht und Minigolf. Zur Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen und Fähigkeiten. bifos-Schriftenreihe. Band 8. Kassel: bifos, 125–128.

FISCHER, Anja 2002: Selbstbehauptungstraining für Mädchen und Frauen mit sogenannter geistiger Behinderung – Hintergründe, bundesweite Angebote und Vorstellung eines Projektes im Rahmen der AG Freizeit e. V. Marburg. Marburg. Unv. Diplomarbeit.

FISCHER, Klaus 1996: Körpererfahrung und Identität als Grundbegriffe der Psychomotorik. In: Motorik, Nr. 3, 102–105.

FISCHER, Lorenz/WISWEDE, Günter 2002: Grundlagen der Sozialpsychologie. München u. a.: Oldenbourg.

FRAU SCHMITZZ 2002: Mal muss Schluss sein! WenDo. Feministische Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen. 2. Auflage. Köln. Broschüre.

FRAUEN OFFENSIV E. V. 1999: WenDo – Weg der Frauen. Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen. Darmstadt. Broschüre.

FRAUENBERATUNGSSTELLE DÜSSELDORF (Hrsg.) 2000: Leitfaden oder Leidfaden? Empfehlungen zur Barrierefreiheit. Düsseldorf. Broschüre.

FRAUENHAUS-KOORDINIERUNGSSTELLE DER PARITÄTISCHE – GESAMTVERBAND E. V. (Hrsg.) 2000/2001: Sonderinfo 1–3 zum Aktionsplan der Bundesregierung zur Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen. Frankfurt/Main.

FREY, Andreas 1999: Aufbau beruflicher Handlungskompetenz – Theoretische Vorstellungen und diagnostisches Instrumentarium. In: Empirische Pädagogik, Heft 1, 29–56.

FRICKE, Monika 2000: Selbstbehauptung und -verteidigung für Schülerinnen. In: Schulverwaltung, Ausgabe Niedersachsen, Nr. 1/00, 25–26.

FRISKE, Andrea 1995: Als Frau geistig behindert sein: Aufsätze zu frauenorientiertem heilpädagogischen Handeln. München: Reinhardt.

FRISKE, Andrea 1998: „Denn zieht sich jetzt der Pillermann nicht sofort einen Gummi an.“ Aidsprävention mit tic tac toe. In: KUHNE, Tina/MAYER, Anneliese (Hrsg.) 1998: Kissenschlacht und Minigolf. Zur Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen und Fähigkeiten. bifos-Schriftenreihe. Band 8. Kassel: bifos, 71–72.

FROBÖSE, I./GEIST, A. 1990: Methoden zur Verbesserung der energetisch-konditionellen Fähigkeiten. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.) 1990: Forschungsbericht: Bewegung, Spiel und Sport mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten. Indikationskatalog und Methodenmanual. Band 1. Grundlagen und Methodenmanual. Bonn.

FUCHS, Maximilian/PREIS, Ulrich 2005: Sozialversicherungsrecht. Köln: O. Schmidt.

GALTUNG, Johann 1975: Strukturelle Gewalt. Reinbek: Rowohlt.

GANNON, Linda u. a. 1985: Learned helplessness versus reactance. The effects of sex-role stereotyping. In: Sex roles, Vol. 12, 791–806.

GIERTZ, Kira 2002: WenDo. Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen mit und ohne Behinderungen. In: Zusammen: Behinderte und nichtbehinderte Menschen Nr. 5, 12–13.

GRAFF, Sunny 1995: Mit mir nicht! Selbstbehauptung und Selbstverteidigung im Alltag. Berlin: Orlanda.

GRAFF, Sunny 1997: Kampfkunst ist mein Leben. In: OHMS, Constance 1997 (Hrsg.): Frauen Kampf Kunst. Ein Wegweiser. Berlin: Orlanda-Verlag, 67–90.

GRAFF, Sunny/RIEGER, Birgit 2001: Mädchen sind unschlagbar. Selbstverteidigung kannst du lernen! Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

GREENBERG, Jeff u. a. 1991: Investigating alternative explanations for terror management effects. Support for the role of mortality salience. University of Arizona. Unv. Manuskript.

HAACK, Karl Hermann 2006: Grußwort. In: PROJEKT: SELBST. SELBSTBEWUSSTSEIN VON MÄDCHEN UND FRAUEN MIT BEHINDERUNG (§ 44 SGB IX). Erfahrungen – Erkenntnisse – Visionen. Dokumentation der Fachkonferenz 14.–15. Oktober 2005, 17–18. http://www.neukirchener.de/traegerverbund/ffi/projekte_01.php (22.12.2006)

HAGEN, Jutta 2002: Zur Befragung von Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung. In: Geistige Behinderung, 41/2002/4, 293–306.

HANE, Willy 2002: Beratungsgespräche mit Eltern bei kindlichen Verhaltensauffälligkeiten: gezielt vorbereiten, konkret durchführen. Kissing: WEKA Media.

HARTMANN-TEWS, Ilse (2007): Sportwissenschaftliche Geschlechterforschung im Spannungsfeld von Theorie, Politik und Praxis. Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 9.11.2006 in Köln.

HAUCK, Karl/NOFTZ, Wolfgang (Hrsg.) 2001 (2006): Sozialgesetzbuch (SGB) VII: Gesetzliche Unfallversicherung. Kommentar. Loseblatt. Berlin: Erich Schmidt.

HAUCK, Karl/NOFTZ, Wolfgang (Hrsg.) 2006: SGB Gesamtkommentar, Band SGB I – Allgemeiner Teil. Berlin: Erich Schmidt.

HAUCK, Karl/NOFTZ, Wolfgang (Hrsg.) 2006: SGB Gesamtkommentar, Band SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe. Berlin: Erich Schmidt.

HECKER, Silke 2002: „Bei den anderen Frauen fühle ich mich zu Hause." Mit Selbstbehauptung zu mehr Anerkennung. In: Zusammen: Behinderte und nichtbehinderte Menschen: Nr. 4/02, 13.

HECKHAUSEN, Heinz 1980: Motivation und Handeln. Berlin: Springer.

HEIDER, Fritz 1958: The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.

HENKEL, Ulrike/KRÖNER, Sabine (Hrsg.) 1997: Und sie bewegt sich doch! Sportwissenschaftliche Frauenforschung – Bilanz und Perspektiven. Pfaffenweiler: Centaurus.

HENSGEN, Anne/KRECHTING, Bernd 1998: Erfassung beruflicher Handlungskompetenz in Prüfungen: Ein Plädoyer für die Neugestaltung von Prüfungen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 1, 1998, 14–18.

HERMES, Gisela (Hrsg.) 1994: Mit Recht verschieden sein. Forderungen behinderter Frauen an Gleichstellungsgesetze. Tagungsdokumentation. Kassel: bifos.

HERMES, Gisela 2001: Umfrage bei Anbietern sowie Trainern und Trainerinnen von/für Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse/n für Mädchen und Frauen mit Behinderung. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin/Kassel.

HERRIGER, Norbert 1995: Empowerment und das Modell der Menschenstärken. Bausteine für ein verändertes Menschenbild der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit, Nr. 5/1995, 155–162.

HERRIGER, Norbert 1997: Das Empowerment-Ethos. In: Sozialmagazin, Nr. 11/1997, 29–35.

HERRIGER, Norbert 2001: Der Empowerment-Zirkel. Organisationsentwicklung und Teamberatung in Sachen Empowerment. Düsseldorf. Unv. Manuskript.

HERRIGER, Norbert 2002: Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

HERRIGER, Norbert 2006: Empowerment – Grundlagentext Empowerment. www.empowerment.de (22. 6. 2006)

HERRMANN, Gernot/ILLERHAUS, Klaus 2000: Zur Entwicklung der Lernfeldstruktur der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in der Berufsschule. In: LIPSMEIER, Antonius/PÄTZOLD, Günter (Hrsg.) 2000: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Steiner, 101–108.

HIRSCH, Mathias (Hrsg.) 1998: Der eigene Körper als Objekt. Zur Psychodynamik selbstdestruktiven Körperreagierens. Berlin: Springer.

HOEBEL-MÄVERS, Martin u. a. 1976: Offenes Curriculum als Konstruktion im Handlungsfeld. Hamburg: Czwalina.

HOLLMANN, Wildor 1994: Medizin – Sport – Neuland. Jahre mit der Deutschen Sporthochschule Köln. Erinnerungen – Erlebnisse – Ansichten. 2. Auflage. Sankt Augustin: Academica.

HOPPE, Sigrid/HOPPE, Hartmut 1998: Klotzen Mädchen! – Spiele und Übungen für Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr GmbH.

HUBER, Michaela 2003: Trauma und die Folgen – Trauma und Traumabehandlung. Teil 1. Paderborn: Junfermann.

HUNTER, Mic/STRUVE, Jim 1998: The ethical use of touch in psychotherapy. Thousand Oaks: Sage.

HÜTHER, Gerald/KRENS, Inge 2005: Das Geheimnis der ersten neun Monate. Unsere frühesten Prägungen. Düsseldorf: Walter.

INITATIVE MÜNCHENER MÄDCHEN ARBEIT (I.M.M.A.) (Hrsg.) 1992: Arbeit mit behinderten Mädchen und jungen Frauen – Ergebnisse einer Fachtagung. München. Broschüre.

INNENMOSER, Jürgen 1999: Rehabilitation, Rehabilitationssport und Behindertensport. Gemeinsame Aufgaben und Ziele! Unterschiedliche Wertigkeiten? In: INSTITUT FÜR REHABILITATIONSSPORT, SPORTTHERAPIE UND BEHINDERTENSPORT DER SPORTWISSENSCHAFTLICHEN FAKULTÄT DER UNIVERSITÄT LEIPZIG (Hrsg.) 1999: 1. Leipziger Symposium Rehabilitationssport, Sporttherapie, Behindertensport – Standortbestimmungen. Köln: Strauß, 17–31.

INNENMOSER, Jürgen 2000: Trainingsaufbau und -gestaltung – Wie trainieren behinderte Sportler? In: SCHEID, Volker u. a. (Hrsg.) 2000: Behindertensport – Wege zur Leistung. Dokumentation zum Kongress der Stiftung Behindertensport am 5. und 6. November 1999. Aachen: Meyer & Meyer, 35–62.

INNENMOSER, Jürgen 2002: Bewegung, Spiel und Sport der Körperbehinderten – Breiten-, Freizeit-, Leistungs- und Rehabilitationssport in angeleiteter, selbstverantwortlicher Gestaltung. In: SCHEID, Volker (Hrsg.) 2002: Facetten des Sports behinderter Menschen. Pädagogische und didaktische Grundlagen. Schriftenreihe des Behinderten-Sportverbandes Nordrhein-Westfalen. Band 11. Aachen: Meyer & Meyer, 11–83.

INTERNATIONAL STATISTICAL CLASSIFICATION OF DISEASES AND RELATED HEALTH PROBLEMS 2000: 10. Revision. Deutsche Fassung bearbeitet vom Deutschen Institut für medizinische Dokumentation und Information.

JACAOB, Jutta (Hrsg.) 2007: Behinderung und Geschlecht – Perspektiven in Theorie und Praxis. Dokumentation einer Tagung. Oldenburg: BIS.

JAHN, Kurt (Hrsg.): Sozialgesetzbuch für die Praxis. Kommentar zum SGB. Band SGB IX. Freiburg: Haufe. Loseblatt-Ausgabe.

JAMES, William 1890: Principles of psychology. Chicago: Encyclopedia Britannica.

JOCHMUS, Ingeborg u. a. 1979: Die Adoleszenz dysmeler Jugendlicher. Beiträge zur Erziehungsstilforschung, Selbstakzeptierung und sexuellen Sozialisation. Rheinstetten: Schindele.

JUHAN, Deane 1997: Körperarbeit: die Soma-Psyche-Verbindung. Ein Lehrbuch. München: Droemer Knaur.

JULIUS, Monika 2000: Identität und Selbstkonzept von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Behindertenpädagogik, Nr. 2, 175–194.

KAISER, Armin/KAISER, Ruth 1998: Studienbuch Pädagogik. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen.

KAMPMEIER, Anke S. 1997: Körperliche Behinderung: Auswirkungen auf das Selbstbild des Menschen. Universität Dortmund. Dissertation.

KAVEMANN, Barbara 1997: Zwischen Politik und Professionalität: Das Konzept der Parteilichkeit. In: HAGEMANN-WHITE, Carol u. a. 1997: Parteilichkeit und Solidarität – Praxiserfahrungen und Streitfragen zur Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bielefeld: Kleine.

KELLEY, Harold H. 1967: Attribution theory in social psychology. In: LEVINE, David 1967 (Hrsg.): Nebraska symposium on motivation. Vol. 15. Lincoln: University of Nebraska Press, 192–283.

KELLEY, Susan J. 1986: Learned helplessness in the sexually abused child. In: Issues in comprehensive pediatric nursing, Vol. 9/3, 193–207.

KELLY, Liz 1987: Surviving sexual violence. Cambridge: Polity Press.

KEMPER Reinhild/TREU, Carina 2007: Selbst- und Fremdkonzept von Frauen mit Behinderung. Schriftenreihe des Behindertensportverbandes NRW aktiv dabei, Band 14. Aachen: Meyer & Meyer.

KEUPP, Heiner (2003): Ressourcen als gesellschaftlich ungleich verteiltes Handlungspotential. In: SCHEMMEL, Heike/SCHALLER, Johannes (Hrsg.) 2003: Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: DGVT, 555–574.

KING, Gillian u. a. (Hrsg.) 2003: Resilience. Learning from people with disabilities and the turning points in their lives. London: Praeger.

KIRK, Samuel A./GALLAGHER, James J. 1993: Educating exceptional children. New York: Houghton Mifflin.

KLEES, Renate u. a. 1992: Mädchenarbeit – Praxishandbuch für die Jugendarbeit. 2. Auflage. München: Juventa.

KLEIN, Marie-Luise 1989: Frauen und Sport in der Bundesrepublik. In: PEYTON, Christine/PFISTER, Gertrud (Hrsg.) 1989: Frauensport in Europa. Informationen – Materialien. Hamburg: Czwalina, 20–21.

KLEIN, Susanne/WAWROK, Silke 1998: Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Sexuelle Gewalt in der Lebenswirklichkeit von Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung – Die Sicht der Betroffenen. Analyse bestehender institutioneller Hilfsmöglichkeiten und eine bedarfsorientierte Versorgungsplanung. Berlin: Humboldt-Universität.

KLEIN, Thomas 2003: Selbstkonzept und Coping-Prozesse bei Patienten nach einer Amputation: eine Längsschnittstudie zur Entwicklung des Selbstkonzepts und zum Prozess der Bewältigung bei Patienten nach einer Beinamputation. Universität Dortmund. Dissertation.

KLEIN–HESSLING, Johannes/LOHAUS, Arnold 2000: Streßprävention für Kinder im Grundschulalter. Reihe Therapeutische Praxis – Band 4. Göttingen: Hogreve.

KOBASA, Suzi 1979: Stressful life events, personality and health. An inquiry into hardiness. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 1, 1–11.

KÖBSELL, Swantje 1996: Was wir brauchen. Handbuch zur behindertengerechten Gestaltung von Frauenprojekten. 2. Auflage. Kassel: bifos.

KÖHLER, Malousch o. J.: Selbstverteidigungstraining für Frauen mit einer Behinderung. Theorie zur Fortbildung von Malousch Köhler in „IN NAE“ in Karlsruhe. Unv. Konzeptpapier.

KOSEL, Horst 2001: Die Entwicklung des Versehrten-/Behindertensports. In: DEUTSCHER BEHINDERTENSPORTVERBAND (Hrsg.) 2001: 50 Jahre „Sport der Behinderten“ in Deutschland – Festschrift. Duisburg.

KOSEL, Horst/FROBÖSE, Ingo 1999: Rehabilitations- und Behindertensport. 2. Auflage. München: Pflaum.

KOSSENS, Michael u. a. (Hrsg.) 2006: Praxiskommentar zum Behindertenrecht SBG IX. 2. Auflage. München: Beck.

KRAMPEN, Günter 1982: Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen. Göttingen: Hogrefe.

KRAMPEN, Günter 1983: Kausalattribuierung guter Noten und Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten in vier Kohorten lernbehinderter Sonderschüler. In: Heilpädagogische Forschung, Nr. 10, 133–143.

KRAMPEN, Günter 1987: Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe.

KRAMPEN, Günter/ZINSSER, Andrea 1981: Effekte der Sonderschulzuweisung auf das Selbstkonzept und Attribuierungsverhalten von Schülern. In: Zeitschrift für empirische Pädagogik, Nr. 5, 125–135.

KREIKEBOHM, Ralf (Hrsg.) 2003: Gesetzliche Rentenversicherung SGB VI. Kommentar. 2. Auflage. München: Beck.

KREMER, H.-Hugo/SLOANE, Peter F. E. 2000: Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. In: LIPSMEIER, Antonius/PÄTZOLD, Günter (Hrsg.) 2000: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Steiner, 170–182.

KREMER, H.-Hugo/SLOANE, Peter F. E. 2001: Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.

KRENS, Inge 1999: Freiheit durch Bindung. Zum Wesen der tiefenpsychologischen Körpertherapie. Schriftenreihe der Gesellschaft für Tiefenpsychologische Körpertherapie. Band 1. Hamburg.

KRÖNER, Sabine/PFISTER, Gertrud (Hrsg.) 1992: Frauenräume. Körper und Identität im Sport. Pfaffenweiler: Centaurus.

KRUG, Etienne u. a. 2002: World report on violence and health. Genf: World Health Organisation.

KRÜGER, Michael 1992: Selbstverteidigung für Mädchen – ein Thema für den Sportunterricht? In: Sportunterricht, Nr. 9, 372–379.

KRUPITSCHKA, Margarete 1983: Das Selbstkonzept des Schülers. Universität Regensburg. Dissertation.

KRUPITSCHKA, Margarete 1990: Selbstbild und Schulleistung. Salzburg: Otto Müller.

KUCKUCK, Ralf/WORMS, Lutz 2002: Menschen mit schwerer Behinderung im Sport. In: SCHEID, Volker (Hrsg.) 2002: Facetten des Sports behinderter Menschen. Pädagogische und didaktische Grundlagen. Schriftenreihe des Behinderten-Sportverbandes Nordrhein-Westfalen. Band 11. Aachen: Meyer & Meyer, 175–213.

KUGELMANN, Claudia 1995: Starke Mädchen – schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag. Butzbach-Griedel: Afra.

KUHLENKAMP, Stefanie 2004: Didaktik/Methodik des Sports bei Menschen mit einer Sprachbehinderung. In: WILL, Harald (Hrsg.) 2004: Handbuch Rehabilitationssport. 3. Auflage. Hannover: Neuer Start.

KUHNE, Tina 1998: Feministisch orientierte Arbeit – Feministische Mädchenpolitik mit Mädchen und jungen Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen. In: KUHNE, Tina/MAYER, Anneliese (Hrsg.) 1998: Kissenschlacht und Minigolf. Zur Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen und Fähigkeiten. bifos-Schriftenreihe. Band 8. Kassel: bifos, 25–36.

KUHNE, Tina/MAYER, Anneliese (Hrsg.) 1998: Kissenschlacht und Minigolf. Zur Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen und Fähigkeiten. bifos-Schriftenreihe. Band 8. Kassel: bifos.

KUHNE, Tina/MAYER, Anneliese 1993: Die Übertragbarkeit der Konzepte feministischer Mädchenarbeit auf behinderte Mädchen und junge Frauen. In: HEILIGER, Anita/KUHNE, Tina (Hrsg.) 1993: Feministische Mädchenpolitik. München: Frauenoffensive, 102–114.

LACHWITZ, Klaus u. a. (Hrsg.) 2002: Handkommentar zum Sozialgesetzbuch HK-SGB IX. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

LACHWITZ, Klaus u. a. (Hrsg.) 2006: Handkommentar zum Sozialgesetzbuch HK-SGB IX. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, 2. Aufl.

LALOBA, Anja 1998: Kissenschlacht und Minigolf. Gruppen für junge Frauen in einer Tagesstätte für Mädchen/junge Frauen mit geistiger Behinderung. In: KUHNE, Tina/MAYER, Anneliese (Hrsg.) 1998: Kissenschlacht und Minigolf. Zur Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen und Fähigkeiten. bifos-Schriftenreihe. Band 8. Kassel: bifos, 63–68.

LANDESSPORTBUND NORDRHEIN-WESTFALEN 2002: Konzeption der Übungsleiterinnen-Ausbildung ÜL-B „Selbstbehauptung/Selbstverteidigung für Frauen“. Unv. Konzeptpapier des Ausschusses Mitarbeiterentwicklung.

LANDSCHAFTSVERBAND RHEINLAND (Hrsg.) 2001: Nein, das will ich nicht. Eine Broschüre über sexuelle Gewalt für Frauen mit geistiger Behinderung. Köln. Broschüre.

LANGMAACK, Barbara 2004: Einführung in die Themenzentrierte Interaktion (TZI). Weinheim: Beltz.

LANZONI, Luciano 2003: Das Körper- und Selbstkonzept von Menschen mit einer angeborenen Körperbehinderung im Erwachsenenalter. Universität Dortmund. Dissertation.

LASKOWSKI, Annemarie 2000: Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzeptes. Frankfurt/Main: Campus.

LAUTH, Gerhard/WILMS, Walter 1981: Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg lernbehinderter Sonderschüler im Verlaufe des Sonderschulbesuches. In: Heilpädagogische Forschung, Nr. 9, 229–241.

LAZARUS, Richard S. 1966: Patterns of adjustment and human effectiveness. New York: MacGraw-Hill.

LAZARUS, Richard S. u. a. 1984: Stress, appraisal and coping. New York: Springer.

LEIPZIGER SPORTWISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE 2003: Themenheft: Tradition – Entwicklungsstand. Band 44/2002.

LENZ, Albert 2002: Empowerment und Ressourcenaktivierung – Perspektiven für die psychosoziale Praxis. In: LENZ, Albert/STARK, Wolfgang (Hrsg.): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung. Tübingen: DGVT, 13–54.

LENZEN, Dieter (Hrsg.) 1989: Pädagogische Grundbegriffe. Reinbeck: Rowohlt.

LEVEN, Karin 1998: Bewegung und Erlebnisse für Mädchen mit Behinderungen. Mädchenparteiliche Arbeit im „Integrationsprojekt" am Zentrum für Erlebnispädagogik und Umweltbildung (Zerum). In: KUHNE, Tina/MAYER, Anneliese (Hrsg.) 1998: Kissenschlacht und Minigolf. Zur Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen und Fähigkeiten. bifos-Schriftenreihe. Band 8. Kassel: bifos, 103–113.

LEYENDECKER, Christoph H. 1985: Körpererfahrung und Behinderung. Ein Diskurs zur Frage der Identitätsfindung Körperbehinderter. In: Sonderpädagogik, Nr. 15/1, 1–15.

LICHTHARDT, Christiane 1995: Laut(er) starke Mädchen. 3. Auflage. Münster: Unrast.

LILGE, Werner (Hrsg.) 2006: SGB I Allgemeiner Teil: Handkommentar. Berlin: Schmidt. Loseblatt-Ausgabe.

LISOP, Ingrid/HUISINGA, Richard 2000: Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichungen. In: LIPSMEIER, Antonius/PÄTZOLD, Günter (Hrsg.) 2000: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Steiner, 38–52.

LOHE, Nicole 1998: „Hör auf!!!" Ein ganz spezielles Training für gehörlose und schwerhörige Frauen – Selbstbehauptung und Selbstverteidigung. In: Das Zeichen, Nr. 46, 550–553.

LÜDTKE, Oliver/KÖLLER, Olaf 2002: Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht – der Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Nr. 34, 156–166.

MARKUS, Hazel u. a. 1982: Self-schemas and gender. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 42/1, 38–50.

MASTEN, Ann S. 2001: Resilienz in der Entwicklung. Wunder des Alltags. In: RÖPER, Gisela u. a. (Hrsg.) 2001: Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer, 192–219.

MASUCH, Peter/HAUCK, Karl/HAINES, Hartmut/NOFTZ, Wolfgang 2001: Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen: Kommentar. 1. Texte. Kommentierung §§ 1–67. Berlin: Schmidt.

MATTHES, Ansgar 1984: Epilepsien: Diagnostik und Therapie für Klinik und Praxis. Stuttgart: Thieme.

MAYER, Anneliese 1998: Selbstbestimmtes Leben von Mädchen und jungen Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen. Visionen für Gegenwart und Zukunft. In: KUHNE, Tina/MAYER, Anneliese (Hrsg.) 1998: Kissenschlacht und Minigolf. Zur Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen und Fähigkeiten. bifos-Schriftenreihe. Band 8. Kassel: bifos, 19–24.

MAYRING, Philipp 2003: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz.

MC GINTY, Sue 1999: Resilience, gender and success at school. New York: Lang.

MC CAUGHEY, Martha 1997: Real knockouts: the physical feminism of women's self-defence. New York: University Press.

MEAD, George Herbert 1964: On social psychology. Chicago: University of Chicago Press.

MERK-RUDOLPH, Carola 1999: Sportgeschichte aus Frauenperspektive. Eine Möglichkeit für Mädchen zur geschlechtsspezifischen Identitätsfindung im Rahmen des Schulsports. Frankfurt/Main: Lang.

MICKLER, Bärbel 2000: Formen und Auswirkungen von Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit Behinderung. In: ARANAT E. V. (Hrsg.) 2000: Qualitätsmerkmale von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen für Mädchen und Frauen. Dokumentation der 1. landesweiten Fachtagung am 19. November 1999 in Lübeck. Broschüre, 16–19.

MILLER, I. W./NORMAN, W. H. 1979: Learned helplessness in humans. A review and attribution theory-model. In: Psychological Bulletin, Vol. 86, 93–118.

MOLDASCHL, Karoline 1999: Die weibliche Unterrepräsentanz in Führungspositionen. Das weibliche Selbstkonzept als mögliche Ursache. Linz: Universitätsverlag.

MRAZEK, Joachim 1984: Die Verkörperung des Selbst. In: Psychologie heute, Nr. 11/2, 50–58.

MRAZEK, Joachim 1991: Einstellungen zum eigenen Körper. Grundlagen und Befunde. In: BIELEFELD, Jürgen (Hrsg.): Körpererfahrungen. Grundlagen menschlichen Bewegungsverhaltens. Göttingen u. a.: Hogrefe, 223–251.

MROZYNSKI, Peter 2002: SGB IX Teil 1: Regelungen für behinderte und von Behinderung bedrohte Menschen. Kommentar. München: Beck Juristischer Verlag.

NEIDHARDT, Friedhelm 1973: Aggressivität und Gewalt in unserer Gesellschaft. München: Juventa.

NELDNER, Sylvia/REITZER, Michaela 1993: Prävention sexuellen Missbrauchs an Mädchen und Frauen mit Behinderung. Dokumentation des Projektes. Bethel.

NELLES, Ursula/OBERLIES, Dagmar 1998: Reform der Nebenklage und andere Verletzungsrechte. Baden-Baden: Nomos.

NEUBAUER, Walter F. 1976: Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. München.

NEUMAIER, A. 1990: Motorisch-koordinativ orientierte Methoden. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.) 1990: Forschungsbericht; Bewegung, Spiel und Sport mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten. Indikationskatalog und Methodenmanual. Band 1. Grundlagen und Methodenmanual. Bonn.

NEUMANN, Volker (Hrsg.) 2004: Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen: Handbuch SGB IX. Baden-Baden: Nomos.

NIADOO, Jennie u. a. 2003: Lehrbuch der Gesundheitsförderung. Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.

KASSELER KOMMENTAR 2006: Sozialversicherungsrecht. München: C .H. Beck. Loseblatt-Ausgabe Stand 9/2006.

NIEHAUS, Mathilde (2004): Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse behinderter Frauen im Sozialgesetzbuch IX – Anspruch und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 535–540.

NOACK, Cornelia/SCHMID, Hanna J. 1994: Sexuelle Gewalt gegen Menschen mit geistiger Behinderung. Eine verleugnete Realität. Ergebnisse und Fakten einer bundesweiten Befragung. Esslingen: FSH.

OBERLIES, Dagmar 2002: Selbstbestimmung und Behinderung – Wertungswidersprüche im Sexualstrafrecht? In: Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft (ZStW), Band 114, Heft 1, 130–147.

OELKE, Uta/MENKE, Marion 2002: Gemeinsame Pflegeausbildung. Modellversuch und Curriculum für die theoretische Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege. Bern: Hans Huber.

OESTERREICH, Rainer 1981: Handlungsregulation und Kontrolle. München: Urban & Schwarzenberg.

OHMS, Constance 1997 (Hrsg.): Frauen Kampf Kunst. Ein Wegweiser. Berlin: Orlanda.

OHMS, Constance 2000 (Hrsg.): Gewalt gegen Lesben. Berlin: Quer.

PALZKILL, Birgit 1994: Zwischen Turnschuh und Stöckelschuh. München: Frauenoffensive.

PALZKILL, Birgit u. a. (Hrsg.) 1991: Bewegungs(t)räume. Frauen – Körper – Sport. München: Frauenoffensive.

PETERMANN, Franz 1995: Hilflosigkeit: Neue Konzepte und Anwendungen. In: SELIGMAN, Martin E. P. 1995: Erlernte Hilflosigkeit. 5. korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz.

PETERßEN, Wilhelm H. 1996: Handbuch Unterrichtsplanung. 7. Auflage. München: Ehrenwirth.

PEYTON, Christine 1989: Zur Diskussion des Frauensports in Europa. In: PEYTON, Christine/PFISTER, Gertrud (Hrsg.) 1989: Frauensport in Europa. Informationen – Materialien. Hamburg: Czwalina, 5–21.

PFEUFFER, Frank u. a. 2004: Einrichtung und Arbeitsweise Gemeinsamer Servicestellen für Rehabilitation. Wissenschaftliche Begleitforschung des Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik e. V. Köln.

PFISTER, Gertrud (Hrsg.) 2002: Frauen im Hochleistungssport. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Band 127. Hamburg: Czwalina.

PFISTER, Gertrud 1997: Integration oder Segregation – Gleichheit oder Differenz. Kontroversen im Diskurs über Frauen und Sport. In: HENKEL, Ulrike/KRÖNER, Sabine (Hrsg.) 1997: Und sie bewegt sich doch! Sportwissenschaftliche Frauenforschung – Bilanz und Perspektiven. Pfaffenweiler: Centaurus, 39–68.

PIECK, Elke 2000: Selbstverteidigung & -behauptung für Frauen mit Behinderungen. Drei Wochenendkurse mit Trainerinnen-Fortbildung. Oktober 1999 – Januar 2000 in Münster. Dokumentation.

PIRCHER, Erika/ZEMP, Aiha 1996: Weil das alles weh tut mit Gewalt. Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderung. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Frauenangelegenheiten. Wien.

PIXA-KETTNER, Ursula 1996: „Dann waren sie sauer auf mich, dass ich das Kind haben wollte ...“ Eine Untersuchung zur Lebenssituation geistig behinderter Menschen mit Kindern in der BRD. Baden-Baden: Nomos.

PULS. DRUCKSACHE AUS DER BEHINDERTENBEWEGUNG (1991): Sexuelle Ausbeutung. 33 (Heft 1 und 2)

ROBITSCHKO, Corina 1998: Mädchen und Frauen im Behindertensport. In: ARBEITSKREIS „KIRCHE UND SPORT“ BERLIN-BRANDENBURG/INFORMATIONSSTELLE SPORT BEHINDERTER MENSCHEN (Hrsg.) 1998: Ethische Aspekte des Sports von Menschen mit Behinderungen. Tagungsdokumentation. Berlin, 111–117.

RÖDEL, Monika 2000: Über 20 Jahre – Frauen im BBS in Bewegung. In: BADISCHER BEHINDERTEN- UND REHABILITATIONSSPORTVERBAND (Hrsg.) 2000: 1950–2000. 50 Jahre! Baden-Baden.

ROGERS, Carl R. 1951: Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin.

ROGERS, Carl R: 1989: Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. 3. Auflage. Köln: GWG-Verlag.

RÖH, Dieter 2005: Empowerment als Hilfe zur Lebensbewältigung. Anforderungen an ein integratives Empowermentmodell für die Arbeit mit psychisch erkrankten Menschen in Zeiten postmoderner Gesellschaftsveränderungen. Dissertation. http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/dissertation/2005/roeemp05/pdf/roeemp05.pdf (22. 6. 2006)

ROSE, Lotte/WOLLBOLD, Judith 1993: Selbstverteidigung für Mädchen. Feministische Stellungnahme zu einem neuen Thema der Sportpädagogik. In: Sportunterricht, Nr. 10, 427–433.

ROSSDEUTSCHER, Petra 2004: Vom Starksein und stärker werden. Selbstbehauptung und -verteidigung. In: paraplegiker, Nr. 1, 16–18.

ROTTER, Julian B. 1966: Generalized expectancies for internal versus external control for reinforcement. In: Psychological Monographs, Vol. 609, 1–28.

RUDHART, Kurt 2001: Vom Versehrten- zum Behindertensport, Chronik von 1951 bis 2000. In: DEUTSCHER BEHINDERTENSPORTVERBAND (Hrsg.) 2001: 50 Jahre „Sport der Behinderten“ in Deutschland – Festschrift. Duisburg, 39–41.

RUIJGERS, Lieke 1993: Selbstbehauptung von behinderten Mädchen und Frauen. Handbuch für Trainerinnen von Trainings. (Niederländisches Original: Weerbaartheid van vrouwen en meiden met een handicap). Broschüre.

RUSTEMEYER, Ruth 1988: Geschlechtsstereotype und ihre Auswirkungen auf das Sozial- und Leistungsverhalten. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Nr. 8/2, 115–129.

RUTTER, Michael 1990: Hanging youth in a changing society: patterns of adolescent development and disorder. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.

SCHÄFER, Bettina/BADER, Reinhard 2002: Handlungskompetenz durch Lernfelder – Möglichkeiten einer Konzeptualisierung des Lernfeld-Ansatzes. In: LIPSMEIER, Antonius/PÄTZOLD, Günter (Hrsg.) 2000: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Steiner, 148–158.

SCHEID, Volker (Hrsg.) 2002: Facetten des Sports behinderter Menschen. Pädagogische und didaktische Grundlagen. Schriftenreihe des Behinderten-Sportverbandes Nordrhein-Westfalen. Band 11. Aachen: Meyer & Meyer.

SCHERER, Hans-Georg/HERWIG, Hermann 2002: In: SCHEID, Volker (Hrsg.) 2002: Facetten des Sports behinderter Menschen. Pädagogische und didaktische Grundlagen. Schriftenreihe des Behinderten-Sportverbandes Nordrhein-Westfalen. Band 11. Aachen: Meyer & Meyer, 116–154.

SCHILDMANN, Ulrike 1983: Lebensbedingungen behinderter Frauen: Aspekte ihrer gesellschaftlichen Unterdrückung. Giessen: Focus.

SCHILDMANN, Ulrike/BRETLÄNDER, Bettina (Hrsg.) 2000: Frauenforschung in der Behindertenpädagogik: Systematik – Vergleich – Geschichte – Bibliographie. Ein Arbeitsbuch. Münster: Lit.

SCHLATHOLT, Annette 2000: „Mit mir nicht!“ Mädchen und Frauen mit Behinderung behaupten sich! In: NETZWERK VON MÄDCHEN UND FRAUEN MIT BEHINDERUNGEN NRW 2000: Nicht ohne uns. Zur Lebenssituation, Interessenvertretung und Selbsthilfe von Mädchen und Frauen mit Behinderungen. Münster. Broschüre.

SCHMIDT, Christiane 1997: „Am Material”: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/PRENGEL, Annedore (Hrsg.) 1997: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, 544–568.

SCHOLAND, Barbara 1999: WenDo – feministische Selbstverteidigung und Selbstbehauptung für Mädchen und junge Frauen mit geistigen, Lern- und Mehrfach-Behinderungen. Ein Erfahrungsbericht. In: die randschau, Nr.1/99, 45–47.

SCHOLAND, Barbara 2000: Gewalt gegen Migrantinnen und schwarze Mädchen und Frauen. In: ARANAT E. V. (Hrsg.) 2000: Qualitätsmerkmale von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen für Mädchen und Frauen. Dokumentation der 1. landesweiten Fachtagung am 19. November 1999 in Lübeck, 23–26.

SCHÖN, Elke/RICHTER-WITZGALL, Gudrun/KLEIN, Birgit 2004: Berufliche Teilhabe am Arbeitsleben von Frauen mit (unterschiedlichen) Behinderungen unter besonderer Berücksichtigung von Frauen mit Betreuungspflichten. Wissenschaftliche Begleitforschung zur Umsetzung des SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und Soziales. Dortmund: Sozialforschungsstelle Dortmund.

SCHRÖDER, Kai 2004: Der organisierte Behindertensport. In: WILL, Harald (Hrsg.) 2004: Handbuch Rehabilitationssport. 3. Auflage. Hannover: Neuer Start.

SCHÜLE, Klaus 2001: Effektivität und Effizienz in der Rehabilitation. 2. Auflage. Sankt Augustin: Richarz.

SCHUNTERMANN, Michael F. 2005: Eine Einführung in die ICF. Landsberg/Lech: ecomed Medizin.

SCHWARZER, Ralf/JERUSALEM, Matthias 1989: Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartung. In: KRAMPEN, Günter 1989: Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen. Göttingen: Hogrefe, 127–133.

SCHWARZER, Ralf 2000: Streß, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart: Kohlhammer.

SEIFERT, Monika 1997: Wohnalltag von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung. Eine Studie zur Lebensqualität. Reutlingen: Diakonieverlag.

SEITH, Corinna/KELLY, Liz 2003: Erfolge gegen den Strom – Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen in Europa. London: Metropolitan University.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2000: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

SELIGMAN, Martin E. P. 1979: Erlernte Hilflosigkeit. München: Urban und Schwarzenberg.

SENN, Y. Charlene 1993: Gegen jedes Recht. Sexueller Missbrauch und geistige Behinderung. Berlin: Donna Vita.

SOBSEY, Dick 1994: Violence and abuse in the lives of people with disabilities. The end of silent acceptance? Baltimore: Brookes.

SPEULTA, Regina 1997: Mit Taekwondo gegen den Schmerz. In: OHMS, Constance (Hrsg.) 1997: Frauen Kampf Kunst. Ein Wegweiser. Berlin: Orlanda, 129–148.

SPLETT, Catherine 1993: Auswirkungen kritischer Lebensereignisse auf das Selbstkonzept am Beispiel der Brusterkrankung. Regensburg: Roderer.

STENHOUSE, L. 1973: Curriculumentwicklung als Experiment. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3.

STIMPSON, Liz/BEST, Margaret 1991: Courage above all. Sexual assault against women with disabilities. Toronto: Dawn Canada.

STRÄHLE, Borghild 1998: „Du bist doch nicht behindert!“ Erfahrungen einer querschnittsgelähmten Pädagogin in einem Mädchenprojekt. In: KUHNE, Tina/MAYER, Anneliese (Hrsg.) 1998: Kissenschlacht und Minigolf. Zur Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen und Fähigkeiten. bifos-Schriftenreihe. Band 8. Kassel: bifos, 137–141.

THEIS, Denise u. a. 2003: Die Messung selbstwahrgenommener Kompetenz und sozialer Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung. In: Motorik, 26,3, 127–133.

THEUNERT, Helga 1987: Die Sache mit der Gewalt: Informationen zu Gewalt im Alltag und in den Medien. München: Institut Jugend, Film, Fernsehen.

THEUNISSEN, Georg u. a. 2002: Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg: Lambertus.

TIEMANN, Heike 2002: Frauen mit starkem Rückgrat – Spitzensportlerinnen mit Körperbehinderung. In: PFISTER, Gertrud (Hrsg.) 2002: Frauen im Hochleistungssport. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 127. Hamburg: Czwalina, 141–247.

TORBOLI, Cristina 1998: WenDo – Mädchen und Frauen in Bewegung. In: Hamburger Frauenzeitung, Nr. 12/1998, 38–41.

VAN DER SCHOOT, Paul 1990: Sportspezifische psychophysische Regulation. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.) 1990: Forschungsbericht: Bewegung, Spiel und Sport mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten. Indikationskatalog und Methodenmanual. Band 1. Grundlagen und Methodenmanual. Bonn.

VOSS, Anne 1993: US-amerikanische Präventionsmodelle. In: VOSS, Anne/HALLSTEIN, Monika (Hrsg.) 1993: Menschen mit Behinderungen: Berichte, Erfahrungen, Ideen zur Präventionsarbeit. Berlin: Donna Vita, 67–99.

WALTER, Joachim 1983: Sexualität und geistige Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

WALTHER, Andreas 2000: Spielräume im Übergang in die Arbeit. Weinheim: Juventa.

WEIBERNETZ E. V. 2002: Empfehlungen zur Umsetzung des § 44 SGB IX in einer novellierten Gesamtvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining. Kassel.

WEIBERNETZ E. V. 2003: Stellungnahme des Weibernetz e. V. zum Entwurf der Rahmenvereinbarung über den Rehabilitationssport und das Funktionstraining vom 22. Mai 2003. Kassel.

WEIK, A. 1992: Building a strengths perspective for social work. In: SALEEBY, S. (Hrsg.) 1992: The strength perspective in social work practice. New York: White Plains, 18–26.

WEIK, A. u. a. 1989: A strength perspective for social work practice. In: Social work, Vol. 7, 350–354.

WEINER, Bernard 1976: Theorien der Motivation. Stuttgart: Klett.

WELTI, Felix 2005: Behinderung und Rehabilitation im sozialen Rechtsstaat: Freiheit, Gleichheit und Teilhabe behinderter Menschen. Tübingen: Mohr-Siebeck.

WENDO MARBURG E. V. 2004: WenDo. Selbstbehauptung, Selbstverteidigung, Gewaltprävention für Mädchen und Frauen. Marburg. Broschüre.

WENDO-TRAINERINNEN RHEINLAND (Hrsg.) 2003: WenDo: Weg der Frauen. Feministische Selbstbehauptung und Selbstverteidigung von Frauen für Mädchen und Frauen. 3. Auflage. Düsseldorf. Broschüre.

WHEELER, Daryl Kenneth 1974: Phasen und Probleme des Curriculum-Prozesses. Ravensburg: Otto Maier.

WIEGAND, Bernd 2006: Kommentar zum SGB IX: Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Berlin: Schmidt.

WILDWASSER WÜRZBURG E. V. (Hrsg.) 2002: Gegen sexuelle Gewalt an Mädchen und Frauen mit Körperbehinderung. Ein Handbuch für Prävention und Beratung. Freiburg.

WILDWASSER WÜRZBURG E. V. 2003a: Anna wehrt sich. Eine Broschüre für Mädchen mit geistiger Behinderung von 13 bis 17 Jahren über sexuellen Missbrauch und Hilfe holen. Würzburg. Broschüre.

WILDWASSER WÜRZBURG E. V. 2003b: Frauen wehren sich. Eine Broschüre für Frauen mit Lernschwierigkeiten und geistiger Behinderung über sexualisierte Gewalt und Hilfe holen. Würzburg. Broschüre.

WILL, Harald (Hrsg.) 2004: Handbuch Rehabilitationssport. 3. Auflage. Hannover: Neuer Start.

WILLUTZKI, Ulrike 2003: Ressourcen. Einige Bemerkungen zur Begriffsklärung. In: SCHEMMEL, Heike/SCHALLER, Johannes 2003 (Hrsg.): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: DGVT, 91–109.

WINDEMUTH, Dirk 1991: Die Vorhersage der Gesundung von Patienten durch gesundheitsbezogene Kontrollüberzeugungen. Hamburg: Kovac.

WINDISCH, Matthias (Hrsg.) 1993: Diskriminierung Behinderter. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek.

WORMS, Lutz u. a. 1999: Elemente des Judo als Rehabilitationssport mehrfachbehinderter Menschen. Aachen: Meyer und Meyer.

WORMS, Lutz 2006: Rehabilitation durch „Stärkung des Selbstbewusstseins"? Welche Bedeutung hat das Selbstbewusstsein in der medizinischen Rehabilitation und im Rehabilitationssport? In: FORSCHUNGSPROJEKT: SELBST. SELBSTBEWUSSTSEIN VON MÄDCHEN UND FRAUEN MIT BEHINDERUNG (§ 44 SGB IX). Erfahrungen – Erkenntnisse – Visionen. Dokumentation der Fachkonferenz 14.–15. Oktober 2005 Düsseldorf, Erkenntnisse – Visionen (Bearbeitung: Degener, Theresia; Dick, Christina), 37–40.

WORRINGEN, Ulrike/ZWINGMANN, Christian (Hrsg.) 2001: Rehabilitation weiblich – männlich: Geschlechtsspezifische Rehabilitationsforschung. Weinheim: Juventa.

WORTBERG, Christiane (Hrsg.) 2001: Macht uns nicht an! Tips und Tricks zur Selbstbehauptung von Mädchen für Mädchen. Münster: Unrast.

WOTTAWA, Heinrich/THIERAU, Heike 2003: Lehrbuch Evaluation. Bern: Huber.

WUSTMANN, Corina 2004: Von den Stärken der Kinder ausgehen – das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. 1. Auflage. Weinheim: Beltz.

ZARTBITTER KÖLN E.V. (Hrsg.) 1999: NEIN ist nein. Selbstbehauptungstips für Mädchen. Köln. Leporello.

ZARTBITTER KÖLN E.V.: Kontakt- und Informationsstelle gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen.

ZEMP, Aiha u. a. (1997): Sexualisierte Gewalt im behinderten Alltag. Jungen und Männer mit Behinderung als Opfer und Täter. Projektbericht. Salzburg.

ZIJDEL, Lydia 1990: Teachers training course syllabus. Unv. Konzeptpapier.

ZIJDEL, Lydia 1997: Einfach anders! Eine Karate-Kampfkünstlerin im Rollstuhl. In: OHMS, Constance (Hrsg.) 1997: Frauen Kampf Kunst. Ein Wegweiser. Berlin: Orlanda, 151–180.

ZIJDEL, Lydia 1999: Leitfaden für eine umfassende Ausbildung in Beherrschungstechniken für behinderte Frauen und/oder Mädchen und für behinderte Männer und/oder Jungen. Broschüre.

ZIJDEL, Lydia 2000: Angebot 2000/2001 Selbstverteidigungskurse für Menschen mit Behinderungen. Unv. Konzeptpapier.

ZIJDEL, Lydia 2004: Die Frau mit den drei schwarzen Gürteln. Interview. In: EMMA Nr. 2/04, 78–80.

ZIMMERMAN, Marc A. 1990: Toward a theory of learned hopefulness. A structural model analysis of participation and empowerment. In: Journal of research in personality, Vol. 24, 71–86.

ZINSMEISTER, Julia 2002: Menschen mit Behinderung als verletzte Zeuginnen und Zeugen im Strafverfahren. In: FASTIE, Friesa (Hrsg.) 2002: Opferschutz im Strafverfahren. Sozialpädagogische Prozessbegleitung bei Sexualdelikten. Ein interdisziplinäres Handbuch. Opladen: Leske & Budrich.

ZINSMEISTER, Julia 2003: Sexuelle Gewalt gegen behinderte Menschen und das Recht: Gewaltprävention und Opferschutz zwischen Behindertenhilfe und Strafjustiz. Opladen: Leske & Budrich.

ZINSMEISTER, Julia 2004 (2007): Mehrdimensionale Diskriminierung. Das Recht behinderter Frauen auf Gleichstellung und seine Gewährleistung durch Art. 3 GG und das einfache Recht. Baden-Baden: NOMOS Verlag. (Erscheint 2007)

Internetquellen

www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=20530.html
www.bsberlin.de/ourfiles/datein/Rehainfo%20271005.pdf
www.bvfest.de (Mai 2006)
www.bvs-bayern.com
www.dbs-npc.de
www.dimdi.de/static/de/klassi/ICF
www.fib-ev.com (Mai 2006)
www.regionet-owl.de/home/popup.icom?id=78&selid=7084&type=VAL_MEMO (2.11.2004)
www.wikipedia.org
www.zartbitter.de

XI.

Anhang

11.1 Anhang I

11.1.1 Glossar

Kurseinheit	Einheit, die formal im Kurskonzept eine Tabellenzeile umfasst. Sie kann aus einer, aber auch aus mehreren Übungseinheiten bestehen, die ein gemeinsames Thema zum Inhalt haben, beispielsweise eine Belästigungssituation am Arbeitsplatz, die in Form einer Gesprächsrunde (Übungseinheit 1) und eines Rollenspiels (Übungseinheit 2) bearbeitet wird.
Kurskonzept	Ablaufplan für einen Kurs mit Angaben zur Reihenfolge einzelner Kurseinheiten und ihrer zeitlichen Dauer, von den Trainerinnen vor Kursbeginn erstellt.
Staffel 1 und 2	Testübungen, die im Frühjahr (1. Staffel) und Herbst 2005 (2. Staffel) durchgeführt wurden.
Teilnehmerinnen-„Vorsatz“	Vorhaben einer Teilnehmerin, in einer konkreten Alltagssituation etwas von dem im Kurs Gelernten umzusetzen.
Teilnehmerinnenbefragung	Befragung der Teilnehmerinnen mittels eines Fragebogens oder im Rahmen einer Gruppenbefragung durch die Projektmitarbeiterinnen außerhalb des Kursgeschehens.
Teilnehmerinnenerwartung	Befragung der Teilnehmerinnen im Rahmen einer Gesprächsrunde, geleitet durch die Trainerinnen zu Beginn des Kurses.
Teilnehmerinnen-Feedback	Befragung der Teilnehmerinnen im Rahmen einer Gesprächsrunde, geleitet durch die Trainerinnen vor Abschluss des Kurses.
Thematische Einheit	Eine der im Curriculum enthaltenen thematischen Einheiten.
Übungseinheit	Einheit, die eine Übung umfasst und aus mehreren Teilschritten oder Variationen bestehen kann.

11.1.2 Thematische Einheiten

Ausgangsversion (Grundlage in der Evaluation)

Thematische Einheit 1 Beginn
Thematische Einheit 2 Körper- und Stimmausdruck
Thematische Einheit 3 Eigene Bedürfnisse wahrnehmen und vertreten
Thematische Einheit 4 Persönliche Grenzen wahrnehmen und setzen
Thematische Einheit 5 Die eigene Entschlossenheit erfahren
Thematische Einheit 6 Die eigenen Ressourcen benennen
Thematische Einheit 7 Sexualisierte Gewalt
Thematische Einheit 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag
Thematische Einheit 9 Abschluss

Thematische Einheiten im Curriculum

Thematische Einheit 1 Beginn
Thematische Einheit 2 Körper- und Stimmausdruck
Thematische Einheit 3 Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen
Thematische Einheit 4 Persönliche Grenzen setzen
Thematische Einheit 5 Die eigene Entschlossenheit erfahren

Thematische Einheit 6 Die eigenen Ressourcen benennen
Thematische Einheit 7 Sexualisierte Gewalt
Thematische Einheit 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag
Thematische Einheit 9 Entspannung
Thematische Einheit 10 Abschluss

11.1.3 Kursabfolgen

Testübungsstaffel 1

Wurde für die Auswertung eine andere thematische Einheit als die der ÜL gewählt, ist die Angabe der ÜL zusätzlich aufgeführt.
Haben die ÜL mehrere TE genannt, jedoch eine davon als Schwerpunkt gekennzeichnet, so wird diese TE als erste genannt und mit einem Bindestrich von den übrigen getrennt.

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
	Inhalt **Kurzbeschreibung des Inhalts** TE ÜL TE FFI	**Inhalt** **Kurzbeschreibung des Inhalts** TE ÜL TE FFI	**Inhalt** **Kurzbeschreibung des Inhalts** TE ÜL TE FFI	**Inhalt** **Kurzbeschreibung des Inhalts** TE ÜL TE FFI
	1. Tag	**1. Tag**	**1. Tag**	**1. Tag**
1	**Begrüßung** ÜL begrüßen die TN, Vorstellungsrunde (Vorstellung + Erwartungen). ÜL stellt Grobplanung vor und stimmt diese mit den TN ab. **TE 1** **✓ Begrüßung**	**Begrüßung** ÜL begrüßen die TN **TE 1** **✓ Begrüßung**	**Begrüßung** ÜL begrüßen die TN **TE 1** **✓ Begrüßung**	**Begrüßung** ÜL begrüßen die TN, Ansprache regeln, Namensschilder **TE 1** **✓ Begrüßung**
2	**Arche Noah** ÜL verteilt Karten mit Tiernamen und fordert TN auf, **I** sich mit dem Geräusch des Tieres durch den Raum zu bewegen **I** Partnerin (gleiches Tier) zu finden und sich gemeinsam mit ihren Geräuschen durch den Raum zu bewegen **I** sich gegenseitig vorzustellen **ÜL: 1, 2** **TE 2** **✓ Körperausdruck**	**Namensspiel** TN kommen in Bewegung, gehen in Kontakt miteinander und lernen die Namen und Namengebärden voneinander kennen **TE 1** **✓ Kennenlernen**	**Vorstellungsrunde** Sitzkreis, Namensschilder ziehen, fünf Fragen beantworten, erstellen eines Plakats auf der Metaplanwand **TE 1** **✓ Kennenlernen**	**Namensrunde** **TE 1** **✓ Kennenlernen**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
3	**Was ist SV?** ÜL leitet Gespräch über Zusammenhänge zwischen SV/SB und dem Überwinden von Hemmungen und dem von Konventionen **ÜL: Vorübung zu 2,5,8** **TE 2 (schwerpunktmäßig)** **✓ Körperausdruck**	**Gruppenfinden** TN lernen sich etwas kennen **TE 1** **Kennenlernen**	**Aufwärmen und Seminarregeln** Spiel Marktplatz = bewegen zur Musik, Begrüßungsformen austauschen, symbolunterstützt Seminarregeln erläutern. Spiel „Gemeinsamkeiten“ = Musik-Stopp, in den Stopps nach bestimmten Charakteristika zusammenstellen, z. B. wer hat Geschwister? **TE 1** **✓ Arbeitsprinzipien** **✓ Kennenlernen**	**WenDo ist …** Inhalt vorstellen, Prinzipien klären **TE 1** **✓ Absprache der Arbeitsprinzipien**
4	**Stopp-Spiel** ÜL leitet Phasen des Stopp-Spiels an: 1. Phase: eigenen „Wohlfühlabstand“ festlegen 2. Phase: Abstand mit einem Stopp deutlich machen 3. Phase: Wirkung des Stopps probieren, analysieren und optimieren **ÜL: 3, 4** **TE 4** **✓ Persönliche Grenzen wahrnehmen** **✓ Persönliche Grenzen setzen**	**Information** Was ist WenDo? Insel einführen **TE 1** **✓ Absprache Kursablauf**	**Körperwahrnehmung/-haltung** Sitzkreis, starke selbstbewusste Haltung besprechen, Kennzeichen sammeln und paarweise probieren, Auswertung Zusammenhang Haltung und Gefühl. Spiel: verschiedene Gefühle, Charakteristika spielen, Auswertung dazu **ÜL: 2, 7** **TE 2** **✓ Sicher stehen/sitzen** **✓ Den Blick halten/sich dem Gegenüber zuwenden**	**Organisation** Pausen, Persönliche Assistenz, Medikation, Lärmempfindlichkeit usw. **TE 1** **✓ Absprache Kursablauf**
5	**Auswertung (bei Bedarf)** ÜL leitet Gespräch über Wahrnehmungen in beiden Rollen **TE 4** **✓ Persönliche Grenzen wahrnehmen** **✓ Persönliche Grenzen setzen**	**Übungen zum Stand** Üben vom stabilen Stand, alleine und zu zweit mit diversen kleinen Übungen **TE 2** **✓ Sicher stehen/sitzen**		**Motivation** Wünsche und Erwartungen klären **TE 1** **✓ Absprache Kursablauf**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
6	**Technik** Einführung und Übung verschiedener Techniken (abhängig von den Möglichkeiten der TN) Übung mit und ohne Stimmeinsatz **ÜL: 6** **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungs-techniken**	**Schutzhaltung und Blick** Üben der Schutzhaltung bzw. Handhaltung, Blick besprechen und üben **TE 2** **✓ Körpersprache** **✓ Den Blick halten/sich dem Gegenüber zuwenden**		**Bewegung mit Stöcken und Musik** sich kennenlernen, Einschätzung der Beweglichkeit **TE 1** **✓ Kennenlernen**
7	**Spaß an Bewegung** TN erhalten Möglichkeit, erlernte Techniken vorzuführen und/oder sich mit den erlernten Techniken auszupowern **ÜL: 5** **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungs-techniken**	**Pause (15 Min.)**		**Atmung** Angst und Panik klären TN mit geschl. Augen im Kreis, bei angetippt werden ausatmen **ÜL: 2** **TE 2** **✓ Körpersprache**
8		**Verfolgen** Übungen, die das bisher Gelernte zusammenfassen **TE 2** **✓ Körpersprache** **✓ Den Blick halten/sich dem Gegenüber zuwenden**		**Stimme** kleiner Hund/großer Hund, Stimmeinsatz **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**
9		**Wassertonne** Atmungs- und Streckübung, tiefe Atmung üben während einer Bewegung, gleichzeitig Arme und Seiten recken (Vorbereitung für die nachfolgende Schreiübung) **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**		**Spiel Stimme** Pinguin und Kranich (Vorbereitung für nachfolgende Stimmübung) **ÜL: 2** **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
10		**Stimm- und Schreiübungen** mit Aufbau: TN schreien immer lauter, kriegen ein Gefühl für das tief aus dem Bauch schreien. **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**		**Stimme** Befehle im Kreis einüben **ÜL: 2** **TE 2** **✓ Schreien/laut sein** **✓ Den Blick halten**
11		**Gespräch über Stimme** kurz: Warum ist Schreien wichtig, auch für gehörlose Frauen **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**		**Stimme, Blick, Körperhaltung** In 2 Gruppen gegenüber: 1) aufeinander zu „Hau ab“ + weiter 2) bis zur Mitte „Hau ab“, bis eine lacht oder es ihr reicht **ÜL: 1) 2, 2) 2, 4** **TE 2** **✓ Schreien/laut sein** **✓ Blick halten/sich dem Gegenüber zuwenden**
12		**Üben von Körperwaffen** mit Aufbau: TN lernen den Ellbogenstoß, Hammerfaust und Stampftritt. Üben in die Luft und auf Schlagkissen. **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungstechniken**		**Reflektion** Wie war es, die Wirkung deiner Stimme/deines Blickes/deiner Körperhaltung zu spüren? Wie verhältst du dich sonst? Darfst du laut sein? (Reflexion der vorangegangenen Übung) **ÜL: 4, 6** **TE 2** **✓ Gesellschaftliche Konventionen überwinden (geschlechtsspezifischer Stimmeinsatz)**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
13		**Gespräch über Körperwaffen** ÜL: andere Körperwaffen zeigen, Gespräch über Effekt davon, Gespräch über Verteidigungssituationen und Einsatz von Körperwaffen **ÜL: 4, 6** **TE 4** **✓ Körperliche Grenzsetzung** **✓ Körperliche Selbstbehauptungstechniken**		**Pause (15 Min.)**
14				**Fester Stand/Sitz** erklären und ausprobieren **ÜL: 4** **TE 2** **✓ Körper- und Stimmausdruck**
15				**Entschlossenheit** durch den Raum: auf Impuls Stopp + Ausatmen Stopp + Ausatmen + Blick Stopp + Ausatmen + Blick + Befehl **ÜL: 2, 4** **TE 2** **✓ Den Blick halten/sich dem Gegenüber zuwenden**
16				**Entschlossenheit** durchfahren/durchgehen: 2 Gruppen gegenüber, weit auseinander, Gruppe A nimmt „Anlauf“ und fährt/rollt mit KH + Blick + Befehl („Weg da“) durch 2. Durchgang: enger beieinander **TE 5** **✓ Die eigene Entschlossenheit erfahren im Sinne von sich den eigenen „Weg bahnen“**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
17				**Reflektion** Wie kann ich meine Entschlossenheit stärken (innere Stimme)? (Reflexion der vorangegangenen Übung) **TE 5** **✓ Innere Sätze**
18	**Mittagspause (60 Min.)**	**Mittagspause (45 Min.)**	**Mittagspause (60 Min.)**	**Mittagspause (45 Min.)**
19	**Wahrnehmung und Beschreibung gegenständlicher Umgebung** ÜL verteilt Gegenstände auf dem Boden, fordert TN auf, diese zu betrachten und anschließend die Augen zu schließen; ÜL verändert die Verteilung und fordert zur Beschreibung der Veränderungen auf; ÜL leitet Gespräch über Bedeutung von Wahrnehmung in der SV bis hin zu Täterbeschreibungen **Nicht im Curriculum**	**Spiel** Pinguin und Flamingo, Einstieg ins Thema Körpersprache **TE 2** **✓ Körperausdruck**	**Kurze Wdh. Rauf- und Rangelspiele** Paarweise über eine Linie raufen und rangeln, verschiedene Bewegungsformen: Schulter an Schulter, dazwischen Auswertungen und Hilfen **TE 5** **✓ Konzentration auf sich selbst**	**Aufwärmen** Dehnungsübungen etc. (Aufwärmen für nachfolgende Technikübung) **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungstechniken**
21	**Wahrnehmung und Beschreibung von Menschen (Tätern)** ÜL leitet Beschreibung der Co-Trainerin an. **ÜL: Wahrnehmung** **TE 4** **✓ Körperliche Grenzsetzung**	**WenDo-Museum** TN sind zu zweit, eine Künstlerin, eine Modell, Thema: eine starke und selbstbewusste Frau **TE 2** **✓ Körperausdruck**	**Nähe und Distanz I** Paarweise aufeinander zugehen, Grenzen spüren, ohne Blick, mit Blick, mit Wort, dazw. Auswertungsrunden **ÜL: 4, 6** **TE 4** **✓ Persönliche Grenzen wahrnehmen**	**Techniken** Angriff von vorne, Einbindung in Alltagssituationen **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungstechniken**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
22	**Wahrnehmung von Stimmungen und Gefühlen** TN üben zu zweit jeweils die Stimmung der anderen zu spüren und darauf zu reagieren. **ÜL: Wahrnehmung, 5** **TE 4** **✓ Körperliche Grenzsetzung**	**Neinsagen** Welche Gebärden gibt es zum Neinsagen? Sammeln im Kreis **TE 3**	**Pause (15 Min.)**	**Entspannung** Taucherinnenanzug **Entspannung nicht im Curriculum**
23	**Kissenwald** 6–8 TN halten in einer Gasse Kissen, eine TN geht in der ersten Phase mit Techniken durch diese Gasse; in der zweiten Phase hat nur eine der TN, die das Kissen halten, „böse Gedanken“. Die TN, die auf die Gasse zukommt, muss entscheiden, welche das ist und macht nur zwei Techniken zum Kissen dieser einen TN. **ÜL: Wahrnehmung, teilweise 4 + 5** **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungstechniken**	**Mitmach-Theater** ÜL spielen Belästigungssituation im Bus vor, TN dürfen Tipps geben, wie sich die ÜL gut wehren könnte **TE 3**	**Handgelenksumklammerung** Aufwärmen: Spiel Klammerfangen mit Auswertungsrunde, Dehnübungen, Handgelenksumklammerung be- und erarbeiten in Kleingruppen, Lösungen finden, erproben **ÜL: 4, 5, 6** **TE 4** **✓ Körperliche Grenzsetzung** **✓ Körperliche Selbstbehauptungstechniken**	**Pause (20 Min.)**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
24	**Freies Rollenspiel** Einführendes Rollenspiel (z. B. Rückkehr an Arbeitsplatz mit offenem Ende) ÜL fordert TN auf, sich in drei 4er-Gruppen eine Situation zu erzählen (Die Thematik zu diesen Situationen legen die ÜL nach Verlauf des Vormittags fest.) und eine der vier Situationen zum Vorspielen auszuwählen. Der Austausch geschieht ohne Beobachtung. Zeit: ca. 20 Min. Nach Verlauf der 20 Minuten treffen sich alle gemeinsam, die drei Situationen werden vorgespielt und es werden Lösungen diskutiert und im Rollenspiel ausprobiert. **ÜL: 3, 4, 6, 7, 8** **TE 8**	**Pause (15 Min.)**	**Abschluss** Auswertungsrunde und Abschlussritual **ÜL: kA** **TE 9** **✓ Gestaltung des Abschlusses**	**Wahrnehmung** Geräuscheparcours Geschenk üble Absicht in 3/4er-Gruppen Wie viele sind hinter mir? **TE 4** **✓ Persönliche Grenzen wahrnehmen**
25	**Meditation** ÜL leitet Meditation an. **ÜL: Wahrnehmung** **Entspannung nicht im Curriculum**	**Rollenspiel** TN spielen in Kleingruppen die Busszene, ÜL gehen rum, wenn Zeit reicht, Vorspielen vor der Großgruppe, Gespräch über Missbrauch und sexualisierte Gewalt, Willenskraft **TE 3**		**Reflektion** zu eigener Wahrnehmung, eigene Grenzen spüren, Hinweis auf Grenzen setzen, Handlungsspektrum/Bewegungsspielraum erweitern **TE 4** **✓ Persönliche Grenzen wahrnehmen** **✓ Persönliche Grenzen setzen**
26		**Wassertonne und losdrehen** TN kommen wieder an im Training, kurz bewegen und tief atmen, Arme aufwärmen (Vorbereitung für nachfolgende Übung) **ÜL: 2, 4** **TE 5** **✓ Eigene Entschlossenheit**		**Entspannung** mit Musik, evtl. zu zweit. Massage **Entspannung nicht im Curriculum**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
27		**Hammerschlag wiederholen, Willenskraft** TN üben Hammerschlag in die Luft. ÜL erzählt über Einsatz Willenskraft, TN schlagen kräftig und mit viel Willenskraft einer Partnerin die kleinen Schlagkissen aus der Hand. (Vorbereitung für nachfolgende Übung) **ÜL: 4, 5** **TE 5** **✓ Erleben der eigenen Entschlossenheit**		**Abschluss** Befinden + was nehme ich heute mit? Organisation **TE 9** **✓ Reflektion der Kurserfahrungen** **✓ Feedback zum Kurs**
28		**Bretter durchschlagen** TN schlagen ein Brett durch, benutzen dafür die gerade geübte Willenskraft. **TE 5** **✓ Erleben der eigenen Entschlossenheit** **✓ Konzentration auf sich selbst**		
29		**Namen auf Bretter** Im Kreis schnell die Namen auf die Bretter schreiben. **TE 5** **✓ Erleben der eigenen Entschlossenheit**		
30		Pause (10 Min.)		
31		**Gespräch** Gespräch über Einsatz von Willenskraft, Nachbesprechung Bretter **TE 5** **✓ Erleben der eigenen Entschlossenheit**		

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
32		**Hau-ab-Kreis** Kurze und kräftige Runde mit Einsatz von Stimme und Schlagtechniken. **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**		
33		**Massage** Entspannung **Entspannung nicht im Curriculum**		
34		**Abschlussrunde** Wie war es heute? Noch Wünsche für morgen? **TE 9** **✓ Reflektion der Kurserfahrungen**		
35	**2. Tag**	**2. Tag**	**2. Tag**	**2. Tag**
36	**Rollenspiel** Rollenspiel zum Umgang mit Situationen, in denen Hilfe benötigt wird. **ÜL: 3, 4, 6, 8** **TE 8**	**Atemübung** Langsame Übungen mit Kombination Atmen und Bewegen zum Ankommen. **TE 1** **✓ Beginn**	**Begrüßung, Aufwärmen, Luftballon, Spiele** Körperwahrnehmung, Anpassungsspiele **ÜL: 2, 3** **TE 2** **✓ Körperausdruck**	**Begrüßung** zuordnen + erzählen: Wie geht es dir jetzt? Wie ging es dir gestern Abend? Wünsche für heute? **ÜL: kA** **TE 1** **✓ Begrüßung** **✓ Absprache des Kursablaufs**
37	**Spiel** Fangen-Spiel mit „Nein“-Clippo **ÜL: 2** **TE 2**	**Anfangsrunde** Noch Fragen, Wünsche, Bemerkungen? **TE 1** **✓ Absprache des Kursablaufs**	**Nähe und Distanz I** Paarweise aufeinander zugehen, Grenzen spüren, ohne Blick, mit Blick, mit Wort, dazw. Auswertungsrunden **ÜL: 2, 3, 4, 6** **TE 4** **✓ Persönliche Grenzen wahrnehmen**	**Luftballontanz** Bewegung + Musik **ÜL: kA** **Aufwärmen nicht im Curriculum**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
38	**Technik** Wiederholung im Kreis **ÜL: 5** **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungs-techniken**	**Spiel** Vorübung Schreien **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**	**Pause (15 Min.)**	**Opfer-Täter-Rolle** Wer beleidigt dich durch sein/ihr Verhalten? Wer entscheidet, ob du dich mit Stimme oder Technik wehrst? Wie wehre ich mich gegen Personen, von denen ich abhängig bin? (MA/Chef) **ÜL: kA** **TE 4** **✓ Persönliche Grenzen wahrnehmen** **✓ Persönliche Grenzen setzen**
39	**Technik** Techniken gegen: ▌Handgelenke greifen ▌Greifen von vorn **ÜL: 5** **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungs-techniken**	**Stimme: Spüren von Kraft der Stimme und Gespräch** Übung: Kissen wegschieben mit 1. Einatmen 2. Ausatmen 3. Schreien Reden über Einsatz von Stimme, gerade für gehörlose Frauen. **ÜL: 2, 6** **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**	**Handgelenksumklammerung** Aufwärmen: Spiel Klammerfangen mit Auswertungsrunde, Dehnübungen, Handgelenksumklammerung be- und erarbeiten in Kleingruppen, Lösungen finden, erproben **ÜL: 4, 5, 6** **TE 4** **✓ Körperliche Grenzsetzung** **✓ Körperliche Selbstbehauptungs-techniken**	**Hilfesystem** Kopien verteilen **ÜL: kA** **TE 7** **✓ Interventionsmöglichkeiten**
40	**Technik** Komplexe Angriffe/Wahl von angemessenen Verteidigungen (Meditation/Igelbälle) **ÜL: 5** **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungs-techniken**	**Stimme nach Schreck** Zu zweit hintereinander: A steht, B schubst plötzlich von hinten. A: schnell wieder erden, umdrehen, schreien **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**	**Theorie, Selbstbehauptung bei Grenzverletzung** **TE 7** **✓ Informationen zu sexualisierter Gewalt** **✓ Interventionsmöglichkeiten**	**Vertrauensperson** Wer ist deine Vertrauensperson? **ÜL: kA** **TE 7** **✓ Interventionsmöglichkeiten**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
41		**Stimmeinsatz bei Handgelenksbefreiungen** Reagieren mit Körperhaltung und Stimme, verschiedene Versionen, evtl. kurz Befreiung üben **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungs-techniken**		**Pause (20 Min.)**
42		**Pause (kurz)**		**Technik** Wiederholung: ▌Schienbeintritt ▌Stampftritt ▌Adlerkralle ▌Faust **ÜL: kA** **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungs-techniken**
43		**Namensgebärdenspiel** Willenskraft und Anfassen **ÜL: kA** **TE 5** **✓ Die eigene Entschlossenheit erfahren**		**Reflektion** Mit welcher Technik fühle ich mich sicher? **ÜL: kA** **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungs-techniken**
44		**Techniken** Wiederholung der bisher gelernten Techniken **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungs-techniken**		**Entspannung** **ÜL: kA** **Entspannung nicht im Curriculum**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
45		**Befreiungen** Üben diverser Befreiungstechniken **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungs-techniken**		
46	**Mittagspause (60 Min.)**	**Mittagspause (lang)**	**Mittagspause (75 Min.)**	**Mittagspause (45 Min.)**
47	**Wahrnehmung außerhalb Sehen** Übungen zum Erfahren der Wahrnehmungs-möglichkeiten außerhalb des Sehens **ÜL: Wahrnehmung** **TE 4** **✓ Persönliche Grenzen wahrnehmen**	**1,2,3,4** In das Rollenspiel kommen **ÜL: Vorübung für Rollenspiel** **Aufwärmübung für** **TE 2** **✓ Körpersprache und -ausdruck**	**Eichhörnchen** Auswechselspiel **ÜL: 2, 3, 4** **TE 3** **✓ Eigene Interessen wahrnehmen und vertreten**	**Rollenspiele** „Lass das, ich hass das“ **ÜL: kA** **TE 4** **✓ Persönliche Grenzen setzen**
48		**Rollenspiel** Rollenspiel von Situationen der TN evtl. in 2 Gruppen **ÜL: 3, 6** **TE 8** **✓ Handeln im Alltag**	**Yeti-Übung** Die TN holen tief Luft, atmen wieder aus und klopfen sich dabei auf die Brust. **ÜL: 2, 4, 5** **TE 2** **✓ Körper- und Stimmausdruck**	**Rollenspiele** TN entscheiden sich, welche Situation sie spielen wollen. **ÜL: kA** **TE 8**
49	**Reaktion** Reaktionsmöglichkeiten bei konkreten Angriffen: Verfolgen **ÜL: 8** **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptung**	**Technik + Rollenspiel** wehren mit Mischung aus Technik + Rollen-spiel **ÜL: 7, 8** **TE 8**	**Stimmschulung** Freies Gehen und die unterschiedlichsten Töne, Vokale rufen. **ÜL: 2, 4, 5** **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**	**Pause (15 Min.)**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
50	**Gespräch** „Was ist danach“: Gespräch über das Verhalten nach Übergriffen. **ÜL: 3** **TE 7** **✓ Interventionsmöglichkeiten**	**Pause (kurz)**	**Stimmschulung** Störsender, Smilieys kleben, „Dürft ihr das, was sagen andere, wenn ihr so laut schreit“ **ÜL: 2, 4, 5** **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**	**Kursauswertung** Ausführliche Abschlussrunde u. a. zu den Fragen: „Was nehme ich aus dem Kurs mit?“ „Was nehme ich mir vor (in meinem Alltag umzusetzen)?“ **ÜL: 9** **TE 9** **✓ Reflektion der Kurserfahrungen** **✓ Feedback zum Kurs**
51	**Vorführen** „Showtime“: Vorführen von Angriff und Verteidigung nach Wahl. **ÜL: 5, 8, 2, 3** **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungstechniken**	**Messer** Messer erklären und zeigen **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungstechniken**	**Entspannung** Igelball **ÜL: 3, 4** **Entspannung nicht im Curriculum**	**Brief** Vorsätze aufschreiben, malen, sprechen **ÜL: kA** **TE 9** **✓ Reflektion der Kurserfahrungen**
52	**Kursauswertung** **TE 9** **✓ Reflektion der Kurserfahrungen**	**Befreiungstechniken** Befreiungstechniken kurz durcheinander wiederholen **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungstechniken**	**Pause (15 Min.)**	**Verabschiedung** Wie geht es jetzt? **ÜL: kA** **TE 9** **✓ Reflektion der Kurserfahrungen**
53	**Abschluss** **TE 9** **✓ Gestaltung des Abschlusses**	**SÜLaße** Alle laufen einmal durch eine Gasse von TN, werden angegriffen und müssen sich verteidigen. **ÜL: 5** **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungstechniken**	**Rollenspiel „Steig ein“** A ist ein Autofahrer, B ist eine Frau auf dem Nachhauseweg. **ÜL: 2, 3, 4, 5** **TE 4** **✓ Persönliche Grenzen setzen**	

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
54		**Peter** Als Abschluss: mit oder ohne Boxhandschuhe kräftig auf eine „Puppe“ schlagen **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungs-techniken**	**Abwehrtechniken bei Angriff** Körpereinsatz zur Abwehr (den Angreifer ins Leere laufen lassen) **ÜL: 2, 4** **TE 4** **✓ Körperliche Selbstbehauptungs-techniken**	
55		**Massage** Falls die Zeit es erlaubt **ÜL: kA** **✓ Entspannung nicht im Curriculum**	**Kursauswertung** Ausführliche Abschlussrunde u. a. zu den Fragen: „Was nehme ich aus dem Kurs mit?“, „Was nehme ich mir vor (in meinem Alltag umzusetzen)?“ **TE 9** **✓ Reflektion der Kurserfahrungen** **✓ Feedback zum Abschluss**	
56		**Abschlussrunde, Kursauswertung** Ausführliche Abschlussrunde u. a. zu den Fragen: „Was nehme ich aus dem Kurs mit?“, „Was nehme ich mir vor (in meinem Alltag umzusetzen)?“ **TE 9** **✓ Reflektion der Kurserfahrungen**		

Testübungsstaffel 2

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
	Inhalt **Kurzbeschreibung des Inhalts** **TE ÜL** **TE FFI**	**Inhalt** **Kurzbeschreibung des Inhalts** **TE ÜL** **TE FFI**	**Inhalt** **Kurzbeschreibung des Inhalts** **TE ÜL** **TE FFI**	**Inhalt** **Kurzbeschreibung des Inhalts** **TE ÜL** **TE FFI**
	Bad Soden, Vorabend	**Münster, Vorabend**	**Bielefeld, 1. Tag**	**Nürnberg, 1. Tag**
1	**Begrüßung** **TE 1** **✓ Begrüßung**	**Begrüßung + Anfangsrunde** Namensrunde, Was hat sich verändert seit dem letzten Kurs? Vorsätze? **TE 1** **✓ Kennenlernen** **✓ Rückblick Alltagserfahrung**	Begrüßung Anfangsrunde: Rückblick auf 1. Testübung und Vorsätze **TE 1** **✓ Begrüßung** **✓ Rückblick 1. Kurs** **✓ Rückblick Alltagserfahrung**	**Begrüßung** Begrüßung, Ansprache, Namensschilder, pers. Assistenz, Pausen **TE 1** **✓ Begrüßung** **✓ Kennenlernen**
2	**Erinnerung an ersten Kurs** TN werden gefragt, woran sie sich erinnern; ggf. helfen ÜL durch Pantomime. **TE 1** **✓ Rückblick 1. Kurs**	**ZIRKUS** **Aufwärmen & wiederholen** **ÜL: 2** **TE 2** **✓ Sicher stehen/sitzen** **✓ Blick halten** **✓ Schreien/laut sein**	Rückblick mit Material, welches an die Inhalte der ersten Staffel erinnert. **TE 1** **✓ Rückblick 1. Kurs**	**Orga** Lärmempfindlichkeit .... **TE 1** **✓ Absprache Arbeitsprinzipien**
3	**Erfahrungen nach dem Kurs** **ÜL: 8** **TE 1** **✓ Rückblick Alltagserfahrung**	**Verwehr gegen Belästigung** Stand, Blick, Körpersprache, Stimme, auffrischen und schwieriger machen **TE 2** **✓ Sicher stehen/sitzen** **✓ Blick halten** **✓ Schreien/laut sein**	Wiederholung und Überprüfung: Standpunkt (Haltung, Blick, Stimme) **ÜL: 2 – 3, 4, 6** **TE 2** **✓ Sicher stehen** **✓ Blick halten** **✓ Laut sein**	**Namensrunde** Name + ich bin stolz auf **TE 1** **✓ Kennenlernen**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
4	**„Feuer"-Spiel** Einstimmung auf schnelle Reaktionen/ Stimmbenutzung/„Feuer" schreien **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**	**Verteidigen gegen Angriff** Schrittweise aufgebaut, Slow Motion und schneller. Gegen 1 Angreifer, dann unerwartet von verschiedenen Seiten (sehr abhängig von den TN) **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**	Aufbauübung: Auf die Wand zugehen 1) Punkt fixieren 2) Nein/Stopp sagen **ÜL: 2 – 3, 4, 6** **TE 2** **✓ Sicher stehen** **✓ Blick halten** **✓ Laut sein**	**Rückblick** Was wird erinnert? + Symbol dazu **TE 1** **✓ Rückblick 1. Kurs**
5	**Technik** Flow Drill gegen Ohrfeige: Vorübung **ÜL: Spaß an Bewegung** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**	**Evtl.: schlagen auf Pratzen** Kraft spüren, wiederholen **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**	Letzte Übung wiederholen: Sich jemanden vorstellen **ÜL: 3 – 2, 4, 6** **TE 2** **✓ Sicher stehen** **✓ Blick halten** **✓ Laut sein**	**Vorsätze** **ÜL: 5** **TE 1** **✓ Rückblick Alltagserfahrung**
6	**Vorstellung des Kursverlaufs** **TE 1** **✓ Absprache Kursablauf**	**Abschluss** Wie war's? Wünsche für morgen **TE 9** **✓ Feedback zum Kurs** **✓ Wünsche für den nächsten Tag**	Gleiche Übung: Einzeln auf die Wand zugehen **ÜL: 2, 3, 4, 5** **TE 2** **✓ Sicher stehen** **✓ Blick halten** **✓ Laut sein**	**Pause (15 Min.)**
7			Igelballmassage **ÜL: 3–4** **Massage: nicht im Curriculum**	**Ablauf des WE** Kursprogramm, Wünsche, Prinzipien **TE 1 Absprache Arbeitsprinzipien** **✓ Absprache Kursablauf**
8				**Bewegung** Luftballonbegrüßung **TE 1/Beginn:** **✓ Begrüßung**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
(Fortsetzung)				
9				**Atmung** Wiederholung (W) **ÜL: kA** **TE 2**
10				Luftballons berühren sich + ausatmen **TE 2**
11				**Stimme** 2 Gruppen gegenüber, Befehle werden gerufen mit Variationen: Lautstärke, Körperhaltung, Lärm **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**
12				**Stärke spüren** Durch die (Papier-)Wand rollen/gehen/rennen/kämpfen **TE 5** **✓ Konzentration auf sich selbst** **✓ Innere Sätze**
13				**Reflexion** **ÜL: kA** **TE 5** **(Reflexion der vorherigen Übung)**
14				**Entspannung** **ÜL: 10** **Entspannung: nicht im Curriculum**
15	**Bad Soden, 1. Tag**	**Münster, 1. Tag**	**Mittagspause**	**Mittagspause (45 Min.)**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
16	**Aufwärmübungen** leichte Gymnastik **ÜL: Einstimmung** **Aufwärmen: nicht im Curriculum**	**Anfangsrunde:** **Wie geht es dir?** **TE 1** **✓ Begrüßung**	Aufwärmen mit Gymnastik im Kreis **ÜL: kA** **Aufwärmen: Nicht im Curriculum**	**Aufwärmen** **ÜL: kA** **TE 2** **(Vorübung für nächste Übung)**
17	**Schreispiel** Eine Gruppe versucht einer anderen eine Nachricht zu übermitteln, eine weitere Gruppe stört dies durch Schreien. **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**	**Körperliches Ankommen** Reck- und Streckübungen, Abklopfen **ÜL: 1** **Ankommen: nicht im Curriculum**	Stimme: Störsender/Bienenstich **ÜL: 2–4, 5** **TE 2** **✓ Schreien/laut sein**	**Fester Sitz/Stand** Wegdrücken an Schultern, Händen Mitgehen oder dagegenhalten **TE 2** **✓ Sicher stehen/sitzen**
18	**Überreden** ÜL versucht TN (Kind) zu überreden, ihr Schokolade zu kaufen. Nur ein bestimmtes, nicht geschrienes „Nein“ hilft. **ÜL: 3** **TE 4** **✓ Verbale + nonv. Grenzsetzung**	**Selbstreflektion und Stärkung** Was kann ich gut im WenDo, was will ich noch lernen? – auf Blatt sammeln, im Kreis vorstellen mit Applaus **TE 6** **✓ Wohlwollende Selbsteinschätzung**	Wille: Schildkröte **ÜL: 5–2, 4, 6, 7** **TE 5** **✓ Konzentration auf sich selbst**	**Schläge** Faust erklären und Ziele benennen Im Kreis üben und dann in 2 Gruppen **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**
19	**Wandzeitung** Sammlung zu „Was sind Grenzverletzungen?“ als allgemeine Kategorie. Dann zuordnen der Stichworte zu den Kategorien „körperliche“ und „strukturelle Gewalt“ **ÜL: kognitive Auseinandersetzung** **TE 7**	**Powern & bestärken** „Wettkampf“ mit großen Pratzen zu zweit und Anfeuern **ÜL: 5, 6** **TE 5** **✓ Konzentration auf sich selbst** **✓ Innere Sätze**	Vertiefung Macht –Ohnmacht Hund/Herrchen **TE 3** **✓ Interessen + Bedürfnisse wahrnehmen**	**Reflexion** Wie fühlt es sich an? Anwendungssituationen? **ÜL: 7** **TE 7**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
20	**Abgrenzung gegen Bekannte** ÜL stellen Situation dar, in der Abgrenzung nicht gelingt. TN sollen Regie führen, um Situation zu verändern. ÜL intervenieren nicht, sondern nehmen Vorschläge auf und spielen, bis alle (auch ÜL) zufrieden sind. TN sollen die „gute Lösung“ selbst spielen bzw. die Situation so anpassen, dass sie auf eigene Erfahrungen passt. Rollenspiel wird ausgewertet. **TE 4** **✓ Verbale + nonv. Grenzsetzung**	**Distanzschwelle** Aufeinanderzulaufen in verschiedenen Rollen, wer darf wie nah? Körperhaltung, Austausch und Gespräch, evtl. Rollenspielsituationen herausfinden **TE 4** **✓ Verbale + nonv. Grenzsetzung**	**Technik:** Wdh. Schubsen Handgelenksumklammerung **ÜL: 5–4, 6** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**	**Pause, bei Bedarf**
21		**Stoppfangen** Spiel zum Üben des Gelernten **TE 4** **✓ Verbale + nonv. Grenzsetzung**	**Spiel Klammerfangen** **ÜL: kA** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**	**Gesprächsrunde** Darf ich mich als Frau wehren /gesellschaftliche Rolle ? **TE 7** **✓ Sexuelle Selbstbestimmung** **✓ Information**
22		**Pause (10 Min.)**		**Rollenspiele** Aufgreifen vom Vormittag **TE 8** **✓ Handlungspläne entwickeln**
23		**Wassertonne u.a. Aufwärmen** Atmungs- und Streckübung. Tiefe Atmung üben während einer Bewegung, gleichzeitig Arme und Seiten recken. **ÜL: 2, 4** **(Wassertonne)** **TE 2**		**Entspannung** **ÜL: kA** **Entspannung: nicht im Curriculum**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
24		**4 Elemente** Intro von den Elementen und verschiedene Übungen dazu (Wasser: Schnelligkeit, Feuer: Innere Kraft, Erde: Verwurzelung ⇨ ÜL: Bilder beschreiben/erklären ⇨ TN: Paarübung Elemente spüren) **ÜL: 4, 5** **TE 4** **✓ Verbale + nonv. Grenzsetzung** **✓ Körperliche Techniken**		**Abschluss** Rückblick mit Symbolen Skala zu Einzelheiten Momentanes Befinden **TE 9** **✓ Reflektion der Kurserfahrung**
25		**Üben von WASSER UND FEUER** Verschiedene Befreiungen, unter Einsatz von den Elementen Wasser und Feuer (SV: Befreiungsgriffe) **ÜL: 4, 5, 6** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**		
26		**Üben von LUFT UND ERDE** verschiedene Situationen von Verwehr gegen Belästigung, unter Einsatz von den Elementen Luft und Erde. (Rollenspiel: mentale Kräfte) **ÜL: 4, 5, 6** **TE 4** **✓ Verbale + nonv. Grenzsetzung** **✓ Körperliche Techniken**		
27	**Mittagspause (90 Min.)**	**Mittagspause (45 Min.)**	**Bielefeld, 2. Tag**	**Nürnberg, 2. Tag**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
28	**Technik** Wiederholen von Handgelenksbefreiung, mit neuen Varianten (Stimmeinsatz, Blick) **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**	**Theaterkreis** Spiel, Einstieg in Körpersprache **TE 2** **✓ Sicher stehen/sitzen** **✓ Blick halten**	**Begrüßung: Aufwärmen** **TE 1** **✓ Begrüßung** **Aufwärmen: nicht im Curriculum**	**Begrüßung** **TE 1** **✓ Begrüßung**
29	**Ja/Nein-Gesichter** Vorübung als Partnerinnenübung: Ausdruck erraten, dann Fotos vom „Ja-“ und dann vom „Nein“-Gesicht. **TE 2**	**Abschwatzspiel** Neinsagen üben, zuerst mit Argumenten, dann nur mit Wiederholen vom Nein, anschließend Austausch. **ÜL: 4, 8** **TE 4** **✓ Verbale + nonv. Grenzsetzung**	Schwerpunkt sexualisierte Gewalt: Gewaltskala **TE 7** **✓ Information**	**Rederunde** Beleidigung als Frau, sexualisierte Gewalt **TE 7** **✓ Information**
30	**Rollenspiel** Thema: **„Zeit für mich“/„Nein sagen“.** Zu zweit Situationen überlegen, in denen nicht „Nein“ gesagt werden konnte oder Zeit für sich selbst nicht gegenüber jemand nahestehendem/ bzw. aus beruflicher Konstellation stammendem behauptet werden konnte. Eine oder beide Situationen der Gruppe vorspielen. Die betroffene Person wird erst selbst aufgefordert, eine Lösungsmöglichkeit vorzuschlagen, dann darf die Gruppe Tipps geben. **ÜL: 3** **TE 3** **✓ Interessen vertreten**	**Rollenspiel** Situationen sammeln, wo ich mich wehren will ohne zuzuschlagen. Lösungen sammeln, in 2 Gruppen üben und den anderen zeigen. **ÜL: 8** **TE 4** **✓ Verbale + nonv. Grenzsetzung**	Schwerpunkt Technik: Faustschläge und Tritte **ÜL: 5–2, 4, 6** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**	**Rollenspiel** Für alle **ÜL: 4–5, 6, 8, 7** **TE 8** **✓ Handlungspläne entwickeln**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
31	**Technik** Flow Drill vom Vortag wiederholen, Angriff: Ohrfeige **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**	**Austausch** Gespräch über Neinsagen im Alltag mit bekannten Personen. **ÜL: 8, 7, 6** **TE 8** **✓ Handlungspläne entwickeln**	Tritte gegen Weichboden Tritte gegen Weichboden mit Schrei **ÜL: 5–2, 4, 6** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**	**Rollenspiel** Situation einer TN **ÜL: 8–5, 4, 6** **TE 8** **✓ Handlungspläne entwickeln**
32	**Abschluss** Abdehnen, Igelbälle, Meditation **ÜL: Ausklang** **Gymnastik, Massage, Meditation: nicht im Curriculum**	**Ausschütteln** **ÜL: kA** **Lockerung: nicht im Curriculum**	**Rollenspiel:** Autofahrer **ÜL: 4–2, 3, 5** **TE 4** **✓ Verbale + nonv. Grenzsetzung**	**Pause (20 Min.)**
33		**Pause (10 Min.)**		**Rollenspiel** Situation einer TN **ÜL: 8–5, 4, 6, (7)** **TE 8/Handeln im Alltag: Handlungspläne entwickeln**
34		**LÖWEN UND TIGER** Aufwärmen am Boden: TN müssen eine Matte verteidigen, gewöhnen sich an den Boden, benutzten Kraft + Stimme. **ÜL: 2** **TE 4**		**Rollenspiel** Situation einer TN **ÜL: 8–5, 4, 6** **TE 8** **✓ Handlungspläne entwickeln**
35		**OHNMACHTSSPIEL** TN üben spielerisch fallen **ÜL: 2** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**		**Technik** Wiederholung der Technikkombinationen, evtl. neue Technik **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
36		**Verteidigen und HOCHKÄMPFEN** Treten und schlagen vom Boden aus, hochkämpfen und wegkommen **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**		**Entspannung** **ÜL: 10** **Entspannung: nicht im Curriculum**
37		**Verteidigen am Boden** Verteidigen, wenn jemand auf dir sitzt **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**		
38		**Pause (10 Min.)**		
39		**„PETER“** Kurze und kräftige Runde mit Einsatz von Stimme und Schlagtechniken **ÜL: 2, 4** **TE 4** **✓ Verbale + nonv. Grenzsetzung** **✓ Körperliche Techniken**		
40		**MASSAGE** **Massage: nicht im Curriculum**		
41		**Abschlussrunde** Wie war es heute? Wünsche für morgen? **TE 9** **✓ Reflektion der Kurserfahrung** **✓ Wünsche für den nächsten Tag**		
42	**Bad Soden, 2. Tag**	**Münster, 2. Tag**	**Mittagspause**	**Mittagspause (60 Min.)**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
43	**Aufwärmübungen** **ÜL: Einstimmung** **Aufwärmen: nicht im Curriculum**	**Runde** **ÜL: kA** **TE 1** **✓ Begrüßung**	**Aufwärmen** **ÜL: kA** **Aufwärmen: nicht im Curriculum**	**Ankommen** Wachklopfen **ÜL: kA** **Ankommen: nicht im Curriculum**
44	**Technik mit Stimme** Wiederholung der Einzeltechnik **ÜL: 4, 2** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**	**Atemübung** **ÜL: kA** **Atemübung: nicht im Curriculum**	**Rollenspiel:** in deinem Zimmer **ÜL: 4–2, 3, 5** **TE 4**	**Rederunde** Vertrauensperson **TE 7** **✓ Interventionsmöglichkeiten**
45	**Technik** Wiederholung Greifen von vorn und neue Variante mit Stimme **ÜL: 4** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**	**Pinguin + Flamingo** **ÜL: kA** **TE 2**	Flexibles eingehen auf die Gruppe: Was möchtest du noch üben? **ÜL: 4–2, 3, 5** **TE 3** **✓ Interessen wahrnehmen + benennen (=> Wünsche anmelden)**	**Rollenspielangebot** Durchsetzen gegen Vorgesetzte oder Betreuer **ÜL: 8, 5, 4, 6** **TE 8** **✓ Handlungspläne entwickeln**
46	**Rollenspiel** Belästigung im öffentlichen Raum: Hilfe holen **ÜL: Hilfe holen** **TE 7**	**Rollenspiel: Arbeitskollege** **ÜL: kA** **TE 8** **✓ Handlungspläne entwickeln**	**Abschlussrunde:** Einschätzung des Gesamtkurses, TN-Feedback, Vorsätze für den Alltag **TE 9** **✓ Reflektion der Kurserfahrung** **✓ Feedback zum Kurs**	**Nach Bedarf** **ÜL: kA** **Missing Data**
47	**Wandzeitung** Vervollständigung der WZ vom Vortag **ÜL: kA** **TE 7**	**Rollenspiel: eigenes** **ÜL: kA** **TE 8** **✓ Handlungspläne entwickeln**		**Abschluss** Rückblick mit Symbolen, Befinden **TE 9** **✓ Reflektion der Kurserfahrung**

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
		(Fortsetzung)		
48	**Ja-/Nein-Gesichter** **Auswertung der Fotos** **TE 2**	**Pause (5 Min.)**		
49	**Mittagspause (110 Min.)**	**Techniken** in Kissen mit Power, Kombinationen und Schreien **ÜL: kA** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**		
50	**Technik** Wiederholung aller Techniken, TN erinnern sich, ÜL machen vor, TN üben mit ÜL. **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**	**Hebel wiederholen** **ÜL: kA** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**		
51	**Pause (15 Min.)**	**Würgen** **ÜL: kA** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**		
52	**Encouragementrunde** TN schreibt 3 positive Eigenschaften von sich auf, die sie den anderen zeigt. Diese bestätigen die Eigenschaft aufgrund der Kurserfahrungen. **TE 6** **✓ Wohlwollende Selbsteinschätzung**	**Spontane Angriffe** **ÜL: kA** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**		
53	**Abschlussrunde** Einschätzung des Gesamtkurses, TN-Feedback, Vorsätze für den Alltag **TE 9** **✓ Reflektion der Kurserfahrung** **✓ Feedback zum Kurs**	**Alltagswaffen** **ÜL: kA** **TE 4** **✓ Körperliche Techniken**		

	Bad Soden	Münster	Bielefeld	Nürnberg
(Fortsetzung)				
54		**Entspannung** **ÜL: kA** **Entspannung: nicht im Curriculum**		
55		**Runde** **ÜL: kA** **TE 9**		

11.2 Anhang II

11.2.1 Trainerinnen-Fragebogen

Code-Nr.

Friederike-Fliedner-Institut (FFI)
Alte Landstr. 161
40489 Düsseldorf

Fragebogen an Trainerinnen von
Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen
für Mädchen und Frauen mit Behinderungen

Projekt SELBST
Selbstbewusstsein für behinderte Frauen & Mädchen
(§ 44 SGB IX)

Wir freuen uns, dass Sie mit Ihren Erfahrungen zu unserem Forschungsprojekt beitragen! Ihre Antworten sollen uns helfen, die weitere Richtung der Modellkursentwicklung zu bestimmen.

Im Hauptteil des Fragebogens interessieren wir uns für Ihre Erfahrungen mit Lernzielen, Inhalten und Methoden sowie allgemeinen Rahmenbedingungen von Kursen. Zum Schluss erfragen wir noch einige statistische Daten zu Ihrer Tätigkeit als Trainerin und laden Sie zur weiteren Beteiligung am Projekt ein.

Wir haben uns bemüht, den Fragebogen übersichtlich und leicht beantwortbar zu gestalten: Beim überwiegenden Teil der Fragen bieten wir Ihnen fertige Antwortalternativen an, die Sie ankreuzen können, lassen aber auch Raum für Ihre eigenen zusätzlichen Antworten.

Die im Fragebogen erhobenen Daten werden anonymisiert und nur für den genannten Zweck unter Wahrung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen verarbeitet. Die personenbezogenen Daten werden nach Abschluss des Forschungsprojekts (2007) vernichtet.

Wenn Sie noch Fragen zum Fragebogen haben, wenden Sie sich bitte an
xxxxxxxxxxxx

Rücksendung bis spätestens zum 19. März 2004

1. Die Zielgruppen der Kurse

1.1 Ist es sinnvoll, Kurse anzubieten, die offen für alle Teilnehmerinnen, unabhängig von ihrer Behinderungsart (Körper-, Sinnes-, geistiger Behinderung etc.), sind?

☐ Ja.
☐ Nein.
☐ Weiß nicht.

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort.

1.2 Gibt es Teilnehmerinnenzielgruppen, die ein für ihre Behinderungsart spezifisches Kursangebot brauchen?

☐ Ja, und zwar

☐ Nein.
☐ Weiß nicht.

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort.

1.3 Gibt es Mädchen und Frauen, denen aufgrund ihrer Behinderungsart Selbstverteidigung und Selbstbehauptung unmöglich ist und denen deshalb kein Kursangebot gemacht werden kann?

☐ Ja, und zwar

☐ Nein.
☐ Weiß nicht.

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort.

---

2. Die Ziele des Kurses

2.1 Bitte beurteilen Sie, wie wichtig die folgenden Lernziele von Selbstbehauptungs- und verteidigungskursen für die Stärkung des Selbstbewusstseins der Teilnehmerinnen sind.

eher wichtig	eher weniger wichtig	Die Teilnehmerinnen ...
☐	☐	können gesellschaftliche Negativbilder über Frauen und Behinderte als Ursache für das eigene Negativbild erkennen.
☐	☐	können eigene Fähigkeiten benennen und wertschätzen.
☐	☐	erkennen die eigene Person als wertvoll und schützenswert.
☐	☐	können gezielte körperliche Techniken gegen die Schwachstellen des Angreifers einsetzen.
☐	☐	können die Angst überwinden, sich selbst oder den Angreifer zu verletzen.
☐	☐	können ihre Panik bei einem körperlichen Angriff überwinden und handlungsfähig bleiben.
☐	☐	können verschiedene Formen geschlechts- und behindertenspezifischer Gewalt erkennen.
☐	☐	können die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen und ernst nehmen.
☐	☐	wissen, dass sie das Recht haben, ihre eigenen Bedürfnisse zu vertreten und sich gegen Übergriffe zu verteidigen.
☐	☐	können sich gegen Übergriffe (Sprüche, Blicke, unerwünschte Berührungen etc.) verbal verteidigen und ihre Bedürfnisse behaupten.
☐	☐	können sich abgrenzen und dies mit Körpersprache unterstreichen (Körperhaltung, Gestik, Mimik).
☐	☐	sind in der Lage, sich Hilfe zu holen (Bekannte, Professionelle, Beratungsstellen).
☐	☐	sind über Sexualität (u. a. Homo-/Heterosexualität), Verhütung und Safer Sex informiert.
☐	☐	sind über Täterstrategien (Geheimhaltung durch Erpressung, Drohung, Versprechen, Geschenke etc.) informiert.
☐	☐	sind über Formen sexualisierter Gewalt und deren Strafbarkeit informiert.
☐	☐	andere Ziele, und zwar:
☐	☐	andere Ziele, und zwar:
☐	☐	andere Ziele, und zwar:
☐	☐	andere Ziele, und zwar:

2.2 Welche Lernziele sind Ihnen in Ihren eigenen Kursen am wichtigsten?

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

3. Die Inhalte des Kurses

3.1 Bitte beurteilen Sie, wie wichtig die unten angegebenen Kursinhalte für die Stärkung des Selbstbewusstseins der Teilnehmerinnen sind.

Informationsvermittlung

eher wichtig	eher weniger wichtig	
☐	☐	Informationen zu gesellschaftlichen Bildern von Frauen und Behinderten
☐	☐	Informationen zu Gewalt gegen Frauen, Behinderte, Migrantinnen, Lesben
☐	☐	Rechtliche Informationen (Notwehr, strafbare Handlungen)
☐	☐	Informationen zu Beratungs- und Hilfeangeboten
☐	☐	Informationen zu Sexualität
☐	☐	andere Inhalte, und zwar:

Selbst- und Fremdwahrnehmung

eher wichtig	eher weniger wichtig	
☐	☐	Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse
☐	☐	Wahrnehmen der eigenen Gefühle
☐	☐	Wahrnehmen der eigenen Handlungsstrategien
☐	☐	Wahrnehmen der Umwelt
☐	☐	Frühzeitiges Wahrnehmen von Übergriffen
☐	☐	andere Inhalte, und zwar:

Körpersprache

eher wichtig	eher weniger wichtig	
☐	☐	Körperhaltung (zum Beispiel sicherer Stand/Sitz, aufrechte Haltung)
☐	☐	Gestik (zum Beispiel Stopp-Handhaltung)
☐	☐	Mimik (zum Beispiel Blick)
☐	☐	andere Inhalte, und zwar:

Selbstbehauptungs-/Selbstverteidigungstechniken

eher wich-tig	eher weniger wichtig	
☐	☐	Konfliktlösungsstrategien
☐	☐	Verhaltensstrategien in Bedrohungssituationen
☐	☐	Abwehren von verbalen Übergriffen (zum Beispiel Anmache, Beleidigungen etc.)
☐	☐	Abwehren von unerwünschten Berührungen
☐	☐	Abwehren von nonverbalen Übergriffen (zum Beispiel belästigende Blicke)
☐	☐	Durchsetzen der eigenen Bedürfnisse
☐	☐	Schlag- und Tritttechniken
☐	☐	Befreiungstechniken
☐	☐	Schreien
☐	☐	Weglaufen oder -rollen
☐	☐	Einsatz von Hilfsmitteln (Gehhilfen, Rollstuhl etc.)
☐	☐	Fallübungen
☐	☐	andere Inhalte, und zwar:

3.2Wie sollen die Kursinhalte vermittelt werden? Bitte kreuzen Sie an, welche der folgenden Methoden sinnvoll zur Vermittlung der Inhalte aus 3.1 sind. (Mehrfachnennungen sind möglich.)

Informationsvermittlung (rechtliche Situation, Hilfesysteme, Sexualität, Gewalt etc.)

☐ Gesprächskreise
☐ Kurzreferate
☐ Videos
☐ Informationsmaterial (Plakate, Leporellos etc.) aufhängen, zeigen, besprechen
☐ andere Methoden, und zwar

Selbst- und Fremdwahrnehmung

☐ Vorstellen von Übergriffssituationen und der eigenen Reaktion
☐ Übungen zur Selbstwahrnehmung
☐ Übungen zur Fremdwahrnehmung
☐ Entspannungsübungen und Massagen
☐ Fantasiereisen
☐ andere Methoden, und zwar:

Körpersprache

☐ Wahrnehmungsübungen zur Wirkung der eigenen Körperhaltung auf das eigene Gefühl
☐ Übungen zur Wirkung der eigenen Körperhaltung auf andere
☐ Pantomime
☐ andere Methoden, und zwar:

Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungstechniken

☐ Rollenspiele, in denen Teilnehmerinnen erlebte Situationen spielen
☐ Rollenspiele, in denen Teilnehmerinnen vorgegebene (nicht eigene) Situationen spielen
☐ Atemübungen
☐ Schreiübungen
☐ Stimmübungen
☐ Schlag- und Tritttechniken in Pratzen
☐ Brett durchschlagen/-treten/-fahren (Rolli)
☐ Aufwärmübungen
☐ Bewegungsübungen zum Trainieren der Reaktionsschnelligkeit
☐ andere Methoden, und zwar:

3.3 Müssen die Kursinhalte in einer bestimmten Reihenfolge unterrichtet werden?

☐ Ja, und zwar:

☐ Nein.
☐ Weiß nicht.
Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort.

---

4. Die organisatorischen Bedingungen des Kurses

4.1. Bitte beurteilen Sie, wie wichtig die folgenden Voraussetzungen im Vorfeld eines Kurses für optimale Lernbedingungen sind.

eher wich-tig	eher weniger wichtig	
☐	☐	Informationsgespräch mit Eltern/Betreuerinnen und Betreuern (bei Mädchenkursen)
☐	☐	Informationsgespräch mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (bei Kursen in Institutionen).
☐	☐	Informationsveranstaltung für interessierte Teilnehmerinnen.
☐	☐	Kontaktaufnahme mit örtlichen Beratungsstellen.
☐	☐	Befragung der Teilnehmerinnen nach ihren Behinderungsarten.
☐	☐	Befragung der Teilnehmerinnen nach ihren Assistenzbedürfnissen.
☐	☐	Bereitstellung von Assistentinnen für Teilnehmerinnen durch Trainerin.
☐	☐	Organisation von persönlicher Assistenz durch die Teilnehmerin selbst.
☐	☐	andere Voraussetzungen, und zwar:

4.2 Viele Kurse für Frauen/Mädchen mit Behinderung werden in Kooperation mit Einrichtungen der Behindertenhilfe (zum Beispiel Wohnheime, Werkstätten etc.) durchgeführt.

Ist es sinnvoll, dass Mitarbeiterinnen der Einrichtungen am Kurs teilnehmen?

☐ Ja.

☐ Nein.

☐ Weiß nicht.

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort.

_____

_____

4.3 Welche der folgenden Kursformen sind geeignet für einen Kurs für Anfängerinnen?

☐ Fortlaufender Kurs (zum Beispiel 6 Termine à 2 Stunden)

☐ Blockkurs (zum Beispiel 2 Tage à 5 Stunden)

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort.

_____

4.4 Welcher Stundenumfang ist notwendig für einen Kurs für Anfängerinnen?

Zwischen _____ und _____ Zeitstunden.

5. Die Trainerin/-nen des Kurses

5.1 Welche Qualifikationen (zum Beispiel pädagogische, Kenntnisse in Selbstverteidigung) sollte eine Trainerin haben, um Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse für Mädchen und Frauen mit Behinderungen anbieten zu können?

_____

_____

5.2 Welche persönlichen Voraussetzungen sollte eine angehende Trainerin mitbringen?

_____

5.3 Ist es sinnvoll, dass die geplanten Kurse von einem Team aus zwei Trainerinnen durchgeführt werden?

☐ Ja.
☐ Nein.
☐ Weiß nicht.

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort.

_____

5.4 Ist es sinnvoll, wenn die geplanten Kurse von Trainerinnen geleitet werden, die selbst eine Behinderung haben?

☐ Ja.
☐ Nein.
☐ Weiß nicht.

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort.

_____

6. Ihre Tätigkeit als Trainerin

6.1 Nach welcher der unten genannten Stilrichtung/-en arbeiten Sie?

Ich arbeite mit der Selbstverteidigungs- und Selbstbehauptungsrichtung von

☐ „Jede Frau und jedes Mädchen kann sich wehren“ (Sunny Graff/Regina Speulta)
☐ Lydia Zijdel/Malousch Köhler
☐ BSNW/BS Berlin
☐ WenDo
☐ andere Stilrichtung, und zwar _____

6.2 Bei wem haben Sie Ihre Ausbildung gemacht?

_____

Name/-n der Ausbilderin/-nen

6.3 Seit wann geben Sie Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse für Frauen oder Mädchen mit Behinderungen?

Seit _____ Jahren.

6.4 Haben Sie sich in Ihren Kursen für Mädchen und Frauen mit Behinderungen auf bestimmte Zielgruppen spezialisiert?

☐ Ja.
☐ Nein.

Wenn ja, auf welche Zielgruppen? (Mehrfachnennungen sind möglich.)

☐ Mädchen (bis 18 Jahre)
☐ Frauen
☐ Gehörlose/schwerhörige Teilnehmerinnen
☐ Sehbehinderte Teilnehmerinnen
☐ Taubblinde Teilnehmerinnen
☐ Teilnehmerinnen mit sog. geistiger Behinderung
☐ Teilnehmerinnen mit Lernbehinderung
☐ Teilnehmerinnen mit körperlichen Behinderungen
☐ Teilnehmerinnen mit Mehrfachbehinderungen
☐ Teilnehmerinnen mit psychischen Erkrankungen
☐ andere Teilnehmerinnen, und zwar:_____

7. Ihr Interesse am Projekt

7.1 Möchten Sie über den Fortgang des Projektes informiert werden?

☐ Ja.
☐ Nein.

Wenn ja, geben Sie bitte unten Ihren Namen und Ihre Adresse an.

7.2 Haben Sie Interesse an einer weiteren Beteiligung am Projekt?

☐ Ja.
☐ Nein.

Wenn ja, geben Sie bitte unten Ihren Namen und Ihre Adresse an.

_____
Ihr Name

_____
Ihre Adresse

_____
Ihr Telefon (Fax)

_____
Ihre E-Mail

Bitte senden Sie den Fragebogen bis spätestens zum 19. März 2004 an uns zurück.
Wir bedanken uns herzlich für Ihre Mitarbeit.

11.2.2 Vorlage Kurskonzept

Testübung Grundkurs, 1. Tag

Datum: Samstag, den

Kursort: Leitung:

Uhrzeit von – bis	Leitung	Inhalt	Kurzbeschreibung des Inhalts (Was sollen die TN tun?)	themat. Einheit (schwerpunktmäßig)
10.00–10.30	TR	Begrüßung	TR begrüßen die TN, verweisen auf Projekt. Projektmitarbeiterinnen stellen sich vor, erläutern Evaluation (Beobachtung, TN-Befragung) und Einwilligungserklärung, klären Nachfragen, sammeln Einwilligungserklärung ein, ziehen sich aus Kursgeschehen zurück.	1
16.30	TR	Abschluss	TR verabschieden TN und bitten TN noch 10 Minuten für kurze schriftliche Befragung (Kursfeedback: u. a. Was war heute gut/schlecht?) zu bleiben. TR ziehen sich zurück.	
16.30–16.40	Projektteam	TN-Befragung	Projektmitarbeiterinnen verteilen Kurzfragebogen, helfen bei Bedarf beim Ausfüllen.	

Vorlage für aktualisierte Kursplanung für Sonntag wird von Projektmitarbeiterinnen an Trainerinnen verteilt.

Testübung Grundkurs, 2. Tag

Datum: Sonntag, den

Kursort: Leitung:

Aktualisierte Kursplanung für Sonntag an Projektmitarbeiterinnen (Vorlage dafür wird am Samstag verteilt.)

geschätzte Dauer der Übung	Leitung	Inhalt (möglichst Übungsname)	Kurzbeschreibung des Inhalts (Was sollen die TN tun?)	themat. Einheit (schwerpunktmäßig)
–16.30	TR	Kursauswertung	Ausführliche Abschlussrunde, u.a. zu den Fragen: „Was nehme ich aus dem Kurs mit?“ „Was nehme ich mir vor (in meinem Alltag umzusetzen)?“ TN-Antworten sind Bestandteil der Evaluation und werden detailliert protokolliert.	9
16.30	TR	Abschluss	TR verabschieden TN und bitten TN noch 10 Minuten für kurze schriftliche Befragung (Kursfeedback, siehe Samstag) zu bleiben. TR ziehen sich zurück.	9
16.30–16.40	Projektteam	TN-Befragung	Projektmitarbeiterinnen verteilen Kurzfragebogen, helfen bei Bedarf beim Ausfüllen.	

16.40 bis ca. 17.20 Uhr Interview der Trainerinnen zum Kursverlauf mit Projektmitarbeiterin

11.2.3 Vorlage aktualisiertes Kurskonzept

Testübung Grundkurs, 2. Tag

Datum: Sonntag, den

Kursort: Leitung:

Uhrzeit von – bis	Leitung	Inhalt (Übungsname), falls ganz neu aufgenommen, Beschreibung in Stichpunkten	themat. Einheit

–16.30	TR	Kursauswertung	9
16.30	TR	Abschluss	9
16.30–16.40	Projekt	TN-Befragung (TR verlassen den Raum)	

11.2.4 Beobachtungsbogen

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**10 Uhr**																													
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**10 Uhr**																													
		30	**31**	**32**	**33**	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**	**41**	**42**	**43**	**44**	**45**	**46**	**47**	**48**	**49**	**50**	**51**	**52**	**53**	**54**	**55**	**56**	**57**	**58**	**59**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**11 Uhr**																													
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**11 Uhr**																													
		30	**31**	**32**	**33**	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**	**41**	**42**	**43**	**44**	**45**	**46**	**47**	**48**	**49**	**50**	**51**	**52**	**53**	**54**	**55**	**56**	**57**	**58**	**59**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**12 Uhr**																													
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**12 Uhr**																													
		30	**31**	**32**	**33**	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**	**41**	**42**	**43**	**44**	**45**	**46**	**47**	**48**	**49**	**50**	**51**	**52**	**53**	**54**	**55**	**56**	**57**	**58**	**59**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**13 Uhr**																													
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**13 Uhr**																													
		30	**31**	**32**	**33**	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**	**41**	**42**	**43**	**44**	**45**	**46**	**47**	**48**	**49**	**50**	**51**	**52**	**53**	**54**	**55**	**56**	**57**	**58**	**59**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**14 Uhr**																													
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**14 Uhr**																													
		30	**31**	**32**	**33**	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**	**41**	**42**	**43**	**44**	**45**	**46**	**47**	**48**	**49**	**50**	**51**	**52**	**53**	**54**	**55**	**56**	**57**	**58**	**59**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**15 Uhr**																													
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**15 Uhr**																													
		30	**31**	**32**	**33**	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**	**41**	**42**	**43**	**44**	**45**	**46**	**47**	**48**	**49**	**50**	**51**	**52**	**53**	**54**	**55**	**56**	**57**	**58**	**59**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**16 Uhr**																													
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**16 Uhr**																													
		30	**31**	**32**	**33**	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**	**41**	**42**	**43**	**44**	**45**	**46**	**47**	**48**	**49**	**50**	**51**	**52**	**53**	**54**	**55**	**56**	**57**	**58**	**59**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**17 Uhr**																													
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

Datum: _____ Name der Gruppe: _____

Name der Beobachterin: _____ Namen der Trainerinnen: _____

Uhrzeit		**17 Uhr**																													
		30	**31**	**32**	**33**	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**	**41**	**42**	**43**	**44**	**45**	**46**	**47**	**48**	**49**	**50**	**51**	**52**	**53**	**54**	**55**	**56**	**57**	**58**	**59**
Grobthema lt. Curriculum																															
Name der Übung																															
	erklären																														
Übung	machen																														
	auswerten																														
Methode	Gespr.+TR Gespr.-TR Übung Rollenspiel Spiel Vortrag																														
Sozialform	G; K_; P; E																														
TN bringen sich ein	wiedersp./ablehnen geben krit. Feedback																														
	geben positives Feedback/stimmen zu																														
	Wünsche: Ablauf																														
	benennen eig. Erfahrung																														
	benutzen die Ruheecke																														
	sonst. Kommentar																														
TR Appelle/Aktionen zum Einbringen	greift TN-Vorschl. auf																														
	ignoriert TN-Vorschläge																														
	fragt nach Vorschl./ Befindlichk./Erfah.																														
	sonstiges																														
Medien/Materialien																															
Sonstiges																															

11.2.5 Leitfaden Trainerinneninterview

1. Waren Sie mit den 2 Tagen zufrieden?

2. Es sind 9 thematische Einheiten im Curriculum vorgesehen.

2.1 Haben Sie alle 9 thematischen Einheiten des Curriculums im Kurs umgesetzt?
2.2 Welche thematischen Einheiten haben Sie weggelassen?
2.3 Warum?
2.4 Gibt es Themen, die nicht im Curriculum enthalten sind, die Ihnen jetzt aber fehlen?
2.5 Welche?
2.6 Warum?
2.7 Haben Sie eine Gewichtung vorgenommen?
2.8 Welche?
2.9 Warum?

3.1 Welche Ziele (laut Curriculum) haben die TN erreicht?
3.2 Welche Ziele wurden nicht erreicht?
3.3 Warum?

4.1 Inwieweit sind Sie von Ihrem Konzept abgewichen?
4.2 Warum?

5.1 Haben Sie Übungen abgewandelt?
5.2 Welche Übungen haben Sie abgewandelt?
5.3 Warum?

6. Noch einige Fragen zur Gruppenzusammensetzung:

6.1 Wie homogen beziehungsweise heterogen haben Sie die Gruppe erlebt?
6.2 Welche Konsequenzen haben sich daraus für Ihre Arbeit ergeben?
6.3 Wie arbeitsfähig war die Gruppe?
Im Vergleich zum Grundkurs hat sich die Gruppe verändert*
(falls dies der Fall ist – sonst 6.4–6.6 überspringen).
6.4 Welche Auswirkungen hat dies für Ihre Arbeit gehabt?*
6.5 Hat sich dies auf das Gruppenklima ausgewirkt?*
6.6 Wenn ja, wie?*

7. Letzte Frage zu den Rahmenbedingungen:

7.1 Raumgröße und -ausstattung
7.2 Kurszeit (zu lang/zu kurz/anders verteilt?)
7.3 (nur in Bad Soden und Münster fragen!)
Wie haben Sie die veränderten Kurszeiten erlebt?**
7.4 Anzahl der TR ausreichend

* Diese Fragen wurden nur in der zweiten Staffel gestellt.
** Diese Frage wurde nur in Bad Soden und Münster gestellt, da dort die Kurszeiten für die zweite Staffel verändert worden waren.

11.2.6 Teilnehmerinnenfragebogen: „Leichte Sprache“, 1. Staffel

Fragebogen

✈ Hat Ihnen der Tag Spaß gemacht?

☺ ☹

☐ ☐

❤ Was hat Ihnen heute am besten gefallen?

_____

✂ Was fanden Sie doof?

_____

☎ Waren die Pausen lang genug?

☺ ☹

☐ ☐

11.2.7 Teilnehmerinnenfragebogen: „Schwere Sprache“, 1. Staffel

Fragebogen

1. Hat Ihnen der Tag Spaß gemacht?

☐ ja
☐ nein

2. Was hat Ihnen heute gut gefallen?

Bitte eintragen. Mehrere Nennungen sind möglich.

---

3. Was hat Ihnen heute nicht gefallen?

Bitte eintragen. Mehrere Nennungen sind möglich.

---

4. Waren die Pausen lang genug?

☐ ja
☐ Nein, die Pausen waren zu kurz.
☐ Nein, die Pausen waren zu lang.

11.2.8 Protokollbogen Teilnehmerinnenbefragung: „Leichte Sprache“, 2. Staffel

Teilnehmerin	TN-Code	1) Hat Ihnen der Tag Spaß gemacht?		2) Was hat Ihnen heute am besten gefallen?	3) Was fanden Sie doof?	4) Waren die Pausen lang genug?	
		☺	☹			☺	☹
		☺	☹			☺	☹
		☺	☹			☺	☹
		☺	☹			☺	☹
		☺	☹			☺	☹
		☺	☹			☺	☹
		☺	☹			☺	☹
		☺	☹			☺	☹
		☺	☹			☺	☹
		☺	☹			☺	☹

Teilnehmerin	TN-Code	5) War das Ihr erster Selbstbehauptungskurs?*		6) Woher wissen Sie vom Kurs?*
		☺	☹	
		☺	☹	
		☺	☹	
		☺	☹	
		☺	☹	
		☺	☹	
		☺	☹	
		☺	☹	
		☺	☹	
		☺	☹	

* Diese Fragen wurden nur am Ende der 2. Testübungsstaffel gestellt.

11.2.9 Teilnehmerinnenfragebogen: „Schwere Sprache“, 2. Staffel

Fragebogen

1. Hat Ihnen der Tag Spaß gemacht?

☐ ja
☐ nein

2. Was hat Ihnen heute gut gefallen?

Bitte eintragen. Mehrere Nennungen sind möglich.

_____

3. Was hat Ihnen heute nicht gefallen?

Bitte eintragen. Mehrere Nennungen sind möglich.

_____

4. Waren die Pausen lange genug?

☐ ja
☐ Nein, die Pausen waren zu kurz.
☐ Nein, die Pausen waren zu lang.

5. Fanden Sie die veränderte Verteilung der Kurszeiten von Freitag bis Sonntag sinnvoll?*

☐ ja
☐ nein

6. War dieser Grund- und Aufbaukurs Ihr erster Selbstbehauptungskurs?*

☐ ja
☐ nein

7. Wie haben Sie vom Kurs erfahren?*

☐ Durch die Ausschreibung der Klinik.
☐ auf anderem Weg, und zwar: _____

* Diese Fragen wurden nur am Ende der 2. Testübungsstaffel gestellt.

11.2.10 Fragebogen Nachbefragung: „Leichte Sprache“

Friederike-Fliedner-Institut (FFI)
Alte Landstr. 179 c
40489 Düsseldorf

Code-Nr. ☐☐☐

Teilnehmerinnenfragebogen zum Projekt SELBST

Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen & Frauen (§ 44 SGB IX)

Gruppenfoto der Teilnehmerinnen von der ersten Staffel der Testübungen – aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes wurde von einem Abdruck abgesehen.

Liebe Teilnehmerin,

Sie haben im Frühjahr und/oder im Herbst an unseren Testübungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins (Selbstbehauptungskurs) teilgenommen. Sie haben verschiedene Möglichkeiten kennengelernt, ihr Selbstvertrauen zu stärken.

Wir möchten gerne wissen, ob Ihnen die Übungen aus dem Kurs auch im Alltag helfen.

Wir möchten Ihnen gerne ein paar Fragen stellen. Wir haben einen Fragebogen gemacht. Bitte kreuzen Sie an und/oder schreiben Sie selbst eine Antwort auf.

Die Informationen bleiben anonym (geheim). Später (2007) werden alle Informationen über Sie vernichtet.

Wenn Sie noch Fragen zum Fragebogen haben, wenden Sie sich bitte an
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Rücksendung bitte bis spätestens 21. März 2006

1. Haben Sie seit dem Wochenende ausprobiert, ...

... Ihre Stimme laut einzusetzen?

- ☺ ja, oft
- ☺ ja, manchmal
- ☹ nein, eher nicht
- ☹ nein, überhaupt nicht

... jemanden direkt anzuschauen und den Blick zu halten?

- ☺ ja, oft
- ☺ ja, manchmal
- ☹ nein, eher nicht
- ☹ nein, überhaupt nicht

... deutlich NEIN zu sagen?

- ☺ ja, oft
- ☺ ja, manchmal
- ☹ nein, eher nicht
- ☹ nein, überhaupt nicht

... bei Ihrem NEIN zu bleiben und nicht nachzugeben?

- ☺ ja, oft
- ☺ ja, manchmal
- ☹ nein, eher nicht
- ☹ nein, überhaupt nicht

... zu sagen was Sie wollen?

- ☺ ja, oft
- ☺ ja, manchmal
- ☹ nein, eher nicht
- ☹ nein, überhaupt nicht

... zu sagen was Sie wollen, auch wenn jemand eine andere Meinung hat?

- ☺ ja, oft
- ☺ ja, manchmal
- ☹ nein, eher nicht
- ☹ nein, überhaupt nicht

... (andere Sachen) _____

- ☺ ja, oft
- ☺ ja, manchmal
- ☹ nein, eher nicht
- ☹ nein, überhaupt nicht

2. Was meinen Sie? Hat es gut geklappt, ...

... Ihre Stimme laut einzusetzen.

- ☺ sehr gut
- ☺ eher gut
- ☹ eher nicht gut
- ☹ nein, überhaupt nicht

... jemanden direkt anzuschauen und den Blick zu halten.

- ☺ sehr gut
- ☺ eher gut
- ☹ eher nicht gut
- ☹ nein, überhaupt nicht

... deutlich NEIN zu sagen.

- ☺ sehr gut
- ☺ eher gut
- ☹ eher nicht gut
- ☹ nein, überhaupt nicht

... bei Ihrem NEIN zu bleiben und nicht nachzugeben.

- ☐ sehr gut
- ☐ eher gut
- ☐ eher nicht gut
- ☐ nein, überhaupt nicht

... zu sagen was Sie wollen.

- ☐ sehr gut
- ☐ eher gut
- ☐ eher nicht gut
- ☐ nein, überhaupt nicht

... zu sagen was Sie wollen, auch wenn jemand eine andere Meinung hat.

- ☐ sehr gut
- ☐ eher gut
- ☐ eher nicht gut
- ☐ nein, überhaupt nicht

... (andere Sachen) _____

- ☐ sehr gut
- ☐ eher gut
- ☐ eher nicht gut
- ☐ nein, überhaupt nicht

3. Was meinen Sie? Haben die Kurse Ihnen geholfen, ...

... zu spüren, was für Sie wichtig ist?

- ☐ ja, sehr
- ☐ ja, ein wenig
- ☐ nein, eher nicht
- ☐ nein, überhaupt nicht

... zu wissen, was Sie gut können?

- ☺ ja, sehr
- ☺ ja, ein wenig
- ☹ nein, eher nicht
- ☹ nein, überhaupt nicht

... ein NEIN zu spüren, wenn Sie etwas nicht wollen?

- ☺ ja, sehr
- ☺ ja, ein wenig
- ☹ nein, eher nicht
- ☹ nein, überhaupt nicht

... Ihr NEIN noch schneller und deutlicher zu spüren, wenn Sie etwas nicht wollen?

- ☺ ja, sehr
- ☺ ja, ein wenig
- ☹ nein, eher nicht
- ☹ nein, überhaupt nicht

... zu wissen, was Sie machen können, wenn Sie körperlich angegriffen werden?

- ☺ ja, sehr
- ☺ ja, ein wenig
- ☹ nein, eher nicht
- ☹ nein, überhaupt nicht

... (andere Sachen) _____

- ☺ ja, sehr
- ☺ ja, ein wenig
- ☹ nein, eher nicht
- ☹ nein, überhaupt nicht

4. Würden Sie sagen, die Kurse haben Ihnen etwas gebracht?

☺ ja

☹ nein

Wenn ja, was genau?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

11.2.11 Fragebogen Nachbefragung: „Schwere Sprache“

Friederike-Fliedner-Institut (FFI)
Alte Landstr. 179 c
40489 Düsseldorf

Code-Nr. ☐☐☐

Teilnehmerinnenfragebogen zum Projekt SELBST

Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen & Frauen (§ 44 SGB IX)

Gruppenfoto der Teilnehmerinnen von der ersten Staffel der Testübungen – aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes wurde von einem Abdruck abgesehen.

Liebe Teilnehmerin,

Sie haben im Frühjahr und/oder im Herbst an unseren Testübungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins teilgenommen. An den beiden Wochenenden haben Sie verschiedene Möglichkeiten kennengelernt, Ihr Selbstvertrauen in unterschiedlichen Lebensbereichen zu stärken. Uns interessiert, wie hilfreich und wirksam Sie das Gelernte für Ihren Alltag finden.

Dazu möchten wir Ihnen gerne ein paar Fragen stellen, die Sie auf den nächsten Seiten finden.

Wir haben uns bemüht, den Fragebogen übersichtlich und leicht beantwortbar zu gestalten: Beim überwiegenden Teil der Fragen bieten wir Ihnen fertige Antwortalternativen an, die Sie ankreuzen können. Wir lassen aber auch Raum für Ihre eigenen zusätzlichen Antworten.

Die im Fragebogen erhobenen Daten werden anonymisiert und nur für den genannten Zweck unter Wahrung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen verarbeitet. Die personenbezogenen Daten werden nach Abschluss des Forschungsprojekts (2007) vernichtet.

Wenn Sie noch Fragen haben, wenden Sie sich bitte an
xxxxxxxxxxxxxxxxx

Rücksendung bitte bis spätestens 23. Februar 2006

1. Haben Sie seit dem Wochenende ausprobiert, ...

... Ihre Stimme laut einzusetzen?
☐ ja, oft
☐ ja, manchmal
☐ nein, eher nicht
☐ nein, überhaupt nicht

... jemanden direkt anzuschauen und den Blick zu halten?
☐ ja, oft
☐ ja, manchmal
☐ nein, eher nicht
☐ nein, überhaupt nicht

... deutlich NEIN zu sagen?
☐ ja, oft
☐ ja, manchmal
☐ nein, eher nicht
☐ nein, überhaupt nicht

... bei Ihrem NEIN zu bleiben und sich nicht „weich klopfen“ zu lassen?
☐ ja, oft
☐ ja, manchmal
☐ nein, eher nicht
☐ nein, überhaupt nicht

... Ihre eigenen Wünsche auszusprechen und dafür einzutreten?
☐ ja, oft
☐ ja, manchmal
☐ nein, eher nicht
☐ nein, überhaupt nicht

... Ihre eigenen Wünsche nicht den Interessen anderer unterzuordnen?
☐ ja, oft
☐ ja, manchmal
☐ nein, eher nicht
☐ nein, überhaupt nicht

... (Sonstiges) _____
☐ ja, oft
☐ ja, manchmal
☐ nein, eher nicht
☐ nein, überhaupt nicht

2. Bitte schätzen Sie für sich persönlich ein, wie gut es geklappt hat, ...

... Ihre Stimme laut einzusetzen.
☐ sehr gut
☐ eher gut
☐ eher nicht gut
☐ nein, überhaupt nicht

... jemanden direkt anzuschauen und den Blick zu halten.
☐ sehr gut
☐ eher gut
☐ eher nicht gut
☐ nein, überhaupt nicht

... deutlich NEIN zu sagen.
☐ sehr gut
☐ eher gut
☐ eher nicht gut
☐ nein, überhaupt nicht

... bei Ihrem NEIN zu bleiben und sich nicht „weich klopfen“ zu lassen.
☐ sehr gut
☐ eher gut
☐ eher nicht gut
☐ nein, überhaupt nicht

... Ihre eigenen Wünsche auszusprechen und dafür einzutreten.
☐ sehr gut
☐ eher gut
☐ eher nicht gut
☐ nein, überhaupt nicht

... Ihre eigenen Wünsche nicht den Interessen anderer unterzuordnen.
☐ sehr gut
☐ eher gut
☐ eher nicht gut
☐ nein, überhaupt nicht

... (Sonstiges) _____
☐ sehr gut
☐ eher gut
☐ eher nicht gut
☐ nein, überhaupt nicht

3. Bitte beurteilen Sie, ob die Testübungen dazu beigetragen haben, ...

... sich Ihrer eigenen Interessen bewusster zu werden.

☐ ja, sehr
☐ ja, ein wenig
☐ nein, eher nicht
☐ nein, überhaupt nicht

... sich Ihrer eigenen Stärken und Fähigkeiten bewusster zu werden.

☐ ja, sehr
☐ ja, ein wenig
☐ nein, eher nicht
☐ nein, überhaupt nicht

... stärker auf Ihre persönlichen Grenzen zu achten.

☐ ja, sehr
☐ ja, ein wenig
☐ nein, eher nicht
☐ nein, überhaupt nicht

... Grenzüberschreitungen frühzeitiger wahrzunehmen.

☐ ja, sehr
☐ ja, ein wenig
☐ nein, eher nicht
☐ nein, überhaupt nicht

... das Gefühl zu haben, sich auch im Falle eines gefährlichen Angriffs wehren zu können.

☐ ja, sehr
☐ ja, ein wenig
☐ nein, eher nicht
☐ nein, überhaupt nicht

... (Sonstiges) _____

☐ ja, sehr
☐ ja, ein wenig
☐ nein, eher nicht
☐ nein, überhaupt nicht

Würden Sie sagen, die Kurse haben Ihnen etwas gebracht?

☐ ja
☐ nein

Wenn ja, was genau?

11.2.12 Kodierleitfaden Übungsleiterinneninterviews

Kategorie 1: Allgemeine Einschätzung der Testübungen
Frage 1: Waren Sie mit den 2 Tagen zufrieden?

Kodierregel:
Übungsleiterinnen geben Zufriedenheit mit der Testübung insgesamt an.

Kategorie 2: Bewertung des Curriculums
Frage 2.4: Gibt es Themen, die nicht im Curriculum enthalten sind, die Ihnen jetzt aber fehlen?
Frage 2.5: Welche?
Frage 2.6: Warum?

Kodierregel:
Die Übungsleiterinnen geben an, ob Themen im Curriculum fehlen oder das Curriculum zu viele thematische Einheiten beinhaltet. Die Übungsleiterinnen geben an, was ihrer Meinung nach im Curriculum fehlt. Sie bewerten das Curriculum allgemein.

Kategorie 3: Kurskonzept
Kategorie 3.1: Umsetzung aller thematischen Einheiten
Frage 2.1: Haben Sie alle thematischen Einheiten des Curriculums im Kurs umgesetzt?
Frage 2.2: Welche thematischen Einheiten haben Sie weggelassen?
Frage 2.3: Warum?

Kodierregel:
Übungsleiterinnen berichten, ob sie das Curriculum komplett umgesetzt haben. Sie geben an, welche thematischen Einheiten sie ausgelassen haben und die Gründe dafür.

Kategorie 3.2: Gewichtung einzelner thematischer Einheiten
Frage 2.7: Haben Sie eine Gewichtung vorgenommen?
Frage 2.8: Welche?
Frage 2.9: Warum?

Kodierregel:
Übungsleiterinnen beschreiben, auf welche thematische Einheiten sie mehr Gewicht gelegt haben als auf andere und geben die Gründe dafür an.

Kategorie 3.3: Abweichungen vom Kurskonzept
Frage 4: Inwieweit sind Sie von Ihrem Konzept abgewichen?
Frage 4.1: Warum?
Frage 5.1: Haben Sie Übungen abgewandelt?
Frage 5.2: Welche Übungen haben Sie abgewandelt?
Frage 5.3: Warum?

Kodierregel:
Übungsleiterinnen geben an, ob sie im Verlauf der Testübung von ihrem vorher festgelegten Konzept abgewichen sind. Sie nennen Themen, bei denen sie vom Konzept abgewichen sind und die Gründe dafür. Sie geben an, ob sie ihr Konzept mehr oder weniger geplant hatten.
Übungsleiterinnen geben Auskunft darüber, wie sie und aus welchen Gründen sie einzelne Übungen abgewandelt haben.

Kategorie 4: Teilnehmerinnen
Frage 3.1: Welche Ziele (laut Curriculum) haben die Teilnehmerinnen erreicht?

Kategorie 4.1: Lernerfolge allgemein

Kodierregel:
Übungsleiterinnen machen allgemeine Aussagen über Lerneffekte der Testübung.

Kategorien 4.1.1–4.1.9:

Kodierregel für alle Kategorien:
Übungsleiterinnen schätzen für jede thematische Einheit einzeln ein:
- welche Ziele die Teilnehmerinnen erreicht haben,
- ob alle oder nur ein Teil der Teilnehmerinnen die Ziele erreicht haben,
- woran Teilnehmerinnen in Zukunft noch arbeiten sollten.

Kategorie 4.2: Motivation/Interesse/Spaß
Zu dieser Kategorie gibt es keine Frage aus dem Interviewleitfaden.

Kodierregel:
Übungsleiterinnen beschreiben Motivation, Spaß und Interesse der Teilnehmerinnen während der Testübung.

Kategorie 4.3: Gruppe (Klima, Zusammensetzung)
Frage 6.3: Wie arbeitsfähig war die Gruppe?

Kodierregel:
Übungsleiterinnen geben an, wie sie die Gruppenzusammensetzung empfunden haben. Übungsleiterinnen schätzen das Gruppenklima ein.

Kategorie 5
Kategorie 5.1: Personelle Situation
Frage 7.4: War die Anzahl der Übungsleiterinnen ausreichend?

Kodierregel:
Übungsleiterinnen geben an, ob die Anzahl der Übungsleiterinnen und Assistentinnen ausreichend war. Sie machen Aussagen über das Übungsleiterinnenteam.

Kategorie 5.2: Anforderungen verschiedener Zielgruppen an die Kursleitung
Zu dieser Kategorie gibt es keine Frage aus dem Interviewleitfaden.

Kodierregel:
Übungsleiterinnen beschreiben besondere Anforderungen, die verschiedene Zielgruppen (Frauen mit Lernschwierigkeiten, gehörlose, körperbehinderte Frauen) an die Kursleitung stellen.

Kategorie 5.3: Umgang mit der Gruppe
Zu dieser Kategorie gibt es keine Frage aus dem Interviewleitfaden.

Kodierregel:
Übungsleiterinnen beschreiben den allgemeinen Umgang mit der Gruppe, nicht zielgruppenspezifisch.

Kategorie 6: Rahmenbedingungen
Kategorie 6.1: Raum
Frage 7.1: Raumgröße und -ausstattung

Kodierregel:
Übungsleiterinnen geben an, ob sie mit den räumlichen Bedingungen zufrieden waren: zu groß/klein, von außen einsehbar, Ausstattung.

Kategorie 6.2: Zeit
Frage 7.2: Kurszeit (zu lang/zu kurz/anders verteilt?)

Kodierregel:
Übungsleiterinnen geben an, ob sie mit den zeitlichen Bedingungen zufrieden waren: Testübung zu lang/zu kurz, Pausen, Aufteilung der Testübung auf Samstag/Sonntag oder andere Tage, Kurszeiten an den Tagen.

Kategorie 7: Sonstiges

11.3 Anhang III

11.3.1 Einwilligungserklärung „Leichte Sprache“

Liebe Kursteilnehmerin,
wir freuen uns: Sie interessieren sich für den Kurs SELBST am _____ in _____ .
Der Kurs ist ein Angebot des Forschungsprojekts SELBST. Viele Frauen arbeiten an dem Projekt SELBST mit. Die Frauen vom Projekt SELBST wollen wissen, wie üben Frauen am besten Selbstbewusstsein. Wir probieren verschiedene Kurse mit vielen Frauen aus. Wir fragen die Frauen nach ihrer Meinung. Wir wollen auch Sie um Ihre Meinung fragen. Zwei Frauen beobachten den Kurs. Die Frauen schauen, wie läuft der Kurs? Diese Frauen nennen wir Beobachterinnen. Die Beobachterinnen fragen Sie nach dem Kurs, was war gut, was war schlecht? Die Beobachterinnen schreiben auf, was sie beobachten.

Die Frauen von SELBST sammeln die Meinungen und Informationen von vielen Frauen aus vielen Kursen. Diese Meinungen und Beobachtungen werden ausgewertet, um in der Zukunft Kurse besser durchzuführen. Am Ende schreiben die Frauen von SELBST einen Bericht. In diesem Bericht werden viele Tipps stehen.

Alle Informationen, die Sie uns geben, unterliegen dem Datenschutz. Datenschutz ist ähnlich wie Schweigepflicht. Datenschutz heißt, Ihre persönlichen Informationen werden wie ein Geheimnis geschützt, das heißt Informationen werden vertraulich behandelt. Die Frauen von SELBST erzählen zum Beispiel niemandem weiter, dass Sie beim Kurs dabei waren. Wir schreiben nur auf: „Frau X. war dabei.“ Niemand weiß dann, wer ist Frau X. Alle Unterlagen, wo Ihr Name steht, kommen in einen Tresor. Dort bleiben diese einige Jahre liegen. Dann kommen sie in den Müll, das heißt sie werden vernichtet. Wollen Sie wissen, welche Informationen werden gespeichert und aufbewahrt? Sie können uns jederzeit anrufen, faxen und fragen. Fax: 0211/171 68 84.

Sie können uns immer sagen: „Ich will nicht, dass Sie aufschreiben, was ich gerade sage.“ Sie können uns immer sagen, wir sollen alle persönlichen Informationen wegschmeißen. Das tun wir dann sofort.

Anmeldung und Einwilligungserklärung:

Hiermit melde ich, _____,

geboren am _____,

wohnhaft in _____

mich für den Selbstverteidigungs- und Selbstbehauptungskurs am _____ in _____ verbindlich an.

Dieser Kurs wird von dem Forschungsprojekt SELBST durchgeführt. Die Mitarbeiterinnen von SELBST wollen einen Bericht schreiben. In diesem Bericht wollen die Mitarbeiterinnen erklären, wie Frauen mit Behinderungen üben können, selbstbewusst zu sein. Ich bin damit einverstanden, dass mich die Mitarbeiterinnen von SELBST hierzu nach meiner Meinung fragen. Die Mitarbeiterinnen von SELBST wollen Sachen, die ich Ihnen erzähle oder im Kurs tue, aufschreiben oder auf Tonband aufnehmen. Sie wollen einen Bericht über den Kurs schreiben. Sie werden aber in ihrem Bericht nicht meinen Namen nennen.
Ich bin einverstanden, dass sie den Kurs beobachten, dokumentieren und auswerten.
Ich weiß, dass ich meine Meinung jederzeit ändern und mein Einverständnis zurücknehmen kann.

_____

Ort Datum

_____

Unterschrift der Teilnehmerin beziehungsweise des gesetzlichen Vertreters oder der gesetzlichen Vertreterin, falls notwendig

11.3.2 Einwilligungserklärung „Schwere Sprache“

Liebe Teilnehmerinnen der Kurse von SELBST!

Wir freuen uns, dass Sie sich für unseren Kurs, den wir
am _____
in _____
anbieten werden, interessieren.

Der erste Teil des Kurses findet
am _____, den _____ von _____ Uhr und
am _____, den _____ von _____ Uhr statt.

Der zweite Teil des Kurses findet
am _____, den _____ von _____ Uhr und
am _____, den _____ von _____ Uhr statt.

Dieser Kurs wird im Rahmen eines **Forschungsprojekts** durchgeführt. Auftrag des Forschungsprojekts ist es, Vorgaben für die Durchführung von Kursen zur Stärkung des Selbstbewusstseins für Mädchen und Frauen durchzuführen, die behindert bzw. gehörlos sind oder von einer Behinderung bedroht sind. Wir möchten die Erfahrungen, die wir im Kurs sammeln, gerne für unsere Forschungsarbeit nutzen. Dazu brauchen wir Ihr Einverständnis!

Das Forschungsprojekt heißt: „**SELBST** – Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen und Frauen, § 44 SGB IX“ und wird von Prof. Dr. Theresia Degener, Prof. Dr. Eva Sabine Kühnert und Rechtsanwältin Julia Zinsmeister geleitet. Das Projekt wird vom Bundesfrauenministerium finanziert mit dem Auftrag, Übungen zu entwickeln, die helfen, das Selbstbewusstsein zu stärken. Diese Übungen sollen später speziell im Rehabilitationssport angeboten werden.

Das Projekt wird vom Friederike-Fliedner-Institut, Alte Landstraße 179, 40489 Düsseldorf, Tel.: 02 11/17 16 8 83, und dem Deutschen Behindertensportverband e. V. (DBS), Friedrich-Alfred-Straße 10, 47055 Duisburg, Tel.: 02 03/7 17 41 70, durchgeführt.

Den Kurs, den wir mit Ihnen durchführen, möchten wir gerne nutzen, um einen Leitfaden, den wir für diese Übungen entwickelt haben, auszuprobieren. Hierzu muss der Kurs genau beobachtet und dokumentiert werden. D. h. Mitarbeiterinnen von uns, die an dem Kurs teilnehmen, werden die Teilnehmerinnen beobachten und auch per Videokamera filmen. Unser Leitfaden wird so bundesweit in mehreren Kursen ausprobiert. Die so erhobenen Daten werden dann später verglichen und genauer ausgewertet. Zum Schluss werden wir die besten Ideen für die „Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ vorschlagen und daraus Qualitätskriterien und Übungsleitlinien ableiten.

Unsere Erfahrungen und Ergebnisse, die wir im Forschungsprojekt sammeln, werden später veröffentlicht. Alle datenschutzrechtlichen Bestimmungen werden von uns jedoch eingehalten. Insbesondere verpflichten wir uns, die erhobenen Daten zu anonymisieren bzw. pseudonymisieren, d. h. es wird später nicht mehr zu erkennen sein, wer im Kurs was gesagt oder getan hat. Wir verpflichten uns auch, die Daten nicht an Dritte weiterzugeben oder für andere Zwecke zu verwenden. Die Daten dürfen

also nur für das Forschungsprojekt SELBST oder für spätere Nachforschungen verwendet werden. Spätere Nachforschungen sind Forschungen, die in thematischem Zusammenhang mit unserem Forschungsprojekt stehen und von Mitarbeiternnen und Mitarbeitern der Kooperationspartner oder Studierenden der Evangelischen Fachhochschule RWL (Bochum) durchgeführt werden.

Die personenbezogenen Daten werden nach der Veröffentlichung der Ergebnisse unseres Forschungsprojekts vernichtet. Weil Forschungsergebnisse eine gewisse Zeit lang noch überprüfbar sein müssen, kann das nicht sofort geschehen. Normalerweise werden die Daten daher noch etwa zehn Jahre aufgehoben. D. h. spätestens im Jahre 2017 werden alle personenbezogenen Daten vernichtet.

Sie können Ihre Einwilligung jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen und die Vernichtung Ihrer Daten verlangen. Sie haben auch das Recht auf Auskunft und Einsicht in Ihre Daten und Berichtigung, falls nötig.

Wenn Sie damit einverstanden sind, dann unterschreiben Sie die beigefügte Anmeldung und Einwilligungserklärung. Sollten Sie minderjährig sein, müssen auch Ihre Eltern oder gesetzlichen Vertreter unterschreiben.

Gez. (i. A.)

Anmeldung und Einwilligungserklärung:

Hiermit melde ich, _____,

geboren am _____,

wohnhaft in _____

mich für den Kurs SELBST am _____ und _____ verbindlich an.

Ich bin damit einverstanden, dass der Selbstverteidigungs-/Selbstbehauptungskurs (SV/SB-Kurs) an dem ich teilnehme, für das Forschungsprojekt SELBST beobachtet, dokumentiert und ausgewertet wird. Mir wurde versichert, dass die gesetzlichen Datenschutzbestimmungen eingehalten werden. Das heißt insbesondere, dass alle erhobenen Daten (z. B. Sachen, die ich erzähle oder die ich im Kurs mache) später so verändert werden, dass ich nicht mehr erkennbar bin. Meine persönlichen Daten werden auch nicht an Dritte weitergegeben oder zu Zwecken verwendet, die nicht im Zusammenhang mit der Forschung zu den Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins nach § 44 SGB IX stehen. Etwas anderes gilt, wenn ich selbst darum bitte.

Ich habe verstanden, dass ich meine Einwilligung jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen kann.

_____, den _____

_____

Unterschrift der Teilnehmerin bzw. des gesetzlichen Vertreters oder der gesetzlichen VertreterIn, falls notwendig

11.3.3 Flyer 1: „Forschungsprojekt SELBST: Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen und Frauen (§ 44 SGB IX)“

Hotline

Während der Projektlaufzeit gibt es eine Hotline, an die sich Frauen und Mädchen wenden können, die die neue Rehabilitationsleistung beantragen wollen und dazu Information und Beratung suchen.

Hotline:
Nicole Solbach
Telefon: 0211 /171 6677

Kontakt

Wissenschaftliche Leitung
Prof. Dr. Theresia Degener, LL.M.
Prof. Dr. Sabine Kühnert
Julia Zinsmeister

Mitarbeiterinnen
Dr. Rosa Schneider
Manuela Schwarzkopf
Nicole Solbach

Kontakt:
Friederike-Fliedner-Institut
Projekt: SELBST
Alte Landstraße 179
40489 Düsseldorf
Telefon: 0211 /171 6883
0211 /171 6677
Telefax: 0211 /171 6884
E-Mail: info@ffi.projekt-selbst.de

Gefördert vom:
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Forschungsprojekt SELBST

Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen und Frauen (§ 44 SGB IX)

Ein Forschungsprojekt des Friederike-Fliedner-Instituts in Kooperation mit dem Deutschen Behindertensportverband

§ 44 im SGB IX

Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins (§ 44 SGB IX)

Frauen und Mädchen mit (drohender) Behinderung können nach dem Neunten Sozialgesetzbuch (SGB IX) Übungen, die der Stärkung des Selbstbewusstseins dienen, ärztlich verordnet bekommen. Sie werden als ergänzende Leistung zur medizinischen Rehabilitation oder zur Teilhabe am Arbeitsleben erbracht und im Rahmen des Rehabilitationssports durchgeführt.

Mit dieser Leistung will der Gesetzgeber „geschlechtstypischen Belastungssituationen“ dieser Frauen und Mädchen begegnen. Ihre Belange bleiben oft unberücksichtigt, viele der Frauen und Mädchen erfahren massive Grenzverletzungen im Alltag.

Selbstbehauptungsübungen besitzen erwiesenermaßen einen hohen Stellenwert in der Unterstützung von Frauen, die Gewalt, insbesondere sexualisierte Gewalt erfahren haben oder von ihr bedroht sind.

Forschungsprojekt SELBST

Zur Entwicklung eines Curriculums für diese neuen Übungen wurde das Forschungsprojekt „SELBST – Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen und Frauen“ gestartet.

Es wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit einer Laufzeit von drei Jahren (Oktober 2003–September 2006) gefördert.

Träger des Projekts SELBST sind zwei Institutionen, die als Kooperationspartner zusammen arbeiten: das Friederike-Fliedner-Institut in Düsseldorf, ein An-Institut der Ev. Fachhochschule Bochum, und der Deutsche Behindertensportverband in Duisburg.

Aufgaben des Projekts SELBST

Bundesweit existieren seit vielen Jahren unterschiedliche Angebote für Mädchen und Frauen mit Behinderung zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins.

Zu den wesentlichen Aufgaben des Forschungsprojekts gehört die Bestandsaufnahme und Analyse dieser Angebote aus den Bereichen der Selbstbehauptung und -verteidigung für Frauen sowie dem Rehabilitationssport.

Auf der Grundlage dieser Bestandsaufnahme werden Übungseinheiten konzipiert, die im Rahmen von bundesweit durchzuführenden Testübungen evaluiert werden.

Ergebnisse von SELBST sollen sowohl ein Curriculum für die Übungen als auch ein Curriculum für die Ausbildung von zukünftigen Übungsleiterinnen sein.

11.3.4 Flyer 2: „Verordnung von Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins“ Eine Information des DBS für behandelnde Ärztinnen und Ärzte

Was ist Rehabilitationssport im Allgemeinen?

Rehabilitationssport wirkt mit den Mitteln des Sportes ganzheitlich auf Menschen mit Behinderung ein. Er ist auf Art und Schwere und den körperlichen Allgemeinzustand der Betroffenen abgestimmt.

Diese gesetzlich definierte Leistung bietet der Deutsche Behindertensportverband (DBS) in Gruppen allen Behinderten an. Die Qualität wird durch den betreuenden Arzt (Überwachung) und den qualifizierten Übungsleiter sichergestellt. Beide legen gemeinsam Art und Intensität des Rehabilitationssportes anhand Ihrer Verordnung fest.

Ausdrücklich eingeschlossen sind Übungen für behinderte oder von Behinderung bedrohte Frauen und Mädchen, die der Stärkung des Selbstbewusstseins dienen.

Besondere Merkmale

- Ganzheitlicher Ansatz
- Hilfe zur Selbsthilfe
- Förderung der Eigenverantwortlichkeit

Betreuende(r) Ärztin/Arzt

Verein bzw. Reha-Sportgruppe

Landesverband

Weitere Informationen erhalten Sie auf unserer Homepage www.dbs-npc.de, bei Ihrem Landesverband oder der DBS-Geschäftsstelle

Ausschuss Sportmedizin/ Mädchen und Frauen im Behindertensport des

Deutschen Behindertenverbandes
Friedrich-Alfred-Str. 10 – 47055 Duisburg

Telefon (0203) 71 74 – 170
Telefax (0203) 71 74 – 178
Email dbs@dbs-npc.d

Verordnung von Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins von behinderten oder von Behinderung bedrohten Mädchen und Frauen

Eine Information des DBS für behandelnde Ärztinnen und Ärzte

Sehr geehrte Frau Kollegin,
sehr geehrter Herr Kollege,

Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins für behinderte oder von Behinderung bedrohten Frauen und Mädchen werden nach § 44 SGB IX gefördert.

Mit dieser Information wollen wir Ihnen eine effektive Verordnung im Rahmen des Rehabilitationssportes erleichtern.

Das ist Realität

Mädchen und Frauen erleben auch heute noch vielfältige Situationen der Diskriminierung und Stigmatisierung. Grenzverletzungen gegen sie sind Realität und unterliegen einer hohen Dunkelziffer.

Fremdbestimmung und Unkenntnis über Möglichkeiten des Selbstschutzes und der Selbstbehauptung verdeutlichen die Machtlosigkeit.

„Nein sagen können“

Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins können die Fähigkeiten von behinderten oder von Behinderung bedrohten Frauen und Mädchen aufbauen und stabilisieren.

Dieser zu verordnende Rehabilitationssport gibt ihnen die Möglichkeit, das Recht auf Selbstbestimmung wahrzunehmen und Selbstbehauptung zu trainieren.

Diagnose mit Spezifizierung/ Funktionseinschränkung

Die Diagnose sollte eindeutig formuliert sein. Die Spezifizierung hilft dem betreuenden Arzt, Art und Intensität des Sportes festzulegen. Art und Schweregrad der Funktionseinschränkung sind hier ebenso wichtig wie Prognose und Begleiterkrankungen.

Unabhängig von der Verordnung wäre es für den betreuenden Kollegen hilfreich, alle relevanten Befunde zur Verfügung zu haben. Danke.

Rehabilitationsziel

Die Angabe des Rehabilitationszieles ist gesetzlich vorgeschrieben.

Ziel ist ein gestärktes Selbstbewusstsein und erweiterte Handlungskompetenz durch Aufklärung und Information zur Verhinderung von Gewalt.

Rehabilitationsumfang

Grundsätzlich ist die Verordnung von Reha-Sport zeitlich begrenzt.

- Regelfall: *50 Übungseinheiten*

In fachärztlich begründeten und bescheinigten Ausnahmefällen können in einem begrenzten Umfang weiter Übungseinheiten beantragt werden.

Leitung der Angebote

Eigenständige Übungsveranstaltungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins werden von speziell qualifizierten Übungsleiterinnen geleitet.

Mit kollegialen Grüßen

Dr. Markus Zimmer
Bundessportarzt

Prof. Dr. F. Ritthaler
Bundessportarzt
Rehabilitationssport

11.3.5 Flyer 3: „SELBST“ Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen und Frauen Ein Faltblatt in einfacher Sprache

Das Projekt „SELBST“ – Selbstbewusstsein für Mädchen und Frauen mit Behinderung

In dem Projekt „SELBST“ arbeiten der Deutsche Behindertensportverband und das Friederike-Fliedner-Institut.

Sie wollen Übungen zusammenstellen, die behinderte Mädchen und Frauen stark und selbstbewusst machen.
Durch diese Übungen sollen behinderte Mädchen und Frauen lernen, sich zu wehren. Sie sollen lernen, das Richtige zu tun, wenn sie Gewalt erleben.

In einem Gesetz steht, dass es diese Übungen geben muss.

Die Übungen werden in Gruppen durchgeführt.
Ein Arzt oder eine Ärztin müssen diese Übungen verschreiben.

Wo können Sie mehr erfahren?

Der Bereich „Mädchen und Frauen“ beantwortet gerne Ihre Fragen zum Projekt „SELBST“:
Deutscher Behindertensportverband
Friedrich-Alfred-Str. 10
47055 Duisburg
Telefon: (0203) 7174–170
Telefax: (0203) 7174–178
E-Mail: dbs@dbs-npc.de

Oder Sie rufen im Friederike-Fliedner-Institut an:
Telefon: (0211) 171 66 77

Das Projekt „SELBST“ bekommt Geld vom:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

DEUTSCHER BEHINDERTENSPORTVERBAND e. V. DBS NPC NATIONAL PARALYMPIC COMMITTEE GERMANY

„SELBST“

Selbstbewusstsein für behinderte Mädchen und Frauen

Ein Faltblatt für behinderte Frauen und Mädchen

in einfacher Sprache

Liebe Mädchen und Frauen,

es ist nicht immer einfach, behindert zu sein. Manchmal erleben Sie als behinderte Frau oder Mädchen Gewalt. Zum Beispiel wenn jemand schlimme Worte zu Ihnen sagt. Oder wenn jemand Sie gegen Ihren Willen anfasst und Ihnen weh tut.

Oder wenn jemand Sie schlägt.

Das ist alles Gewalt!

Sie müssen sich Gewalt nicht gefallen lassen.

Wir geben Ihnen jetzt Tipps, was Sie gegen Gewalt machen können.

Was können Sie gegen Gewalt machen?

Es kann sein, dass Sie Gewalt erleben. Niemand kann immer überall sicher sein.
Sie selbst können etwas gegen Gewalt tun: Wehren Sie sich!

Zum Beispiel können Sie:

- laut schreien. Dann merken andere Leute, dass Sie Hilfe brauchen.

- es dem Täter schwer machen.

Sie können sich wehren.

Das erschreckt den Täter. Vielleicht hört er dann auf.

Was machen Sie, wenn Sie Gewalt erlebt haben?

Holen Sie sich Hilfe!
Reden Sie darüber!

1. Erzählen Sie Menschen, die Sie gut kennen, was gewesen ist.

   Das können Freunde, Bekannte, Verwandte oder Betreuer sein. Diese Personen sprechen dann zum Beispiel mit einer Beratungsstelle für Frauen oder mit der Polizei.

2. Oder Sie sprechen selbst mit einer Beratungsstelle oder der Polizei. Behalten Sie es nicht für sich.

Materialband

zum Curriculum
für Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins
von Frauen und Mädchen
mit Behinderungen

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung zum Materialband 544

2. Thematische Einheit 1 Beginn 545
2.1 Aufwärmübungen 554

3. Thematische Einheit 2 Körper- und Stimmausdruck 559

4. Thematische Einheit 3 Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen 579

5. Thematische Einheit 4 Persönliche Grenzen setzen 594

6. Thematische Einheit 5 Die eigene Entschlossenheit erfahren 607

7. Thematische Einheit 6 Die eigenen Ressourcen benennen 614

8. Thematische Einheit 7 Sexualisierte Gewalt 621

9. Thematische Einheit 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag 629

10. Thematische Einheit 9 Entspannung 638

11. Thematische Einheit 10 Abschluss 646

12. Kriterien für barrierefreie Räume 653

13. Ausgewählte Literatur 656

1. Einleitung zum Materialband

Der Materialband gehört zum Curriculum für Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins von Frauen und Mädchen mit Behinderungen (Curriculum 1). Er beinhaltet zu jeder thematischen Einheit des Curriculums Vorschläge zur praktischen Umsetzung der verschiedenen Einheiten. Daher ist es sinnvoll, den Materialband immer im Zusammenhang mit Curriculum 1 zu lesen bzw. zu verwenden.

Die im Materialband beschriebenen Übungen stammen alle aus der Praxis und sind in vielen Kursen angewendet und erprobt worden. Sie wurden entweder den schriftlichen Quellen entnommen, die in der Bestandsaufnahme der Angebote zur Stärkung des Selbstbewusstseins recherchiert wurden (Kapitel 4.2 des Abschlussberichtes) oder beruhen auf Ergebnissen aus der in Kapitel 4.4 des Abschlussberichtes dargestellten schriftlichen Expertinnenbefragung.

Einige der Übungen, die hier im Materialband unter einer bestimmten thematischen Einheit geordnet sind, beziehen sich auch auf andere thematische Einheiten. Hier wurde die Übung entsprechend ihrem jeweiligen Schwerpunkt einer thematischen Einheit zugeordnet. Der Materialband erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit, sondern soll Anregungen für die Gestaltung eines Kurses geben. Es sollte immer auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt werden, welche Übungen gemacht werden und ob eine eventuelle Abwandlung der Übungen entsprechend den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen notwendig ist. In den thematischen Einheiten 3, 4 und 8 ist das Rollenspiel eine zentrale Methode, die nicht jeweils extra aufgeführt wird. Bei den Aufwärmübungen in der thematischen Einheit 1 wurden nur einige wenige Beispiele gegeben, da hier bereits ein sehr breites Spektrum an Literatur vorliegt, aus dem eine Auswahl getroffen werden kann.

Im Kapitel 12 sind die Kriterien für barrierefreie Räume dargestellt. Da die Barrierefreiheit des Veranstaltungsortes ein wichtiger Faktor für eine gute Kursatmosphäre darstellt, sind diese Kriterien bei der Vorbereitung eines Kurses besonders zu beachten.

Kapitel 13 enthält ausgewählte Literatur, die zur Vorbereitung für Kurse und zur Vertiefung einzelner Themen genutzt werden kann.

2. Thematische Einheit 1 Beginn
Übungseinheit: Vorstellungsrunden

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen tauschen sich über ihren Lebenshintergrund aus.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Begrüßung, Überblick, Absprachen

Übung: Vorstellungsrunde mit Schlüssel oder Rucksack (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Jede Teilnehmerin entscheidet, welche Schlüssel sie der Gruppe zeigt und was sie mit deren Hilfe über sich selbst erzählt.	Wie unterscheiden sich Lebensrealitäten der Teilnehmerinnen (z.B. innerhalb/außerhalb einer Einrichtung)?	eigener Schlüsselbund der Teilnehmerinnen	30 Min.	
2) Jede Teilnehmerin entscheidet, welche zwei Gegenstände sie aus ihrem Rucksack zeigt und was sie mit deren Hilfe über sich selbst erzählt („Wenn eine das sieht, weiß sie, dass ich es bin …“).	Wie unterscheiden sich Lebensrealitäten der Teilnehmerinnen (z. B. innerhalb/außerhalb einer Einrichtung)?	eigene Tasche/ eigener Rucksack der Teilnehmerinnen	30 Min.	

Notizen:

Übung: Vorstellungsrunde mit Bildern (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) In der Kreismitte liegen verschiedene Bilder von Frauen/Mädchen. Jede Teilnehmerin wählt ein Bild und erzählt, was ihr an der dargestellten Frau gut gefällt.	Hat die Teilnehmerin selbst diese Eigenschaft? Wünscht sie sich diese?	Frauenbilder (mindestens doppelte Teilnehmerinnenanzahl)	30 Min.	Bilder repräsentieren möglichst unterschiedliche Frauen/Mädchen (mit/ohne Beh., nicht deutsch, alt etc.)
2) In der Kreismitte liegen verschiedene Tierbilder. Jede Teilnehmerin wählt ein Bild und erzählt, was ihr an dem dargestellten Tier gut gefällt.	Welche Eigenschaften hat das Tier? Wie wehrt es sich? Welche Stärken davon hat die Teilnehmerin selbst?	Tierbilder (mindestens doppelte Teilnehmerinnenanzahl)	30 Min.	Bilder repräsentieren möglichst unterschiedliche Tiere (große, kleine, hübsche, ekelige etc.)

Notizen:

Übung: Interview zur Behinderung (Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
Jede Teilnehmerin schreibt den größten Vor- und Nachteil ihrer Behinderung auf jeweils eine Karte, die sie sich anheftet. Danach bewegen sich die Teilnehmerinnen durch den Raum und lesen die Karten der anderen Teilnehmerinnen. Jede Teilnehmerin sucht sich eine andere Teilnehmerin, die sie neugierig macht. Die Paare suchen sich einen Platz im Raum. Jede Teilnehmerin darf die andere 10 Min lang befragen.	War es schwer/leicht Vorteil/Nachteil zu finden? Gründe dafür?	Selbstklebende Kärtchen (DIN A6) Stifte	40 Min.	Hinweis an Teilnehmerinnen: Paargespräch bleibt vertraulich.

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Die Teilnehmerinnen sollten schreiben können.	Übungsleiterin/andere Teilnehmerin hilft
Die Teilnehmerinnen sollten lesen können.	nicht geeignet

Notizen:

Übung: Vorstellung der Nachbarin (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
Reihum stellt jede Teilnehmerin ihre Nachbarin vor, ohne sie schon zu kennen: Die Vorstellerin darf ihrer Fantasie freien Lauf lassen. Die Vorgestellte stellt sich anschließend selbst vor/korrigiert die Vorstellerin.	Wie war es, beschrieben zu werden? Hatte Nachbarin recht?	keine	20 Min.	

Notizen:

Übungseinheit: Namensspiele

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen kennen sich mit Namen.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Begrüßung, Überblick, Absprachen

Übung: Namensspiel mit Kissen (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Übungsleiterin nennt ihren Namen. Dann wirft sie das Kissen einer Teilnehmerin zu, deren Namen sie wissen will. Teilnehmerin nennt ihren Namen, wirft das Kissen anderer Teilnehmerin zu usw.	Alle Namen bekannt?	Weiches, gut greifbares Kissen	10 Min.	
2) Teilnehmerin mit Kissen wirft Kissen einer anderen Teilnehmerin zu und nennt/erfragt deren Namen.	Alle Namen bekannt?	Weiches, gut greifbares Kissen	5 Min.	
3) Teilnehmerin mit Kissen spricht eine andere Teilnehmerin mit Namen an. Diese Teilnehmerin entscheidet, ob sie das Kissen haben möchte oder nicht und antwortet entsprechend mit JA oder NEIN.	Wie fühlt es sich an, JA/NEIN zu sagen/hören? Unterschiede? Gründe dafür?	Weiches, gut greifbares Kissen	10 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Die Teilnehmerinnen sollten das Kissen greifen können.	Imaginärer Ball

Notizen:

Übung: Namensspiel mit Wort, Tätigkeit oder Geste (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Nach der Reihe nennt jede Teilnehmerin ihren Namen und ein Wort mit demselben Anfangsbuchstaben, das ihr gut gefällt. (Susanne wie Sonne)		keine	10 Min.	Kennen sich Teilnehmerinnen?
2) Nach der Reihe nennt jede Teilnehmerin ihren Namen und eine Tätigkeit, die sie gut kann. (Ich bin Susanne und kann gut faulenzen.)	Fällt es schwer, eigene Stärke zu nennen? Warum?	keine	10 Min.	
3) Nach der Reihe nennt jede Teilnehmerin ihren Namen und macht dazu eine Bewegung/Geste.		keine	10 Min.	
4) Die Gruppe wiederholt nach jeder Teilnehmerin deren Namen und Wort, Tätigkeit oder Geste.		keine	10 Min.	
5) Jede Teilnehmerin wiederholt alle Namen und Worte, Tätigkeiten oder Gesten ihrer Vorgängerinnen bevor sie den eigenen Namen etc. nennt.		keine	15 Min.	

Notizen:

Übung: Schrei-Namensspiel (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
Teilnehmerin nennt ihren Namen. Ihre Nachbarin macht weiter, muss ihre Vorfrau jedoch in der Lautstärke überbieten.	War es schwer, laut zu sein? Warum? Was hilft beim Schreien?	keine	10 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
gehörlose Teilnehmerinnen	nicht geeignet

Notizen:

2.1 Aufwärmübungen
Übungseinheit: Bewegungsübungen

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen stimmen sich auf neue Erfahrungen ein. Die Teilnehmerinnen erkunden die Bewegungsmöglichkeiten ihres Körpers.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Vorstellungsrunden

Übung: Stabtanz (Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen bilden Paare und suchen sich einen Platz im Raum. Jedes Paar bekommt 2 Stäbe. Die Paare halten die Stäbe zwischen sich, indem sie die entgegengesetzten Enden mit ihren Fingerspitzen oder Handflächen (eventuell auch Stirn oder anderen Körperpartien) berühren. Sie haben die Aufgabe, die Stäbe in alle möglichen Richtungen zu bewegen, ohne sie fallen zu lassen.	War es leicht/schwer, den Stab zu halten? Welche Bewegungen waren möglich?	Dünne Bambusstäbe (ca. 70 cm lang) in Teilnehmerinnenanzahl (ruhige Musik)	15 Min.	

Notizen:

Übung: Spiegeltanz (Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Gruppe teilt sich so in einen Innen- und Außenkreis, dass die Teilnehmerinnen im Innenkreis den Teilnehmerinnen im Außenkreis im Abstand von 2 Armlängen gegenüberstehen. Zu einer guten Tanzmusik haben die Teilnehmerinnen im Innenkreis die Aufgabe, eine Bewegung vorzugeben, die die Partnerin im Außenkreis als Spiegel nachahmt. Danach Rollenwechsel. (Eventuell können auch die Partnerinnen im Außenkreis einen Platz nach links weiterrücken.)	War es leicht/schwer, Bewegungen vorzugeben/nachzumachen? Welche Bewegungen waren möglich?	Rhythmische, tanzbare Musik	15 Min.	
2) Selbe Anordnung wie oben. Die Teilnehmerinnen im Außenkreis wechseln jetzt einen Platz nach links weiter und haben eine neue Partnerin im Innenkreis usw.	War es leicht/schwer, Bewegungen vorzugeben/nachzumachen? Welche Bewegungen waren möglich?			

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
gehörlose Teilnehmerinnen	Übung ohne Musik anleiten
blinde Teilnehmerinnen	Mit Körperkontakt an Händen oder alternative Übung: Stabtanz

Notizen:

Übung: Habicht, Henne, Küken (Kleingruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen bilden 3er- oder 4er-Gruppen. 2 Teilnehmerinnen spielen die Küken. Sie erhalten ein Stoffband, das sie seitlich am Hosenbund o.Ä. locker anbringen. Eine Teilnehmerin spielt die Henne, die ihre Küken beschützt. Die Küken positionieren sich hinter der Henne und haben die Aufgabe, sich immer in ihrer Deckung zu halten. Eine Teilnehmerin spielt den Habicht, der versucht, an der Henne vorbeizukommen, um dem/den Küken die Flügel (=Stoffband) auszureißen. Danach Rollenwechsel.	Welche Strategien haben Teilnehmerinnen benutzt, um erfolgreich zu sein? Wie hat es sich angefühlt, beschützt zu werden/zu beschützen? Alltagsbezug?	4 Stoffbänder (ca. 15 cm x 50 cm)	15 Min.	
2) In leichter Abwandlung kann 1) auch als Übung Bodyguard durchgeführt werden: Eine Teilnehmerin spielt den Star, 2 Teilnehmerinnen spielen dessen Bodyguards, die den Star vor einem wild gewordenen Fan schützen, der eine Trophäe (Taschentuch) von ihm/ihr erbeuten will.	Welche Strategien haben Teilnehmerinnen benutzt, um erfolgreich zu sein? Wie hat es sich angefühlt, beschützt zu werden/zu beschützen? Alltagsbezug?	Taschentuch	15 Min.	

Notizen:

Übung: Stopp-Fangen (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Eine Teilnehmerin versucht, die anderen Teilnehmerinnen zu fangen und an der Schulter abzuschlagen. Wenn ihr dies gelingt, wird die Gefangene zur neuen Fängerin. Die Teilnehmerinnen können sich vorm Abschlagen durch Weglaufen/-rollen oder durch STOPP-Ruf schützen: Dazu müssen sie sich rechtzeitig zur Fängerin umdrehen, sich sicher hinstellen/-setzen, ihre Hände zur STOPP-Geste vor den Körper nehmen und laut STOPP rufen. Sie können so nicht mehr gefangen werden, dürfen sich jedoch auch so lange nicht mehr bewegen, bis eine „freie" Teilnehmerin sie befreit, indem sie mit ihren eigenen Händen gegen ihre Hände klatscht.	War es leicht/schwer, rechtzeitig STOPP zu rufen? Vorteile beim rechtzeitigen Umdrehen?	keine	10 Min.	
2) Es gelten dieselben Regeln wie in 1). Es gibt jedoch 2–3 Fängerinnen, die so lange fangen, bis alle im STOPP eingefroren sind.	War es leicht/schwer, rechtzeitig STOPP zu rufen? Vorteile beim rechtzeitigen Umdrehen?	keine	10 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Unterschiedliche Schnelligkeit beim Laufen.	Schnelle Läuferinnen dürfen nur auf einem Bein/mit geschlossenen Beinen hüpfen.
Teilnehmerinnen fällt das Abklatschen schwer.	Ruf statt Abklatschen/andere Berührung vereinbaren
blinde Teilnehmerinnen	nicht geeignet

Notizen:

3. Thematische Einheit 2 Körper- und Stimmausdruck

Übungseinheit: Sicher stehen/sitzen

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen erfahren, wie der stabile Stand/Sitz zu ihrem Sicherheitsgefühl beiträgt.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Aufwärmübungen

Übung: Baum (Großgruppe/Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen suchen sich einen Platz im Raum, (schließen die Augen) und stellen sich vor, ein Baum mit tiefen Wurzeln zu sein. Die Teilnehmerinnen stellen sich dann vor, als Baum von einem Wind geschüttelt zu werden: Sie folgen mit dem Körper dem imaginären Wind, ohne „entwurzelt“ zu werden.	Konnten sich Teilnehmerinnen vorstellen, ein Baum zu sein?	keine	10 Min.	
2) Die Teilnehmerinnen finden sich in Paaren zusammen. Eine Teilnehmerin bleibt in der Baumvorstellung, die andere Teilnehmerin spielt Wind und gibt nun tatsächliche Impulse. Danach Rollenwechsel.	Konnte Teilnehmerin stabil bleiben? Was hat geholfen?	keine	10 Min.	Hinweis an Teilnehmerinnen: Intime Körperbereiche aussparen, Impulse allmählich steigern.
3) Die Teilnehmerinnen finden sich in Paaren zusammen. Eine Teilnehmerin bleibt in der Baumvorstellung, die andere Teilnehmerin spielt Bärin, die ihren juckenden Winterpelz am Baum reibt: Reibt sich mit Schulter/Rücken an Körperseite und Rücken der Baum-Teilnehmerin, die versucht, stabil zu bleiben. Danach Rollenwechsel.	Konnte Teilnehmerin stabil bleiben? Was hat geholfen?	keine	10 Min.	Hinweis an Teilnehmerinnen: Intime Körperbereiche aussparen, Impulse allmählich steigern.

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
1) gehörlose/schwerhörige Teilnehmerinnen	Schauen sich erst Erklärung an, schließen dann die Augen.
2)+3) Schwierigkeiten beim Impulsegeben	E-Rolli-Teilnehmerinnen üben mit Läuferinnen; falls nur E-Rolli-Teilnehmerinnen: nur 1) oder ausreichende Zahl von Assistentinnen

Notizen:

Übung: Fels und Vogel (Großgruppe/Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen sitzen im Kreis. Eine Teilnehmerin schließt die Augen und stellt sich vor, ein schwerer Fels zu sein. Vier andere fassen die Teilnehmerinnen unter den Armen und Oberschenkeln und versuchen sie kurz anzuheben. Danach stellt sich die Teilnehmerin vor, ein Vogel im Wind zu sein. Sie wird noch einmal angehoben. Wiederholung der Übung mit einer anderen Teilnehmerin usw.	Waren Unterschiede sichtbar/spürbar?	keine	30 Min.	Hinweis an Teilnehmerinnen: Intime Körperbereiche aussparen.

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
gehörlose/schwerhörige Teilnehmerinnen	Schauen sich erst Erklärung an, schließen dann die Augen.
Ausreichende Anzahl von Teilnehmerinnen/Übungsleiterinnen zum Heben.	ausreichende Zahl von Assistentinnen

Notizen:

Übung: Fels, Feder, Baum (Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerin 1 stellt sich vor, ein Fels zu sein. Teilnehmerin 2 versucht sie wegzuschieben. Dann stellt sich Teilnehmerin 1 vor, eine Feder und schließlich ein Baum zu sein. Teilnehmerin 2 versucht jeweils wieder wegzuschieben. Danach Rollenwechsel.	Waren Unterschiede sichtbar/spürbar? Welche Effekte hatte die unterschiedliche Vorstellung für die Kraftentwicklung?	keine	30 Min.	Hinweis an Teilnehmerinnen: Intime Körperbereiche aussparen.

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
gehörlose/schwerhörige Teilnehmerinnen	Schauen sich erst Erklärung an, schließen dann die Augen.
Ausreichende Anzahl von Teilnehmerinnen/Übungsleiterinnen zum Heben.	ausreichende Zahl von Assistentinnen

Notizen:

Übungseinheit: Bewusst atmen

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen können ihre Bauchatmung einsetzen.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Aufwärmübungen

Übung: Atem- und Dehnungsübung mit Wasserkrug (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Gruppe steht/sitzt im Kreis. Jede stellt sich vor, einen gefüllten Wasserkrug, der vor ihr steht, langsam über ihren Kopf zu heben und das Wasser über sich auszugießen: Sie begleitet das Anheben mit Einatmen, das Ausgießen mit Ausatmen. Evtl. Übung noch einmal wiederholen.	Hilft Atem, um Arme noch mehr zu strecken?	keine	5 Min.	
2) Gruppe steht/sitzt im Kreis. Jede stellt sich vor, einen gefüllten Wasserkrug, der vor ihr steht, langsam anzuheben und das Wasser über ihre Nachbarin auszugießen: Sie begleitet das Anheben mit Einatmen, das Ausgießen mit Ausatmen. Übung noch einmal zur anderen Nachbarin hin wiederholen.	Hilft Atem, um Arme noch mehr zu strecken?	keine	5 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Teilnehmerinnen ohne Arme	nicht geeignet

Notizen:

Übung: Atemübung mit Seifenblasen oder Teelicht (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Gruppe sitzt im Kreis. Eine Teilnehmerin geht/rollt in die Mitte. Mehrere Teilnehmerinnen bekommen Seifenblasendosen. Sie versuchen, der Teilnehmerin in der Mitte ihre Seifenblasen zuzublasen. Wechsel der Teilnehmerin in der Mitte und Weitergabe der Seifenblasen an andere Teilnehmerin.	Was hilft, um Seifenblasen weit blasen zu können?	ca. 4 Seifenblasendosen, feuchter Wischlappen	10 Min.	Hinterher kurz feucht aufwischen: Sonst Rutschgefahr!
2) Gruppe sitzt im Kreis. Jede Teilnehmerin bekommt ein angezündetes Teelicht, das sie auf der Hand hält oder vor sich abstellt. Teilnehmerinnen versuchen, das Teelicht auszublasen. (Vorstellung Geburtstagstorte: Jede wünscht sich etwas?) Teilnehmerinnen versuchen, Abstand Teelicht–Mund zu vergrößern.	Was hilft, um Teelicht ausblasen zu können?	Teelichte in Anzahl der Teilnehmerinnen, Feuerzeug	10 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
blinde Teilnehmerinnen	Variante 1 empfehlen

Notizen:

Übungseinheit: Schreien/Laut sein

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen setzen ihre Stimme gezielt ein.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	sicher stehen/sitzen, bewusst atmen

Übung: Störsender (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen teilen sich in drei Gruppen auf. Gruppe 1 und 2 stehen/sitzen sich in möglichst großem Abstand so gegenüber, dass sie sich gut sehen können. Gruppe 3 stellt sich in der Mitte zwischen den Gruppen 1 und 2 auf. Gruppe 1 einigt sich auf ein Wort/kurzen Satz, den sie als Sendestation der Empfangsstation (Gruppe 2) zuruft. Gruppe 3 in der Mitte versucht als Störsender die Übertragung durch Schreien und Lärm machen zu verhindern. Danach Rollenwechsel.	Woher kommt die Stimme? Welche Laute lassen sich am besten schreien? Welche Körperhaltung kann das Schreien unterstützen?	keine	15 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
gehörlose Teilnehmerinnen	nicht geeignet

Notizen:

Übung: Rakete (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen teilen sich in zwei Gruppen auf und bilden Reihen, die sich in möglichst großem Abstand gegenüberstehen/-sitzen. Gruppe 2 steht so, dass die Teilnehmerinnen von Gruppe 1 zwischen den Teilnehmerinnen von Gruppe 2 gefahrlos hindurchlaufen/-rollen können. Gruppe 1 startet als Rakete mit mehreren Brennstufen: Die Teilnehmerinnen laufen, dann trampeln, bewegen sie so weit wie möglich den ganzen Körper auf der Stelle bis zum Höchsttempo, dann rennen/rollen sie gleichzeitig auf Kommando laut schreiend auf Gruppe 2 zu und zwischen ihnen durch. Danach Rollenwechsel.	Gruppe 1: Woher kommt die Stimme? Welche Laute lassen sich am besten schreien? Welche Körperhaltung kann das Schreien unterstützen? Gruppe 2: Wie fühlt es sich an, Gruppe 1 auf sich zukommen zu sehen/hören?	keine	10 Min.	
2) Derselbe Ablauf wie in 1) mit zwei Durchgängen. Gruppe 2 hat jetzt die Aufgabe, im ersten Durchgang die Luft anzuhalten und sich klein zu machen, im zweiten bewusst auszuatmen und sicher zu stehen/sitzen. Danach Rollenwechsel.	Unterschiede zwischen Durchgang 1) und 2)? Gründe?	keine	15 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
gehbehinderte Teilnehmerinnen, die nicht schnell laufen können/keinen Rolli benutzen	nicht geeignet
E-Rolli-Teilnehmerinnen	Können vorm Losrollen mit Hand/Holzstab gegen Rolli schlagen, um Krach zu machen.

Notizen:

Übung: Löwinnenkampf (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen teilen sich in zwei Gruppen auf und bilden Reihen, die sich im Abstand von ca. 3 m gegenüberstehen/-sitzen. In der Mitte liegt ein Seil als Reviergrenze. Die beiden Löwinnenrudel kämpfen nun um diese Reviergrenze: Gruppe 1 rollt/tritt an die Grenze heran und stimmt ihr Gebrüll/ihren Lärm an, das/der die fremde Löwinnengruppe beeindrucken soll. Dann tritt/rollt Gruppe 1 wieder in Ausgangsposition zurück und Gruppe 2 antwortet in derselben Weise, versucht aber, Gruppe 1 zu überbieten. Dann wieder Gruppe 1 usw.	Woher kommt die Stimme? Welche Laute lassen sich am besten schreien? Welche Körperhaltung kann das Schreien unterstützen? War es einfach/schwer zu schreien?	langes Seil	15 Min.	

Notizen:

Übung: Gib her! (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen teilen sich in zwei Gruppen auf und bilden Reihen, die sich in Paaren direkt gegenüberstehen/-sitzen. Die Partnerinnen sollten etwa über gleiche Kraft/Mobilität verfügen. Die Partnerinnen halten ein Handtuch zwischen sich. Auf Signal versuchen die Teilnehmerinnen das Handtuch „GIB HER“ „MEINS“ schreiend auf ihre Seite zu ziehen. Es können Punkte für die jeweiligen Seiten in den 3–5 Durchgängen gezählt werden.	Hat Schreien die eigene Kraft unterstützt?	Hand-/Seidentücher in Teilnehmerinnenzahl	15 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Die Teilnehmerinnen sollten das Handtuch greifen/halten können.	nicht geeignet

Notizen:

Übungseinheit: Den Blick halten

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen setzen ihre Körpersprache/Stimme gezielt ein und nehmen deren Wirkung nach außen/auf sich selbst wahr.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	sicher stehen/sitzen

Übung: Schau weg! (Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
Teilnehmerinnen stehen/sitzen sich als Paare im Abstand von zwei Armlängen gegenüber. Teilnehmerin 1 fixiert ihre Partnerin und befiehlt ihr „Schau weg!“. Die Partnerin versucht, dem Blick standzuhalten. kein Wettbewerb	Fiel es schwer, den Blick zu halten/ nicht zu lachen? Warum? Was kann helfen? Alltagsbezug?	keine	10 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
blinde Teilnehmerinnen	nicht geeignet

Notizen:

Übung: zum peripheren Sehen (Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerinnen stehen/sitzen sich als Paare im Abstand von zwei Armlängen gegenüber. Teilnehmerin 1 fixiert die Nasenwurzel von Teilnehmerin 2. Teilnehmerin 2 bewegt nacheinander unterschiedliche Körperteile (z.B. Bein, Fuß, Zehen). Ohne den Blick von der Nasenwurzel zu wenden, versucht Teilnehmerin 1, die Bewegungen von Teilnehmerin 2 zu erkennen und zeigt auf das bewegte Körperteil. Danach Rollenwechsel.	Wie groß ist das Blickfeld?	keine	10 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
blinde Teilnehmerinnen	nicht geeignet

Notizen:

Übungseinheit: Körpersprache

Übergeordnete Lernziele	Die Teilnehmerinnen setzen ihre Körpersprache/Stimme gezielt ein und nehmen deren Wirkung nach außen/auf sich selbst wahr.
Lernziele der Übungen	Die Teilnehmerinnen setzen ihre Körpersprache/Stimme gezielt ein und nehmen deren Wirkung nach außen/auf sich selbst wahr.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Sicher stehen/sitzen, schreien/laut sein, den Blick halten

Übung: Standbilder (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Gruppe steht/sitzt im Kreis. Übungsleiterin ruft laut JA, NEIN (und ICH WEIß NICHT) und stellt dies körpersprachlich dar: Sie friert als Standbild in dieser Körperhaltung ein. Reihum probiert nun jede Teilnehmerin ihr JA und NEIN (und ICH WEIß NICHT) aus. Ihre jeweiligen Nachbarinnen unterstützen sie, indem sie Anregungen geben, wie dies körpersprachlich noch überzeugender dargestellt werden könnte. Übungsleiterin kann unterstützen, indem sie „spiegelt" (z.B. nachfragt: „Meinen Sie das wirklich?", kommentiert: „Ich glaub Ihnen kein Wort!")	Welche Körpersprachelemente unterstützen die Botschaft?	keine	20 Min.	
2) Derselbe Ablauf wie 1), jede Teilnehmerin wird auf Polaroid fotografiert. Teilnehmerinnen nehmen Fotos als Erinnerung mit.	Wie war es, fotografiert zu werden? In welchen Alltagssituationen ist Teilnehmerin schon so klar?	Polaroid-Kamera	25 Min.	
3) Die Gruppe bildet 2er- oder 3er-Kleingruppen und verteilt sich im Raum. Jede Gruppe bereitet 2–3 JA-, NEIN- oder ICH WEIß NICHT-Standbilder ohne Sprache vor. Dann kommen die Kleingruppen im Kreis zusammen und führen sich die Standbilder gegenseitig vor. Die Teilnehmerinnen aus den jeweils anderen Kleingruppen raten, ob ein JA-, NEIN- oder ICH WEIß NICHT-Standbild dargestellt wird.	Woran hat Teilnehmerin Botschaft erkannt?	keine	20 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
blinde Teilnehmerinnen	1) statt Vormachen: sprachlicher Austausch über körpersprachliche Mittel/Abtasten 2) +3) nicht geeignet

Notizen:

Übung: Impulskreis (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerinnen stehen/sitzen im Kreis. Abstand zur Nachbarin beträgt zwei Armlängen. Übungsleiterin schickt ein Klatschen an ihre Nachbarin (Vorstellung: wie zugeworfener Ball). Die wendet sich ihrer nächsten Nachbarin zu und schickt das Klatschen an diese weiter usw. bis zurück zur Übungsleiterin. Übungsleiterin schickt nun ein Stampfen mit dem Fuß herum.	Was passiert, wenn Teilnehmerinnen sich nicht anschauen?	keine	10 Min.	Hinweis: Blickkontakt herstellen!
2) Derselbe Übungsaufbau wie 1). Jede Teilnehmerin kann jetzt jedoch entscheiden, ob sie Klatschen/Stampfen an nächste Nachbarin weiter- oder an vorherige Nachbarin zurückgibt.	Was passiert, wenn Teilnehmerinnen sich nicht anschauen?	keine	10 Min.	Hinweis: Blickkontakt herstellen!
3) Derselbe Übungsaufbau wie 1). Statt Klatschen/Stampfen gibt Übungsleiterin abgrenzendes Wort/kurzen Satz und Körperhaltung weiter. Nachbarin nimmt Wort/Körperhaltung auf und gibt sie möglichst genau so weiter usw. bis zurück zur Übungsleiterin. Bsp. für Wort/Satz: „Hör auf!“, „NEIN!“, „STOPP!“, „Lass das!“, „Nimm die Finger weg!“. Nach einigen Runden können die Teilnehmerinnen eigene Vorschläge herumgeben.	Welche Körpersprachelemente unterstützen die Botschaft?	keine	10 Min.	Hinweis: Blickkontakt herstellen!
4) Derselbe Übungsaufbau wie 3). Jede Teilnehmerin kann jetzt jedoch entscheiden, ob sie Wort/kurzen Satz und Körperhaltung an nächste Nachbarin weiter- oder an vorherige Nachbarin zurückgibt.	Welche Stimm-/Körpersprachvarianten wirken überzeugend? Warum?	keine	10 Min.	Hinweis: Blickkontakt herstellen!
5) Derselbe Übungsaufbau wie 4). Nachbarin gibt Wort/kurzen Satz und Körperhaltung an nächste Nachbarin weiter, wenn sie die Botschaft überzeugend fand. Wenn nicht, gibt sie die Botschaft noch einmal zurück. Jede Teilnehmerin darf mit der Intensität ihrer Botschaft spielen, indem sie ihre Botschaft ernst oder weniger ernst rüberbringt: Sie kann dabei lauter werden und ihre Körpersprache mit Stampfen, Schritt auf die Nachbarin zu etc. steigern.	Welche Wirkung hat gesenkter Blick/lächeln? Warum?	keine	10 Min.	Hinweis: Blick halten, bis Botschaft angekommen ist! Hinweis: Angesprochene versucht zu erkennen, wann Botschaft ernst gemeint ist!

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
1) Die Teilnehmerinnen sollten alle klatschen/stampfen/körpersprachliche Vorgaben übernehmen können	alternative Impulse vereinbaren
gehörlose Teilnehmerinnen	Neben Lautsprache auch Gebärden-Botschaften benutzen.

Notizen:

Übung: Western-Heldin (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen teilen sich in 2 gleich große Gruppen auf. Gruppe 1 erhält die Aufgabe, sich vorzustellen, sie ist ein berühmter Western-Sheriff und geht/rollt durch eine kleine Stadt. Gruppe 2 stellt sich vor, sie wird gerade per Steckbrief gesucht und hat zu Hause ihren Revolver vergessen, sie ist sehr ängstlich. Die Teilnehmerinnen gehen durch den Raum. Danach Rollenwechsel.	Wie verändert sich Wahrnehmung in den unterschiedlichen Rollen? Können Teilnehmerinnen erkennen, in welcher Rolle die anderen Teilnehmerinnen sind?	keine	15 Min.	
2) Derselbe Aufbau wie 1), jedoch kann jede Teilnehmerin ihre Rolle selbst bestimmen und selbstständig wechseln.	Wie verändert sich Wahrnehmung in den unterschiedlichen Rollen? Können Teilnehmerinnen erkennen, in welcher Rolle die anderen Teilnehmerinnen sind?	keine	5 Min.	

Notizen:

4. Thematische Einheit 3 Eigene Befindlichkeiten und Bedürfnisse wahrnehmen

Übungseinheit: Körpergrenzen

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen nehmen wahr und unterscheiden zwischen angenehmen und unangenehmen Berührungen.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Aufwärmübungen

Übung: Streicheleinheit (Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Gruppe sitzt im Kreis. Eine Übungsleiterin sagt der anderen Übungsleiterin, welche Berührung sie schön findet. Die Übungsleiterin führt diese aus (z.B. Kopf kraulen, Schultern massieren, Rücken abklopfen). Danach bilden die Teilnehmerinnen Paare und wiederholen die Übung für sich. Danach Wechsel.	Welche Berührungen fühlen sich schön/doof an? Warum?	keine	20 Min.	Hinweis (spez. für Mädchen): Es ist nicht üblich, dass wir uns berühren, deshalb erstmal ungewohnt.

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Alle Teilnehmerinnen sollten Berührungen ausführen können.	Sonst Hinweis an Teilnehmerinnen, alternative Berührungen zu finden.

Notizen:

Übung: Burg-/Zauberkreis (Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Gruppe steht/sitzt in einem engen Kreis zusammen. Die Teilnehmerinnen stellen sich vor, Prinzessinnen auf der Burg zu sein. Eine Teilnehmerin verlässt den Kreis. Sie ist die Ritterin, die gerne Einlass in die Burg bekommen möchte, indem sie eine Teilnehmerin berührt (z.B. Schultern massiert, den Rücken ausstreicht, kitzelt etc.). Findet die berührte Teilnehmerin die Berührung angenehm, antwortet sie der Teilnehmerin draußen mit JA und lässt sie in den Kreis. Findet sie die Berührung unangenehm, bekommt die Teilnehmerin draußen ein NEIN, bleibt draußen und muss es mit einer neuen Berührung oder bei einer anderen Teilnehmerin aus dem Kreis versuchen, bis sie Einlass findet. Die Teilnehmerin, die mit JA geantwortet hat, wird zur neuen Ritterin usw.	Welche Berührungen fühlen sich gut an? Warum? Macht es einen Unterschied a) wer anfasst? b) wo angefasst wird? Warum?	keine	20 Min.	Hinweis (spez. für Mädchen): Es ist nicht üblich, dass wir uns berühren, deshalb erstmal ungewohnt.
2) Anordnung wie in 1). Die Teilnehmerinnen stellen sich jedoch eine Berührung vor, die ihnen angenehm ist (ihre „Zauberformel“). Wenn es der Ritterin gelingt, die Zauberformel zu finden, darf sie in den Kreis.			20 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Alle Teilnehmerinnen sollten Berührungen ausführen können.	Sonst Hinweis an Teilnehmerinnen, alternative Berührungen zu finden.

Notizen:

Übungseinheit: Persönliche Grenzen

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen nehmen ihren persönlichen Raum wahr und benennen ihn.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	den Blick halten

Übung: Ampelspiel (Groß-/Kleingruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Gruppe sitzt im Halbkreis. Jede Teilnehmerin bekommt eine rote, eine gelbe und eine grüne Karte. Rot steht für NEIN, STOPP, KEINEN SCHRITT WEITER, Gelb für ICH WEISS NICHT GENAU WAS KOMMT, ABER ACHTUNG, grün für JA, ALLES IN ORDNUNG. Die Teilnehmerinnen bekommen die Aufgabe, als Jury drei verschiedene Situationen zu bewerten, die ihnen die Übungsleiterinnen nacheinander vorspielen. Übungsleiterin 1 spielt in allen drei Situationen ein Mädchen/eine Frau im Alter der Teilnehmerinnen (z.B. „Ich bin Petra, 19 Jahre, stehe/sitze im Bus und bin auf dem Weg nach Hause. Der Bus ist ziemlich voll."). Übungsleiterin 2 wechselt die Rollen, was sie durch unterschiedliche Requisiten (z.B. verschiedene Hüte) und Namen verdeutlicht. **Beispiel für Situationen:** **Situation 1:** Übungsleiterin 2 stellt/setzt sich zufällig neben Übungsleiterin 1. In einer Kurve fällt sie aus Versehen gegen Übungsleiterin 1, entschuldigt sich und rutscht ein Stück zur Seite. **Situation 2:** Übungsleiterin 2 stellt/setzt sich absichtlich neben Übungsleiterin 1 und beobachtet sie verstohlen. **Situation 3:** Übungsleiterin 2 stellt/setzt sich absichtlich neben Übungsleiterin 1, beobachtet sie und rutscht allmählich näher. Sie nutzt eine Kurve aus, um noch näher heranzukommen und ihre Hand auf das Knie/den Po von Übungsleiterin 1 zu legen und dort liegen zu lassen.	Welche Karte gewählt? Warum? Welche Warnsignale?	rote, gelbe, grüne Karten (10 x 10 cm), jeweils in Anzahl der Teilnehmerinnen, Requisiten (z.B. Hüte, Kappen, Krawatten, Halstücher)	20 Min.	Hinweis: Es gibt kein Richtig oder Falsch. Jede entscheidet für sich selbst. Einzelne abweichende Bewertungen wertschätzen.

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
2) Derselbe Aufbau wie in 1). Übungsleiterinnen spielen noch einmal Situation 3. Teilnehmerinnen haben dieses Mal die Aufgabe, erst die gelbe, dann die rote Karte zu heben: Wenn die erste Teilnehmerin die rote Karte hebt, ruft sie laut STOPP und die Situation friert ein. Übungsleiterin 1 verlässt kurz die Situation und sammelt Vorschläge der Teilnehmerinnen, was sie in ihrer Rolle machen könnte (z.B. wegrücken, Busfahrer/andere im Bus ansprechen). Die Situation wird mit verschiedenen Vorschlägen durchgespielt und Vor- und Nachteile der Lösungen werden diskutiert, evtl. bringen Übungsleiterinnen Lösungsvorschläge mit ein (Übungsleiterin 1 benennt direkt, was Übungsleiterin 2 tut und fordert sie dazu auf, es zu lassen).	Welche Strategie von Übungsleiterin 1 klappt gut? Wie unterstützt Körpersprache? Was glauben Teilnehmerinnen, was sie sich selbst trauen würden?	rote, gelbe, grüne Karten (10 x 10 cm), jeweils in Anzahl der Teilnehmerinnen, Requisiten (z.B. Hüte, Kappen, Krawatten, Halstücher)	20 Min.	
3) Teilnehmerinnen bilden Kleingruppen (3–4 Teilnehmerinnen) und spielen eine Lösung der Situation 3 nach. Anschließend spielen die Teilnehmerinnen ihre Lösung der Großgruppe vor.		Requisiten für alle Teilnehmerinnen (z.B. Hüte, Kappen, Krawatten, Halstücher)	30 Min.	
4) Derselbe Aufbau wie in 1). Statt Übungsleiterin 1 schlüpft eine Teilnehmerin in die Rolle. Sie hebt erst die gelbe, dann die rote Karte mit lautem STOPP, die Situation friert ein.				
5) 1–4) werden mit anderen Situationen durchgespielt.			20–70 Min. pro Situation	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
blinde Teilnehmerinnen	anderes Vorstellungsbild als Ampel wählen, Karten z.B. mit ☺ 😐 ☹-Relief gestalten
Die Teilnehmerinnen sollten alle die Bedeutung der Karten verstehen.	Evtl. nur rote und grüne Karte einsetzen.

Notizen:

Übung: Bis hierhin und nicht weiter! (Großgruppe/Paar)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen bilden Paare. Teilnehmerin 1 stellt sich auf einer Seite des Raumes auf, Teilnehmerin 2 stellt sich mit möglichst großem Abstand Teilnehmerin 1 gegenüber. Teilnehmerin 2 hat die Aufgabe, sich langsam auf Teilnehmerin 1 zuzubewegen und sie dabei anzuschauen. Teilnehmerin 1 beobachtet Teilnehmerin 2 und ruft laut STOPP, wenn Teilnehmerin 2 nah genug herangekommen ist. Teilnehmerin 1 überlegt, ob Abstand richtig ist, sonst korrigiert sie. Danach Rollenwechsel oder 2)/3).		keine	10 Min.	
2) Derselbe Aufbau wie 1). Teilnehmerin 2 stellt sich jetzt vor, wütend auf Teilnehmerin 1 zu sein. Teilnehmerin 1 entscheidet, wann ihr STOPP kommt. Danach Rollenwechsel oder 3).	Unterschied in Distanz zu 1)? Warum?	keine	5 Min.	
3) Derselbe Aufbau wie 1). Teilnehmerin 2 stellt sich jetzt ein anderes Gefühl/eine andere Beziehung zu Teilnehmerin 1 vor (sich freuen, sie zu treffen, traurig sein etc.) Teilnehmerin 1 entscheidet, wann ihr STOPP kommt. Danach Rollenwechsel.	Unterschied in Distanz zu 2)? Warum?	keine	5 Min.	
4) Derselbe Aufbau wie 1). Teilnehmerin 1 schließt die Augen und entscheidet, wann ihr STOPP kommt. Danach Rollenwechsel.	Unterschied in Distanz zu 1)? Warum? Welche Signale gibt der Körper? (z.B. prickelnde Kopfhaut, flaues Gefühl im Magen etc.)	keine	10 Min.	
5) Derselbe Aufbau wie 1). Teilnehmerin 1 dreht sich mit Rücken zu Teilnehmerin 2 und entscheidet, wann sie sich zu Teilnehmerin 2 umdreht und STOPP ruft. Danach Rollenwechsel.	Wie fühlt sich Umdrehen an? Alltagsbezug: Warum gut, sich umzudrehen?	keine	10 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
blinde Teilnehmerinnen	eventuell akustisches Signal/Raummarke, um auf Teilnehmerin 1 zugehen/-rollen zu können 4)+5) nicht nötig
gehörlose Teilnehmerinnen	4)+5) besonders wichtig

Notizen:

Übung: Bildergeschichten (Kleingruppen)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerinnen bilden Kleingruppen und erhalten 1–3 Bilder, auf denen verschiedene Situationen mit und ohne Grenzverletzungen gegenüber Menschen mit Behinderung dargestellt sind. Die Teilnehmerinnen betrachten die Bilder und diskutieren in Kleingruppen darüber, ob sie solche Situationen kennen und welche Gefühle sie hervorrufen. Anschließend Austausch in der Großgruppe.	Kennen Teilnehmerinnen Situation? Was ist unangenehm/angenehm an Situation?	Bildergeschichten (✂), einzeln auf Karten geklebt	20 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
blinde Teilnehmerinnen	nicht geeignet

Notizen:

Übungseinheit: Intuition

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen nutzen ihre Intuition, um Grenzverletzungen frühzeitig wahrzunehmen und die Gefährlichkeit von Situationen einzuschätzen.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Persönliche Grenzen

Übung: Verfolgte/Verfolgerin (Paarübung/Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen bilden Paare. Teilnehmerin 1 bewegt sich durch den Raum. Teilnehmerin 2 wartet zunächst am Rand und beginnt irgendwann, Teilnehmerin 1 zu verfolgen. Danach Rollenwechsel.	Woran merken Teilnehmerinnen Verfolgung? Was kann Teilnehmerin tun, um frühzeitig Verfolgung zu bemerken?	keine	15 Min.	
2) Derselbe Aufbau wie 1). Wenn Teilnehmerin 1 glaubt, verfolgt zu werden, bleibt sie stehen, dreht sich um und ruft laut STOPP. Danach Rollenwechsel.		keine	10 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
blinde Teilnehmerinnen	wenn selbst verfolgt, akustische Hilfe durch Teilnehmerin 2
gehörlose Teilnehmerinnen	besonders wichtig

Notizen:

Übung: Schatzhüterin (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Eine Teilnehmerin sitzt mit verbundenen Augen in der Kreismitte. Vor ihr liegt ein Schatz. Eine Teilnehmerin aus dem Kreis versucht, sich möglichst geräuschlos an die Schatzhüterin heranzuschleichen, sobald diese die Teilnehmerin bemerkt, zeigt sie in deren Richtung. Wenn die Schatzhüterin recht hat, muss die Teilnehmerin auf ihren Platz zurück und eine neue Teilnehmerin aus dem Kreis versucht, sich heranzuschleichen. Wenn sie den Schatz erreicht, darf sie die neue Schatzhüterin sein. Ansonsten bestimmt die Schatzhüterin eine Nachfolgerin.	Wie nimmt Schatzhüterin die Teilnehmerin wahr?	Tuch, Schatz (z.B. goldener Gegenstand, Edelsteine)	20 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
blinde Teilnehmerinnen	nicht nötig

Notizen:

Übung: Schleich-Alarm (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerin 1 und 2 stellen/setzen sich mit dem Rücken zur Gruppe an eine Seite des Raumes. Die anderen Teilnehmerinnen bewegen sich möglichst leise auf Teilnehmerin 1+2 zu und bleiben entweder hinter Teilnehmerin 1 oder Teilnehmerin 2 stehen. Teilnehmerin 1 + Teilnehmerin 2 müssen jetzt schätzen, wie viele Teilnehmerinnen hinter ihnen stehen. Danach neuer Durchgang.	Welche Körpersignale helfen Teilnehmerinnen?	keine	20 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
gehörlose Teilnehmerinnen	Schwingt der Boden, um Teilnehmerinnen Hinweise zu geben? Sonst nur eine/keine Teilnehmerin, die sich sehr nah hinter Teilnehmerin 1/Teilnehmerin 2 stellt

Notizen:

Übung: Die Gang kommt! (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerin 1 steht/sitzt auf einer Seite des Raumes und schaut Teilnehmerin 2, 3 und 4 auf der anderen Seite des Raumes an, die sich langsam auf Teilnehmerin 1 zubewegen. Teilnehmerin 2, 3 und 4 stellen sich vor, eine Gang von Jugendlichen zu sein. Sie haben sich vorher abgesprochen, wer von ihnen der „Anführer“ der Gang ist. Teilnehmerin 1 versucht anhand der Körpersprache zu erkennen, wer der Anführer ist. Danach neuer Durchgang.	Welche Körpersignale nimmt Teilnehmerin bei Teilnehmerin 2–4 wahr? Welche eigenen Körpersignale helfen Teilnehmerin?	keine	20 Min.	

Notizen:

5. Thematische Einheit 4 Persönliche Grenzen setzen

Übungseinheit: Eigene Interessen vertreten

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen vertreten ihre Interessen auch gegen Widerstand und beharren auf ihrem Standpunkt.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Körpersprache, persönliche Grenzen

Übung: Insel verteidigen (Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerinnen verteilen sich als Paare im Raum. Teilnehmerin 1 legt mit 1–2 Seilen einen Kreis um sich: ihre Insel. Teilnehmerin 1 hat nun die Aufgabe, ihre Insel 2–3 Min. lang gegen Teilnehmerin 2 zu verteidigen. Diese versucht mit verbalen Strategien (Schreien, Drohen, Schmeicheln, Ablenken, Erpressen etc.), sich Zugang zur Insel zu verschaffen. Danach Rollenwechsel.	Welche Strategien wurden angewendet? Bei welchen war es schwer, die Insel zu verteidigen? Warum? Sind Strategien bekannt aus dem Alltag? Was passiert, wenn Teilnehmerin 2 Teilnehmerin 1 in Diskussion verwickelt?	ca. 20 Seile (2 m)	15 Min.	Hinweis: Bis zum Schluss durchhalten!
2) Derselbe Übungsaufbau wie 1). Teilnehmerin 1 hat auf ihrer Insel einen Schatz, den sie gegen Teilnehmerin 2 verteidigt. Danach Rollenwechsel.		ca. 20 Seile (2 m), Kiste mit Schatzgegenständen (z.B. Kuscheltiere, Murmeln, Edelsteine etc.)	15 Min.	Hinweis: Durchhalten!
3) Derselbe Übungsaufbau wie 1) oder 2). Jede Teilnehmerin stellt sich jedoch eine vorgegebene Alltagssituation vor, in der sie eine Grenze verteidigt. Mögliche Situationen: „Der Zeitschriftenvertreter an der Haustür“, „Die/der Zimmerkollegin/Betreuer/Mutter/Bruder, der/die einfach ins Zimmer kommt“, „Die Freundin/Zimmernachbarin, die etwas leihen möchte“ Danach Rollenwechsel.		ca. 20 Seile (2 m)	15 Min.	Hinweis: Durchhalten!
4) Die Gruppe der Teilnehmerinnen ist gemeinsam auf einer großen Insel (z.B. Matten) und verteidigt ihre Schätze gegen die Übungsleiterinnen, die als habgierige Piratinnen die Schätze zu stehlen versuchen. Die Teilnehmerinnen unterstützen sich gegenseitig bei der Verteidigung.		Matten/Seile, Schätze (z.B. Kuscheltiere, Murmeln, Edelsteine etc.)	15 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Die Teilnehmerinnen sollten ihre Insel allein verteidigen können.	sonst 4)
gehörlose Teilnehmerinnen	entscheiden, ob in Laut- oder Gebärdensprache

Notizen:

Übungseinheit: Verteidigungstechniken

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen kennen einfache und effektive Verteidigungstechniken und deren Wirkung (Schwachstellen des Gegners). Die Teilnehmerinnen erleben sich als beweglich, aktiv, durchsetzungsfähig und stark.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Aufwärmübungen, Körpersprache, Wahrnehmung, mentale & verbale Selbstbehauptung

Übungsmethoden der Verteidigungstechniken (Großgruppe/Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen stehen/sitzen im Kreis. Die Übungsleiterinnen machen die Technik vor: in Zeitlupe und als Simulation mit der Wirkung der Technik (Schwachstelle).	Worauf ist zu achten? Gibt es ein Vorstellungsbild (z.B. Gummiband, Nagel in die Wand schlagen etc.)	keine	5 Min.	
2) Die Teilnehmerinnen stehen/sitzen im Kreis und machen die Technik in Zeitlupe nach. Sie achten dabei auf ihren sicheren Stand/Sitz.	Welche Technik könnte folgen?	keine	5 Min.	
3) Die Teilnehmerinnen bilden Paare. Teilnehmerin 1 übt die Technik in Zeitlupe gegen Teilnehmerin 2. Diese simuliert die Wirkung der Technik. Teilnehmerin 1 achtet auf ihren sicheren Stand/Sitz und die richtige Distanz zu Teilnehmerin 2. Danach Rollenwechsel.	Welche Technik klappt besonders gut? Hat Teilnehmerin eine starke Seite?	keine	10 Min.	
4) Derselbe Aufbau wie 3). Teilnehmerin 1 übt die Technik jetzt mit Kraft in Pratze/Tretkissen. Teilnehmerin 1 achtet auf ihre Atmung. Teilnehmerin 2 achtet auf das richtige Halten der Pratze, ihren eigenen sicheren Stand/Sitz und atmet beim Schlag von Teilnehmerin 1 selbst auch aus. Teilnehmerin 2 gibt Rückmeldung, ob Teilnehmerin 1 Kraft bis zum Ziel (=hinter Pratze/Tretkissen) geschickt hat. Danach Rollenwechsel.	Klappt Technik? Ist Kraft bis zum Ziel geschickt worden?	Pratzen/Tretkissen, Schienbeinschoner (für Rolli-Techniken)	10 Min.	
5) Derselbe Aufbau wie 4). Teilnehmerin 1 übt die Technik jetzt mit schreien. Teilnehmerin 2 gibt Rückmeldung, ob sich Kraft dabei verstärkt. Danach Rollenwechsel.	Hat Teilnehmerin noch mehr Kraft bekommen?	keine	10 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Die Teilnehmerinnen sollten alle Pratzen halten können.	4) +5) Assistentinnen halten Pratzen

Notizen:

Hand- und Ellbogentechniken (Großgruppe/Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Platz da! Abstandhalter/Nahkampftechnik Stoß/Druck der gestreckten Hand in Kehlkopfkuhle				
2) Adlerkralle Abstandhalter/Nahkampftechnik angespannte Finger in Augen				
3) Daumendrücken Abstandhalter/Nahkampftechnik Daumen in Augen				
4) Hammerfaust I Technik für mittlere Distanz Faust von oben durch Nase				
5) Hammerfaust II Technik für mittlere Distanz Faust von der Seite durch Ohr/Schläfe				
6) Ellbogenstoß I Nahkampftechnik Ellbogen nach hinten/zur Seite in Solarplexus/Magen/Genitalien				
7) Ellbogenstoß II Nahkampftechnik Ellbogen nach oben hinten/vorn durch Kinn/Nase/Schläfe				

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Können Teilnehmerinnen Hände/Arme für Schlag-/Stoßtechniken einsetzen?	sonst Fuß- u. Knie- bzw. Rolli-Techniken

Notizen:

Fuß- und Knietechniken (Großgruppe/Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Kicktritt I Technik für mittlere Distanz Tritt mit Fußballen nach vorn durch Knie				
2) Kicktritt II Schocktechnik für mittlere Distanz Tritt mit Fußballen nach vorn gegen Schienbein				
3) Stampftritt I Nahkampftechnik Tritt mit Hacke nach unten durch Fußspann				
4) Stampftritt II Schocknahkampftechnik Tritt mit Hacke/Fußaußenseite nach unten am Schienbein entlang				
5) Kniestoß („Der Klassiker“) Technik für mittlere Distanz Kniestoß nach vorne oben in die Hoden				

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Die Teilnehmerinnen sollten ihre Füße/Beine einsetzen können.	sonst Hand- u. Ellbogen- bzw. Rolli-Techniken

Notizen:

Rolli-Techniken (Großgruppe/Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Rammen Technik für mittlere Distanz für Hand-/E-Rolli Rammen der Schienbeine mit dem Fußbrett nach vorn				
2) Abschütteln Nahkampftechnik für E-Rolli Nach hinten gegen Angreifer fahren (und ggf. gegen Wand drücken)				
3) Plattfahren Nahkampftechnik für E-Rolli Nach hinten/vorn mit Hinterrad über Fuß fahren				

Notizen:

Übungseinheit: Befreiungstechniken

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen kennen einfache und effektive Befreiungstechniken und deren Wirkung (Schwachstellen des Gegners). Die Teilnehmerinnen erleben sich als beweglich, aktiv, durchsetzungsfähig und stark.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Aufwärmübungen, Verteidigungstechniken

Übung: Handgelenksumklammerung (Großgruppe/Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen üben Schocktechnik, um Griff zu lockern: ins Gesicht schreien, spucken, mit freier Hand schlagen, Kicktritt gegen Schienbein.	Wie wirkt Schocktechnik? Wohin richtet Teilnehmerin ihre Aufmerksamkeit?	keine	10 Min.	
2) Die Teilnehmerinnen üben Befreiung aus Handgelenksumklammerung: sicherer Stand/Sitz, Faust anspannen und Drehbewegung der Faust gegen Daumen des Angreifers (mit oder ohne Rolli).	Wo ist die Schwachstelle des Gegners?	keine	15 Min.	
3) Hau ruck! Die Teilnehmerinnen üben Befreiung aus Handgelenksumklammerung mit Destabilisierung des Angreifers. Sie gehen kurz gegen dessen Kraft (ziehen) und dann plötzlich mit der Kraft (stoßen), sodass der Angreifer aus dem Gleichgewicht kommt.	Wohin geht die Kraft des Gegners, wie kann Teilnehmerin sie nutzen?	keine	15 Min.	
4) Die Teilnehmerinnen üben eine Kombination aus 1), 2) und 3).		keine	15 Min.	

Notizen:

Übung: Unterarm-Würgegriff von hinten (Großgruppe/Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Schildkröte Die Teilnehmerinnen üben, ihren Kehlkopf zu schützen, um nicht zu ersticken: Sie drehen ihr Kinn in die Armbeuge des Angreifers und spannen Halsmuskulatur an.	Was kann Teilnehmerin machen, wenn sie Panik bekommt?	keine	10 Min.	Teilnehmerin kann jederzeit STOPP sagen!
2) Die Teilnehmerinnen üben Schocktechnik, um Griff zu lockern: Stampftritt durch Fußspann, Rückwärtsfahren.	Welche Wirkung hat Schocktechnik?	keine	10 Min.	Teilnehmerin kann jederzeit STOPP sagen!
3) Ellbogenhebel Die Teilnehmerinnen üben Befreiung aus Würgegriff: Eine Hand hält Angreifer-Handgelenk von oben, anderer Handballen geht gegen Angreiferellbogen von unten, mit (Schritt nach vorn und) Beugung des Oberkörpers nach vorn/unten wird Griff ausgehebelt, Angreifer destabilisiert.	Wohin geht die Kraft des Angreifers? Wie umlenken?	keine	15 Min.	Teilnehmerin kann jederzeit STOPP sagen!
4) Die Teilnehmerinnen üben eine Kombination aus 1), 2) und 3).		evtl. Matten/Weichboden	10 Min.	Teilnehmerin kann jederzeit STOPP sagen!
5) Die Teilnehmerinnen üben eine Kombination aus 1), 2) und 3) und eine Folge-Verteidigungstechnik		keine	10 Min.	Teilnehmerin kann jederzeit STOPP sagen!

Notizen:

6. Thematische Einheit 5 Die eigene Entschlossenheit erfahren

Übungseinheit: Entschlossenheitsübungen

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen kennen die Erfolgsaussichten körperlicher Gegenwehr. Die Teilnehmerinnen erleben die eigene Person als willensstark und entschlossen. Die Teilnehmerinnen können in gefährlichen Situationen handlungsfähig bleiben, sich mit Stimme und körperlichen Techniken wehren und in Sicherheit bringen.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Aufwärmübungen, Verteidigungstechniken, Befreiungstechniken

Übung: In einen Kreis hineinkommen (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Gruppe steht/sitzt im Kreis mit den Rücken nach außen und unterhält sich. Zwischen den Teilnehmerinnen sind nur kleine Lücken. Eine Teilnehmerin befindet sich außerhalb des Kreises und versucht, in den Kreis hineinzukommen. Sie darf dazu ihre Stimme benutzen. Danach andere Teilnehmerinnen usw.	Was macht es schwer, in den Kreis hineinzukommen? Welche Strategien helfen? Alltagsbezug?	keine	20 Min.	Hinweis: Durchhalten! Lauter werden! Zur Not Arme/Rolli/Gehhilfen einsetzen!
2) Derselbe Aufbau wie 1). 2 Teilnehmerinnen versuchen gemeinsam, in den Kreis zu kommen.		keine		

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Die Teilnehmerinnen sollten sich alleine durchsetzen können.	sonst 2)
gehörlose Teilnehmerinnen	Teilnehmerin darf Aufmerksamkeit der Gruppe über Körperkontakt (auf Schulter tippen etc.) herstellen.

Notizen:

Übung: Wehr dich! (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen sitzen im Kreis. Ihnen wird eine Geschichte vorgelesen, in der sie angegriffen werden. Ihre Aufgabe ist, sich so genau wie möglich vorzustellen, wie sie sich verteidigen. Die Geschichte wird 3 x langsam vorgelesen. Haben die Teilnehmerinnen unterschiedliche Verteidigungstechniken, so werden Gruppen aufgeteilt und die Geschichte entsprechend den jeweiligen Verteidigungstechniken abgewandelt.	Hat sich Teilnehmerin eigene Gegenwehr immer besser vorstellen können?	Wehr dich!-Geschichte (✂)	20 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
gehörlose Teilnehmerinnen	nicht geeignet

Notizen:

Übung: Mach was! (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen stehen/sitzen im Kreis oder in zwei sich gegenüberstehenden Reihen. Teilnehmerin 1 bewegt sich an den anderen Teilnehmerinnen entlang und wird von einer Teilnehmerin angegriffen. Teilnehmerin 1 sitzt/steht sicher, schreit, deutet Schock- und Befreiungstechnik an und rollt/läuft weg, bekommt Applaus von anderen Teilnehmerinnen. Danach neue Teilnehmerin.	Was tun, wenn Panik entsteht?	keine	30 Min.	

Notizen:

Übung: Geh/Roll durch! (Kleingruppen)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Brett durchschlagen Technik: Hammerfaust	Wo soll die Kraft hingehen? Gibt es einen inneren Satz, der hilft? Hat es Mut gebraucht? Ist Teilnehmerin stolz? War es gut, NEIN zu sagen?	Bretter in Anzahl der Teilnehmerinnen (20 x 20 x 1–2 cm), Pratzen	60 Min.	
2) Brett durchtreten Technik: Stampftritt	Wo soll die Kraft hingehen? Gibt es einen inneren Satz, der hilft? Hat es Mut gebraucht? Ist Teilnehmerin stolz? War es gut, NEIN zu sagen?	Bretter in Anzahl der Teilnehmerinnen (20 x 20 x 1–2 cm), Pratzen	60 Min.	
3) Brett durchfahren Fußraste/Rollikante	Wo soll die Kraft hingehen? Gibt es einen inneren Satz, der hilft? Hat es Mut gebraucht? Ist Teilnehmerin stolz? War es gut, NEIN zu sagen?	Bretter in Anzahl der Teilnehmerinnen (20 x 40 x 1–2 cm), Tretkissen	60 Min.	
4) Papierwand durchlaufen/-rollen	Wo soll die Kraft hingehen? Gibt es einen inneren Satz, der hilft? Hat es Mut gebraucht? Ist Teilnehmerin stolz? War es gut, NEIN zu sagen?	Papierbögen (Schreibpapierstärke)	60 Min.	
5) Styroporplatte durchstoßen Technik: Adlerkralle	Wo soll die Kraft hingehen? Gibt es einen inneren Satz, der hilft? Hat es Mut gebraucht? Ist Teilnehmerin stolz? War es gut, NEIN zu sagen?	Styroporplatten in Anzahl der Teilnehmerinnen (20 x 20 x 1–2 cm)	20 Min.	
6) Die Teilnehmerinnen bemalen/beschreiben das Brett mit ihren persönlichen Erfolgssätzen/-bildern.	Alltagsbezug?	Stifte	15 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Teilnehmerinnen haben nur wenig Kraft	4) und 5)
blinde Teilnehmerinnen	evtl. akustisches Signal (z. B. Hupe)

Notizen:

Übung: Bleib dran! (Kleingruppen)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen bilden 3er-Gruppen. Teilnehmerin 1 wählt ihre Lieblingstechnik aus, die sie eine Minute lang in eine Pratze mit Kraft ausführen soll. Teilnehmerin 2 hält Pratze (sicherer Stand/Sitz, ausatmen, STOPP falls nötig). Teilnehmerin 3 feuert Teilnehmerin 1 mit Durchhalterufen an. Danach Rollenwechsel.	Was hilft, um durchhalten zu können?	Pratzen/Tretkissen	20 Min.	

Notizen:

7. Thematische Einheit 6 Die eigenen Ressourcen benennen

Übung: Mutprobe (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Eine Teilnehmerin legt sich bäuchlings so zwischen zwei Weichböden, dass ihr Kopf an der Seite herausschaut. Die anderen Teilnehmerinnen werfen/setzen/legen sich auf den Weichboden. Teilnehmerin bestimmt, wie viele Teilnehmerinnen in welchem Tempo auf den Weichboden kommen dürfen. Danach Durchgang mit neuer Teilnehmerin.	Hat es Mut gebraucht? Ist Teilnehmerin stolz? War es gut, NEIN zu sagen?	2 Weichböden	30 Min.	

Notizen:

Übungseinheit: Selbstbild

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen lernen behinderte Frauen/Mädchen als positive Vorbilder kennen. Die Teilnehmerinnen erleben die eigene Person als wertvoll. Die Teilnehmerinnen benennen und wertschätzen eigene Fähigkeiten.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Aufwärmübungen

Übung: Ich-kann-gut-Kreis (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen stehen/sitzen im Kreis. Eine Teilnehmerin tritt/rollt in die Kreismitte und sagt, was sie gut kann. Sie bekommt Applaus von der Gruppe. Alle, die dasselbe auch gut können, bewegen sich auch in die Kreismitte, noch einmal wird applaudiert. Dann kommt die nächste Teilnehmerin.	Welches Gefühl, sich so zu präsentieren? Fallen noch andere Stärken ein?	keine	20 Min.	Hinweis: Das was Spaß macht, kann frau meistens auch gut.
2) Derselbe Aufbau wie 1). Die Teilnehmerinnen benennen jetzt, was sie besonders schön an sich finden/mögen.		keine	20 Min.	
3) Derselbe Aufbau wie 1). Die Teilnehmerinnen benennen jetzt, was sie gut können, um deutlich zu machen, was sie wollen/nicht wollen.		keine	20 Min.	

Notizen:

Übung: Vorbilder (Einzelübung/Paarübung/Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen sitzen im Kreis. In der Mitte liegen Karten mit Bildern von Frauen mit Behinderungen. Jede Teilnehmerin wählt sich eine Karte. Die Übungsleiterin fragt in die Runde, ob die abgebildete Frau bekannt ist? Namen werden gesammelt. Auf der Rückseite der Karte stehen die Namen der abgebildeten Frauen. Die Teilnehmerinnen erhalten eine Kurzbiografie der abgebildeten Frau, die sie sich durchlesen. Die Teilnehmerinnen bilden anschließend Paare und stellen ihrer Partnerin ihr „Vorbild“ kurz gegenseitig vor. Dann überlegt jede Teilnehmerin, welche Eigenschaft ihre Partnerin mit ihrem Vorbild teilt. Die Teilnehmerinnen kommen zurück in den Kreis. Jede Teilnehmerin stellt kurz das Vorbild ihrer Partnerin vor (Name, was gemacht?) und benennt die Eigenschaft, die Vorbild und Partnerin teilen.	Was gefällt der Teilnehmerin am Vorbild? Was wünscht sie sich an Eigenschaften? Welche hat sie schon?	Vorbildkarten Vorbild-Kurzbiografien, z. B. aus Kaster/Mayer zusammengestellt (📖)	60 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Die Teilnehmerinnen sollten alle lesen können.	sonst evtl. Vorbildgeschichten vorlesen

Notizen:

Übung: „Das bin ich“-Collage (Kleingruppe/Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerinnen setzen sich zu viert um einen Tisch, auf dem Materialen ausgebreitet sind und gestalten Collage zum Thema: „Das bin ich!“ Danach Präsentation in Großgruppe.	War es leicht/schwer, Collage zu gestalten? Welche Eigenschaften etc. sind Teilnehmerin zu sich eingefallen? Was gefällt ihr an sich?	Tische, Papierbögen DIN A1, dicke Filzstifte, (Behinderten-) Zeitschriften, buntes Papier mit dekorativen Mustern (Blumen, Herzen etc.), Kleber, Scheren	60 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Die Teilnehmerinnen sollten alle Stifte/Scheren benutzen können.	

Notizen:

Übung: Erfolgsgeschichten (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerinnen sitzen im Kreis. Übungsleiterinnen lesen/spielen Erfolgsgeschichte von Frau/Mädchen mit Behinderung vor.	Was fanden Teilnehmerinnen an Geschichte gut? Haben Teilnehmerinnen schon Ähnliches selbst geschafft?	Vorbildgeschichte, z. B. aus Alltagssituationen entnommen (✂), Requisiten	20 Min.	
2) Teilnehmerinnen bilden Kleingruppen und spielen selbst erlebte Erfolgsgeschichte nach. Danach: Präsentation in der Großgruppe.		Requisiten	30 Min.	

Notizen:

Übung: Schmusekarte (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Jede Teilnehmerin bekommt ein farbiges Herz auf den Rücken geklebt und nimmt einen Stift. Sie schreibt/malt jeder anderen Teilnehmerin darauf, was sie an ihr gut findet. Danach Blatt anschauen. Was hat besonders gefreut/erstaunt?	Wie fühlt es sich an, Komplimente zu bekommen? Was hat besonders gefreut/erstaunt?	Farbige Herzen (aus DIN-A4-Blatt geschnitten), Stifte, Musik	40 Min.	
2) Teilnehmerinnen sitzen im Kreis an Tischen. Jede Teilnehmerin hat ein farbiges Herz und einen Stift vor sich und schreibt ihren Namen auf Blatt. Dann gibt sie das Blatt an ihre linke Nachbarin weiter und schreibt/malt auf das erhaltene Blatt, was sie an der Blatt-Besitzerin gut findet. Danach Blatt anschauen. Was hat besonders gefreut/erstaunt?	Wie fühlt es sich an, Komplimente zu bekommen? Was hat besonders gefreut/erstaunt?	Farbige Herzen (aus DIN-A4-Blatt geschnitten), Stifte, Musik	40 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
1) Die Teilnehmerinnen sollten alle den Rücken der anderen Teilnehmerinnen erreichen können.	sonst 2)
2) Die Teilnehmerinnen sollten alle Namen lesen können.	sonst 1)

Notizen:

8. Thematische Einheit 7 Sexualisierte Gewalt

Übungseinheit: Informationen zu sexualisierter Gewalt

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen kennen verschiedene Formen (sexualisierter) Gewalt, Täterstrategien und Täter-Opfer-Dynamiken. Die Teilnehmerinnen sind informiert über die Strafbarkeit (sexualisierter) Gewalt und kennen ihr Recht auf (sexuelle) Selbstbestimmung.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	eigene Interessen vertreten, Körpergrenzen, persönliche Grenzen

Gesprächsrunde: Was ist sexualisierte Gewalt? (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerinnen sitzen im Halbkreis. An der Wand hängen drei Papierbögen. Übungsleiterin schreibt auf 1. Bogen „sexueller Missbrauch: was?“ und fragt, was das bedeute. Teilnehmerinnenbeiträge werden kommentarlos aufgeschrieben. Dann schreibt Übungsleiterin auf den 2. Bogen „Missbraucher/-in: wer?“. Wieder werden Beiträge genannt. Mit dem 3. Bogen „Missbrauch: wo?“ werden schließlich die Vorstellungen der Teilnehmerinnen gesammelt, wo der Missbrauch stattfinden kann. Anschließend wird nacheinander über die Nennungen auf den drei Bögen diskutiert, nicht Genanntes von der Übungsleiterin eingebracht und abschließend auf den Bögen ergänzt. Es wird auf die Strafbarkeit von Missbrauch hingewiesen.	Wer bestimmt, was sexueller Missbrauch ist? Sind Missbraucher eher Bekannte oder eher Fremde? Ist die Betroffene schuld am Missbrauch, wenn sie nicht (laut genug) NEIN gesagt hat? Warum ist es schwer, sich gegen Missbrauch zu wehren?	3 Bögen DIN-A3-Papier, dicke Filzstifte	60 Min.	Für erwachsene, nicht in Einrichtungen lebende Teilnehmerinnen sollte der Begriff „Missbrauch“ ggf. durch „sexualisierte Gewalt“ ersetzt werden und z.B. in Bezug auf häusliche Gewalt/sexuelle Belästigung diskutiert werden.

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Die Teilnehmerinnen sollten alle lesen/Begrifflichkeiten verstehen können.	evtl. mit Zeichnungen/Symbolen arbeiten
Sind Teilnehmerinnen potenziell von Missbrauch betroffen?	sonst Diskussion anderer Formen von Gewalt (z. B. Vergewaltigung, sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz, häusliche Gewalt)

Notizen:

Übungseinheit: Sich Hilfe holen

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen kennen das örtliche Hilfesystem (Beratungsstellen etc.) und können sich Hilfe/Unterstützung holen.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Information über sexualisierte Gewalt, eigene Interessen vertreten

Rollenspiel: Sich gegen sexualisierte Gewalt wehren! (Großgruppe/Kleingruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Gruppe sitzt im Halbkreis. Übungsleiterinnen fragen, was Mädchen/Frau im Falle sexuellen Missbrauchs/häuslicher Gewalt tun kann. Teilnehmerinnenvorschläge werden gesammelt, von Übungsleiterinnen vorgespielt und von Teilnehmerinnen und Übungsleiterinnen bewertet und evtl. verändert/Alternativen dazu ausprobiert. (Übungsleiterin 1 spielt in allen Situationen Mädchen/Frau. Übungsleiterin 2 wechselt die Rollen, was sie durch unterschiedliche Requisiten [z.B. verschiedene Hüte] und Namen verdeutlicht.) Eine sinnvolle Reihenfolge kann sein:	Was kann Teilnehmerin machen?	Requisiten (z. B. Hüte, Kappen, Krawatten, Halstücher)	50–80 Min.	Hinweis: Es gibt kein Richtig oder Falsch. Gut, möglichst viele verschiedene Ideen zu finden.
a) Übungsleiterin 1 benennt sexualisierten Übergriff des Missbrauchers/der Missbraucherin, wehrt sich mit NEIN dagegen und beendet/verlässt die Situation.	Was kann Teilnehmerin machen, wenn sie sich dies nicht traut? Ist es ihre eigene Schuld, wenn ihr NEIN nicht gehört wird?	keine	10 Min.	
b) Übungsleiterin 1 erzählt Freund/-in von Missbrauch.	Wie kann die Freundin/der Freund helfen?	keine	10 Min.	Bei Mädchen: Kontaktaufnahme zu erwachsener Vertrauensperson wichtig!
c) Übungsleiterin 1 erzählt/schreibt (zusammen mit Freund/-in) erwachsener Vertrauensperson von Missbrauch. Vertrauensperson glaubt und hilft.	Was kann Teilnehmerin tun, wenn Vertrauensperson nicht glaubt? Was kann Teilnehmerin tun, wenn sie sich nicht traut, zu erzählen?	keine	10 Min.	
d) Übungsleiterin 1 erzählt (zusammen mit Freund/-in) erwachsener Vertrauensperson von Missbrauch. Vertrauensperson glaubt nicht und hilft nicht. Übungsleiterin erzählt zweiter Vertrauensperson oder wendet sich an Beratungsstelle. (siehe e)	Warum wichtig, Missbrauch genau zu benennen? Warum glaubt Vertrauensperson evtl. nicht?	keine	10 Min.	
e) Übungsleiterin 1 wendet sich (zusammen mit Freund/-in oder erwachsener Vertrauensperson) telefonisch/per Brief/per Fax/persönlich an Beratungsstelle.		keine	10 Min.	Hinweis auf Schweigepflicht!

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
(Fortsetzung)				
2) Teilnehmerinnen bilden Kleingruppen (3–4 Teilnehmerinnen) und spielen eine Lösung der Situationen aus 1) nach. Anschließend spielen die Teilnehmerinnen ihre Lösung der Großgruppe vor.		Requisiten für alle Teilnehmerinnen (z. B. Hüte, Kappen, Krawatten, Halstücher)	30 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Teilnehmerinnen mit Kommunikationsbarrieren	Sprachbarriere bei Kontaktaufnahme/Anvertrauen thematisieren!

Notizen:

Übung: Kontaktaufnahme zu Beratungsstellen (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Übungsleiterin nimmt im Vorfeld Kontakt zu Beratungsstellen auf und vereinbart möglichen Termin für Besuch einer Mitarbeiterin im Kurs. Spricht mit dieser ab, was bereits im Kurs zu sexuellem Missbrauch/häuslicher Gewalt gemacht wurde, welche Möglichkeiten der Kontaktaufnahme für Teilnehmerinnen bestehen, was Mitarbeiterin über ihre Arbeit berichten wird (Schweigepflicht!). Teilnehmerinnen werden ermuntert, Fragen zu stellen.	Wie können Beratungsstellen helfen? Was muss Teilnehmerin tun, um Hilfe zu bekommen? Was passiert, wenn Teilnehmerin Beraterin von Gewalterlebnis erzählt hat?	keine	40 Min.	
2) Übungsleiterin nimmt im Vorfeld Kontakt zu Beratungsstellen auf und vereinbart möglichen Termin für Besuch der Gruppe in Beratungsstelle. Spricht mit Mitarbeiterin ab, was bereits im Kurs zu sexuellem Missbrauch/häuslicher Gewalt gemacht wurde, welche Möglichkeiten der Kontaktaufnahme für Teilnehmerinnen bestehen, was Mitarbeiterin über ihre Arbeit berichten wird (Schweigepflicht!), ob Beratungsstelle barrierefrei ist, ob Mitarbeiterinnen auf die Arbeit mit Teilnehmerinnen mit Behinderung eingestellt sind. Besuch der Beratungsstelle wird gemeinsam geplant (z.B. wie Transport? Welche Fragen?).	Wie können Beratungsstellen helfen? Was muss Teilnehmerin tun, um Hilfe zu bekommen? Was passiert, wenn Teilnehmerin Beraterin von Gewalterlebnis erzählt hat?	keine	120–180 Min.	
3) Teilnehmerinnen spielen mit Mitarbeiterin, wie sie in 1) oder 2) konkret Kontakt aufnehmen können („Was sage ich?“).	Wie können Beratungsstellen helfen? Was muss Teilnehmerin tun, um Hilfe zu bekommen? Was passiert, wenn Teilnehmerin Beraterin von Gewalterlebnis erzählt hat?	keine	30 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Teilnehmerinnen mit Kommunikationsbarrieren	Sprachbarriere bei Kontaktaufnahme/Anvertrauen thematisieren! F: Notfallkarte anschließen

Notizen:

Übung: Notfallkarte (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerinnen sitzen im Kreis. Übungsleiterin stellt Notfallkarte vor. Übungsleiterinnen und Teilnehmerinnen füllen Karten gemeinsam aus. Jede Teilnehmerin überlegt, wo sie die Karte aufbewahren kann, wo nächster Briefkasten ist, wer Karte zum Briefkasten bringen könnte, wenn selbst nicht möglich?	Wozu ist die Karte gut? Wann ist es gut, sie abzuschicken? Was passiert, wenn Teilnehmerin die Karte abschickt?	Notfallkarte (✂) Stifte	30 Min.	
2) Teilnehmerinnen spielen in Kleingruppen, wie sie die Notfallkarte abschicken (und welche Reaktion sie bekommen). Danach evtl. Präsentation in der Großgruppe.		Notfallkarte Requisiten	30 Min.	

Notizen:

9. Thematische Einheit 8 Selbstbewusstes Handeln im Alltag
Übungseinheit: Alltagssituationen

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen können verbale und körpersprachliche Techniken einsetzen, um gegenüber Fremden und Bekannten eigene Interessen angemessen zu vertreten und eigene Grenzen zu setzen. Die Teilnehmerinnen können verbale, nonverbale und körperliche Grenzverletzungen frühzeitig wahrnehmen und die Gefährlichkeit von Situationen einschätzen.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Körpersprache, persönliche Grenzen, Körpergrenzen, eigene Interessen vertreten

In dieser Einheit wird anhand von Rollenspielen geübt, das in den vorangegangenen thematischen Einheiten Gelernte in den Alltag umzusetzen. Grundlagen für die Rollenspiele sind typische Situationen aus dem Alltag der Teilnehmerinnen. Es können dabei entweder von Teilnehmerinnen berichtete und tatsächlich erlebte Situationen oder aber modellhaft-stellvertretende Situationen gewählt werden. Im Folgenden wird eine Liste von solchen modellhaften Alltagssituationen gegeben, aus der die Teilnehmerinnen bei Bedarf auswählen können.

Berufsalltag

Eigene Interessen/Grenzen vertreten gegenüber Fremden

Auf dem Weg zur Arbeit
Sie sind auf dem Weg zur Bushaltestelle. Drei Jungen kommen Ihnen entgegen. Sie unterhalten sich lautstark und machen keinen Platz.

Auf dem Weg zur Arbeit
Sie stehen am Straßenrand und warten auf den Fahrdienst. Eine Frau kommt auf Sie zu. Sie sagt: „Kommen Sie, ich helfe Ihnen schnell auf die andere Seite!“ und nimmt schon Ihren Arm.

Auf dem Weg zur Arbeit
Sie warten auf den Bus. Sie können alleine in den Bus einsteigen. Sie brauchen dafür aber länger als nicht behinderte Fahrgäste. Da fasst Sie von hinten ein Mann an. Er versucht, Sie in den Bus zu schieben.

Auf dem Weg zur Arbeit
Sie stehen im voll besetzten Bus. Plötzlich drängelt sich eine Frau an Ihnen vorbei, schaut Sie ärgerlich an und schimpft etwas, was Sie nicht verstehen. Sie bemerkt nicht, dass Sie gehörlos sind.

Auf dem Weg zur Arbeit
Sie sitzen im Bus. Der Bus hält und Sie möchten aussteigen. Sie können alleine aussteigen. Sie brauchen dafür aber länger als nicht behinderte Fahrgäste. Ein Mann im Bus ist ärgerlich und sagt zu der Frau neben sich: „Der Bus hat sowieso schon Verspätung! Wenn wir alle so lange bräuchten!“

Auf dem Weg zur Arbeit
Sie sitzen zusammen mit einer Kollegin im Bus. Sie unterhalten sich in Gebärdensprache. Eine Frau gegenüber beobachtet Sie verstohlen und spricht dann ihre Nachbarin an: „Dieses ständige Fuchteln mit den Händen würde mich wirklich verrückt machen!“ Sie haben gesehen, dass sie über Sie gesprochen hat, wissen aber nicht genau, was sie gesagt hat.

Auf dem Weg zur Arbeit
Sie warten mit anderen behinderten Kolleginnen an der Bushaltestelle. Eine Gruppe von Jugendlichen geht an Ihnen vorbei. Sie schauen Sie an. Einer lacht und sagt laut: „He, guckt mal, die Behinderten da!“

Auf dem Weg zur Arbeit
Sie sitzen im Bus und lesen. Ihnen gegenüber sitzt ein Mann. Sie bemerken, dass Sie der Mann schon seit einiger Zeit beobachtet und Kontakt aufzunehmen versucht. Jetzt spricht er Sie an: „Na, was lesen Sie denn da Schönes?“ (Sie haben sein Mundbild gelesen und glauben, dass er das gesagt hat.)

Auf dem Weg zur Arbeit
Sie sitzen im Bus und lesen. Neben Ihnen sitzt ein Mann. Sie bemerken, dass Sie der Mann schon seit einiger Zeit beobachtet. Jetzt rutscht er so nah an Sie heran, dass Ihre Knie sich berühren.

Im Flur
Sie wollen mit Ihrem Rollstuhl durch die Tür. Die Tür ist sehr eng. Ein Mann kommt vorbei und hält Ihnen die Tür auf. Er bleibt in der Tür stehen, sodass Sie nun gar nicht mehr durch die Tür kommen.

Beim Arbeitsessen
Sie haben mit Ihrer Chefin ein Arbeitsessen. Ihre Chefin ist nicht behindert. Der Kellner kommt. Er stellt Ihnen Ihren Kaffee hin, schaut dabei aber nicht Sie, sondern nur Ihre Chefin an.

Beim Arbeitsessen
Sie haben mit Ihrer Chefin ein Arbeitsessen. Ihre Chefin ist nicht behindert. Der Kellner kommt und bittet Sie, das Café zu verlassen, weil sich andere Gäste von Ihrer Behinderung gestört fühlen.

Eigene Interessen/Grenzen vertreten gegenüber Kolleginnen und Kollegen

Beim Betriebsausflug
Beim Betriebsausflug hat Ihr Kollege schon einige Gläser Bier getrunken. Sie siezen sich und Sie finden ihn eigentlich ganz nett. Jetzt kommt er auf Sie zu. Er stellt sich so nah zu Ihnen, dass er Sie schon ein bisschen berührt. Er schaut Ihnen tief in die Augen spricht Sie mit Ihrem Vornamen an und sagt: „Weißt du, dass du wunderschöne Augen hast?“

Im Betrieb
Sie unterhalten sich mit einer hörenden Kollegin in Gebärdensprache. Als eine weitere hörende Kollegin dazukommt, unterhalten sich die beiden nur noch in Lautsprache weiter.

Im Betrieb
In Ihrem Betrieb gibt es nur eine Toilette, die nicht barrierefrei ist. Wenn Sie zur Toilette gehen möchten, müssen Sie Ihren Rollstuhl draußen lassen. Sie brauchen dann sehr lang auf der Toilette und es ist sehr anstrengend. Ihre nicht behinderten Kolleginnen sagen zwar nichts, finden es aber ärgerlich, dass Sie so lange brauchen.

In der Mittagspause
Sie trinken mit nicht behinderten Kolleginnen und Kollegen Kaffee. Sie sitzen im Rollstuhl. Ihre Kolleginnen und Kollegen stehen rechts und links von Ihnen. Sie unterhalten sich über Ihren Kopf hinweg miteinander.

Im Büro
Sie sind neu im Betrieb. Ihre Kollegin ist schon sehr lange im Betrieb. Sie soll Sie einarbeiten. Sie glaubt, dass Sie Ihre Arbeit nicht gut genug machen können. Sie hat Angst, dass sie deshalb mehr arbeiten muss. Wenn Sie Ihnen etwas erklärt, vergisst sie oft, Ihnen wichtige Informationen zu geben. Dadurch haben Sie schon einige Fehler gemacht.

Auf der Betriebsfeier
Zur diesjährigen Betriebsfeier sind auch Partner/-innen eingeladen. Sie kommen in Begleitung Ihres nicht behinderten Freundes. Als Sie alleine am Buffet stehen, kommt eine Kollegin und sagt über Ihren Freund: „Mann, da haben Sie sich ja einen echt gut aussehenden Pfleger ausgesucht!“

Im Betrieb
Sie haben eine neue Stelle angetreten. Bereits am ersten Tag duzt Sie Ihr älterer Kollege selbstverständlich, ohne dass er Ihnen das „Du“ angeboten hätte.

In der Kaffeepause
Sie trinken mit nichtbehinderten Kolleginnen und Kollegen Kaffee. Sie sitzen im Rollstuhl. Einer Ihrer Kollegen legt ohne zu fragen seine Füße auf Ihren Rollstuhl.

Im Büro
Sie sind neu im Betrieb. Ihre Kollegin ist schon sehr lange im Betrieb. Sie soll Sie einarbeiten. Sie glaubt, dass es Ihnen schwer fällt, Ihre Arbeit allein zu schaffen. Sie übernimmt deshalb ungefragt einige Ihrer Aufgaben.

Eigene Interessen/Grenzen vertreten gegenüber Vorgesetzten

Im Büro
Sie haben eine Besprechung mit Ihrer Chefin. Sie steht plötzlich auf und stellt sich hinter Ihren E-Rolli. Sie können sie jetzt nicht mehr sehen.

Auf dem Weg zum Bewerbungsgespräch
Sie haben ein Bewerbungsgespräch. Sie haben vorher im Betrieb angerufen. Man hat Ihnen versichert, dass die Räume barrierefrei sind. Jetzt stehen Sie mit Ihrem Rolli vor den zwei Eingangsstufen, die Sie ohne Hilfe nicht hochrollen können.

Dienstfahrt
Ihr Chef ist mit Ihrer Arbeit sehr zufrieden. Er möchte, dass Sie ihn kurzfristig zu einer Tagung begleiten. Sie würden gerne mitkommen. Allerdings wissen Sie nicht, wie Sie auf der Tagung Ihre Toilettengänge organisieren können. Ihr Chef hat Ihnen dazu keine Informationen gegeben.

Im Betrieb
Sie arbeiten am Computer. Ihr Chef beugt sich von hinten über Ihre Schulter, um etwas auf Ihrem Bildschirm zu sehen. Er berührt Sie dabei fast.

Eigene Interessen/Grenzen vertreten gegenüber Funktionsträgern

Auf dem Weg zur Arbeit
Sie sitzen im Bus. Der Bus hält und Sie möchten aussteigen. Sie können alleine aussteigen. Sie brauchen dafür aber länger als nicht behinderte Fahrgäste. Bevor Sie ausgestiegen sind, schließt der Busfahrer die Türen und will weiterfahren.

Auf dem Weg zur Arbeit
Sie sitzen im Bus. Der Bus hält und Sie möchten aussteigen. Sie können alleine aussteigen. Sie brauchen dafür aber länger als nicht behinderte Fahrgäste. Der Busfahrer ruft Ihnen zu, dass Sie sich bitte ein wenig beeilen sollen, er hätte nicht ewig Zeit.

Auf dem Weg zur Arbeit
Der Fahrdienst kommt zum wiederholten Mal zu spät. Sie sind dadurch zu spät zur Arbeit gekommen und mussten dann länger arbeiten. Das brachte Ihre ganzen Tagesplanungen durcheinander. Als Sie den Zivi heute auf seine Verspätung ansprechen sagt er, es sei Stau gewesen.

Im Arbeitsamt
Sie haben der Sachbearbeiterin in Lautsprache gesagt, dass Sie gehörlos sind und von ihren Lippen ablesen. Im Gespräch dreht sie sich ständig weg, sodass Sie nicht sehen können, was sie sagt. Darauf angesprochen, nimmt sie Sie nicht ernst und behandelt Sie, als ob Sie dumm wären.

Auf dem Weg zur Arbeit
Der Zivi des Fahrdienstes hilft Ihnen beim Anschnallen. Seine Hand streift dabei Ihre Brust.

Hilfeleistungen/medizinische Versorgung

Eigene Interessen/Grenzen vertreten gegenüber Fremden

Im Wartezimmer

Sie sitzen im Wartezimmer. Ihnen gegenüber sitzt eine Frau. Immer wenn sie glaubt, Sie merken es nicht, schaut sie Sie neugierig an.

Im Wartezimmer

Sie sitzen mit Ihrer Tochter im Wartezimmer. Ihre Tochter ist drei Jahre alt und ihr ist langweilig. Sie fängt an zu quengeln, weint und wird wütend. Zwei andere Frauen, die auch im Wartezimmer sitzen, fühlen sich gestört durch Ihre Tochter. Die eine Frau sagt: „Jetzt beruhigen Sie doch endlich mal das Kind!“

Im Schwimmbad

Sie gehen einmal wöchentlich ins Schwimmbad. Sie sitzen am Beckenrand, um sich ein wenig auszuruhen. Neben Ihnen sitzt eine Frau. Sie hat Sie schon ein paar Mal vorsichtig angeschaut. Dann fragt sie: „Entschuldigen Sie, wenn ich frage. Aber haben Sie diese Behinderung schon immer?“

Im Schwimmbad

Sie gehen einmal wöchentlich ins Schwimmbad. Sie können gut schwimmen. Sie machen gerade eine kurze Pause am Beckenrand. Da kommt eine Frau und sagt: „Sie können aber schön schwimmen!“

Eigene Interessen/Grenzen vertreten gegenüber Helferinnen und Helfern

In der Kaffeepause

Sie trinken gerade Kaffee. Da kommt ein Betreuer vorbei. Sie mögen den Betreuer gerne. Der Betreuer fragt Sie: „Wie geht’s?“ Er lächelt und streichelt Ihnen über die Haare.

In der Kaffeepause

Sie trinken gerade Kaffee. Da kommt eine Betreuerin vorbei. Sie mögen die Betreuerin gerne. Sie nimmt sich immer Zeit für Sie. Die Betreuerin setzt sich manchmal kurz auf Ihren Schoß und umarmt Sie. Sie freuen sich, dass sie Sie mag. Aber sie ist Ihnen zu schwer. Sie können sie so auch nicht selbst umarmen. Die Betreuerin kommt auf Sie zu, lacht und möchte sich auf Ihren Schoß setzen.

Persönliche Assistenz
Ihre Assistentin hat es eilig und ist ungeduldig. Sie haben heute Rückenschmerzen und können sich nur langsam bewegen. Beim Umheben in den Rollstuhl fasst sie Sie grob an und tut Ihnen weh.

Bei der Körperpflege
Sie brauchen Hilfe beim Waschen und Anziehen. Sie möchten gerne, dass zuerst Ihre Füße gewaschen werden, dann der Körper. Sie sagen der Pflegekraft, dass sie zuerst Ihre Füße waschen soll. Die Pflegekraft sagt Ihnen, dass der Körper zuerst gewaschen werden muss, weil es hygienischer sei.

Beim Essen
Sie trinken gerade Kaffee. Sie brauchen Hilfe beim Trinken. Die Assistentin hat heute nicht viel Zeit. Sie hält Ihnen die Tasse an den Mund. Sie hat vergessen, Zucker in den Kaffee zu tun. Ohne Zucker mögen Sie den Kaffee nicht. Sie verziehen das Gesicht und drehen den Kopf weg. Die Assistentin versucht trotzdem, Ihnen die Tasse an den Mund zu halten.

Eigene Interessen/Grenzen vertreten gegenüber Funktionsträgern

Im Schwimmbad
Sie gehen einmal wöchentlich schwimmen. Manchmal brauchen Sie Hilfe, dann fragen Sie jemanden. Im Schwimmbad arbeitet ein junger Bademeister. Er hat Sie schon öfter beobachtet. Heute kommen Sie wieder in die Schwimmhalle. Der Bademeister kommt lächelnd auf Sie zu und sagt „Ich helfe dir mal eben!“ Er legt seinen Arm um Ihre Schulter.

Eigene Interessen/Grenzen vertreten gegenüber medizinischem Personal

Beim Arzt
Sie sind beim Arzt. Sie gehen an zwei Krücken ins Sprechzimmer. Der Arzt kommt auf Sie zu und versucht Ihnen die Hand zu geben.

Beim Arzt
Sie warten im Untersuchungszimmer auf den Arzt. Die Arzthelferin bittet Sie, sich schon auszuziehen und auf den Behandlungsstuhl zu setzen. Beim letzten Mal haben Sie da aber mehr als zehn Minuten gewartet: Ihnen war kalt und die Blicke der Sprechstundenhilfe auf Ihren nackten Körper waren Ihnen peinlich.

Bei der Ärztin
Sie sind mit einer Begleitperson bei der Ärztin. Die Ärztin spricht nicht mit Ihnen, sondern mit Ihrer Begleiterin, als ob Sie gar nicht da wären.

Beim Arzt
Ihr Arzt empfiehlt Ihnen, eine bestimmte Operation machen zu lassen. Er hält sie für medizinisch sinnvoll. Als Sie ihn fragen, warum der Eingriff sinnvoll sei, gibt er eine unverständliche Antwort. Auf Nachfrage wird er ungeduldig und sagt Ihnen, dass Sie sich schon auf seinen medizinischen Sachverstand verlassen müssten.

Beim Arzt
Sie haben seit einiger Zeit Schmerzen. Sie waren deshalb bereits zweimal bei Ihrer Ärztin. Sie konnte jedoch nichts feststellen. Als Sie dieses Mal wieder zu ihr in die Sprechstunde kommen, sagt sie zu Ihnen: „Na, vielleicht sind Sie da aber auch einfach ein bisschen empfindlich."

Freizeit

Eigene Interessen/Grenzen vertreten gegenüber Fremden

Im Café
Sie sind frisch verliebt. Sie sitzen mit Ihrer Freundin/Ihrem Freund im Café. Sie halten Händchen und schauen sich verliebt an. Am Nachbartisch sitzt ein Paar. Sie schauen ärgerlich zu Ihnen rüber und unterhalten sich leise miteinander. Sie merken, dass sie sich über Ihr Benehmen aufregen.

Im Geschäft
Sie möchten sich einen schönen neuen Pulli kaufen. Im Geschäft ist es sehr eng. Sie kommen mit den Reifen Ihres Rollstuhls ständig an Kleider. Eine Verkäuferin kommt auf Sie zu und sagt: „Entschuldigen Sie, aber Sie machen unsere ganze Ware mit Ihren Rädern schmutzig. Wir können die Sachen ja nicht mehr verkaufen!"

Eigene Interessen/Grenzen vertreten gegenüber Angehörigen

In der Küche
Sie sind in der Küche und kochen. Eine Freundin hat Ihnen ein neues leckeres Rezept gegeben. Sie möchten Ihre Eltern mit diesem Essen überraschen. Ihre Mutter kommt in die Küche. Sie hat Angst, dass Sie sich am heißen Kochtopf die Finger verbrennen. Sie nimmt Ihnen den Kochtopf aus der Hand.

Familienbesuch
Sie leben in einer Behinderteneinrichtung und bekommen am Sonntag Besuch von Ihren Eltern/Ihrer Schwester/Ihrem Bruder. Ihre Eltern/Ihre Schwester/Ihr Bruder sind sehr froh, dass es Ihnen im Wohnheim gefällt. Sie trinken zusammen Kaffee. Sie unterhalten sich und lachen viel. Dann erzählen Sie Ihren Eltern/

Ihrer Schwester/Ihrem Bruder, dass die Pflegekraft Sie nicht so wäscht, wie Sie es gerne möchten. Sie sind sehr ärgerlich und wissen nicht, was Sie tun können. Ihre Eltern/Ihre Schwester/Ihr Bruder möchten Ihren Ärger nicht gerne hören.

Eigene Interessen/Grenzen vertreten gegenüber Bekannten

Im Gehörlosentreff

Sie kommen zum Gehörlosenstammtisch. Auf der Toilette spricht eine Freundin Sie an: „Sag mal, stimmt es, dass du mit XY eine Affäre angefangen hast?“ Sie verstehen sich gut mit XY, denken aber gar nicht daran, mit ihm/ihr eine Affäre anzufangen.

Zu Hause

Ihre Nachbarin hört fast jeden Abend laut Musik. Sie möchten gerne Ihre Ruhe und fühlen sich gestört.

10. Thematische Einheit 9 Entspannung
Übungseinheit: Massagen

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen nehmen wahr und benennen eigene Gefühle/Bedürfnisse. Die Teilnehmerinnen erleben den eigenen Körper als ganz, liebenswert und schön. Die Teilnehmerinnen erleben die eigene Person als wertvoll und schützenswert.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Thematische Einheit 1

Übung: Waschstraße (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen bilden zwei gleich lange Reihen, die sich gegenüberstehen und die „Waschstraße“ bilden. Teilnehmerin 1 darf sich nun durch dieses Spalier bewegen und vorher ankündigen, welches „Waschprogramm“ (z. B. Klopfen, Streichen, Kneten) sie bekommen möchte. Am Ende der Waschstraße reiht sich Teilnehmerin 1 ein. Dann folgt die nächste Teilnehmerin.	Welche Berührungen sind Teilnehmerin angenehm?	keine	20 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Die Teilnehmerinnen sollten den Rücken der anderen Teilnehmerinnen erreichen können.	keine

Notizen:

Übung: Rückenmassage (Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerinnen bilden Paare, setzen sich Rücken an Rücken. Sie massieren sich durch Bewegungen ihrer Rücken.	Welche Bewegungen sind Teilnehmerinnen angenehm?	Entspannungsmusik	15 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Es sollten alle Teilnehmerinnen den Rolli verlassen können.	sonst Waschstraße oder Schaukelmassage

Notizen:

Übung: Schaukelmassage (Paarübung)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerinnen bilden Paare. Teilnehmerin 1 legt/setzt sich entspannt hin. Teilnehmerin 2 bindet ein Tuch um das Handgelenk von Teilnehmerin 1, hebt es mittels Tuch leicht an und schaukelt damit Hand und Arm. Leichte Dehnung und Bewegung des Schultergelenkes damit möglich. Anschließend andere Hand, dann Fußgelenke. Zum Schluss den Kopf (wenn Teilnehmerin 1 liegt): Teilnehmerin 2 hebt Kopf vorsichtig an, schiebt Tuch breit darunter, hebt dann beide Tuchseiten sanft an und schaukelt den Kopf im Tuch hin und her. Danach Rollenwechsel.	Welche Bewegungen sind Teilnehmerinnen angenehm?	Tücher, Entspannungsmusik	30 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Es sollten alle Teilnehmerinnen die Schaukelmassage ausführen können.	sonst Waschstraße oder Deckenschaukel

Notizen:

Übung: Deckenschaukel (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
Eine Teilnehmerin legt sich auf Decke. Übungsleiterin + Assistentinnen + andere Teilnehmerinnen heben Decke an und schaukeln Teilnehmerin darin. Danach neue Teilnehmerin.	Welche Bewegungen sind Teilnehmerin angenehm?	Große Wolldecke, Entspannungsmusik	30 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Es sollten alle Teilnehmerinnen den Rolli gut verlassen können.	sonst Waschstraße

Notizen:

Übungseinheit: Meditationen

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen nehmen wahr und benennen eigene Gefühle/Bedürfnisse. Die Teilnehmerinnen erleben den eigenen Körper als ganz, liebenswert und schön. Die Teilnehmerinnen erleben die eigene Person als wertvoll und schützenswert.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Thematische Einheit 1

Übung: Superfrau-Film (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
Die Teilnehmerinnen setzen/legen sich bequem hin (und schließen die Augen). Sie haben die Aufgabe, sich eine Situation vorzustellen, in der sie gerne anders gehandelt hätten. Die Übungsleiterin fragt: Wer war an der Situation beteiligt? Wo war die Situation? Was war? Dann stellen sich die Teilnehmerinnen vor, sie sind jetzt Regisseurinnen und drehen den neuesten Superfrau-Film. Im Film dürfen so viele Spezialeffekte wie gewünscht vorkommen. Sie selbst spielen die Titelrolle und sind Superfrau, die alles kann (Superkräfte, fliegen, zaubern, sich unsichtbar machen etc.). Jetzt dreht jede ihren Film. Zum Schluss lädt die Übungsleiterin ein, den Film zu Ende zu bringen, in eine Filmdose zu verpacken, einen Titel draufzukleben und wieder mit der Aufmerksamkeit in den Raum zu kommen. Evtl. Austausch, welche Superfrau-Filme gedreht wurden.	Welche Superkräfte hatte Teilnehmerin? Wie hat es sich angefühlt, diese Kräfte zu besitzen? Gibt es Alltagssituationen, in denen sich Teilnehmerin schon einmal so gefühlt hat?	keine	20 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
gehörlose Teilnehmerinnen	(vorher erklären)

Notizen:

Übung: Schutzmantel-Meditation (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen setzen/legen sich bequem hin (und schließen die Augen). Die Übungsleiterin bittet die Teilnehmerinnen, die Auflagefläche wahrzunehmen, auf der die Teilnehmerinnen sitzen/liegen. Anschließend die Bewegung, die ihr Atem in ihrem Körper verursacht. Dann haben die Teilnehmerinnen die Aufgabe, sich vorzustellen, dass ihr gesamter Körper von einem Schutzmantel umhüllt wird. Sie überlegen, welche Farbe und welches Material der Mantel hat. Nach einigen Minuten lädt die Übungsleiterin die Teilnehmerinnen ein, wieder mit der Aufmerksamkeit in den Raum zu kommen. Evtl. Austausch, welche Schutzmäntel gewählt wurden.	Wie sieht Schutzmantel aus? Wie hat es sich angefühlt Schutzmantel zu tragen? Was kann als Schutzmantel im Alltag dienen?	keine	15 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
gehörlose Teilnehmerinnen	(vorher erklären)

Notizen:

11. Thematische Einheit 10 Abschluss

Übungseinheit: Reflexion

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen benennen eigene Lernerfolge. Die Teilnehmerinnen formulieren Zielsetzungen für den Transfer in den Alltag. Die Teilnehmerinnen bewerten den Kurs.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Übungen aus den thematischen Einheiten 1–9

Übung: Mitnehmen/Dalassen (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerinnen sitzen im Halbkreis. Vor ihnen steht auf der einen Seite ein Mülleimer, auf der anderen Seite ein Tisch mit kleinen Abschiedsgeschenken. Jede Teilnehmerin geht/rollt zum Mülleimer und sagt, was sie dalassen möchte (z.B. Kritik, schlechte Gefühle), dann zum Geschenketisch und sagt, was sie von dem Kurs in den Alltag mitnehmen möchte.	Was lässt Teilnehmerin da? Was nimmt Teilnehmerin mit?	Papierkorb, Tisch, Abschiedsgeschenke für Teilnehmerinnen (z. B. Bilder, Trillerpfeifen etc.)	20 Min.	
2) Teilnehmerinnen schreiben/malen auf ein weißes + ein buntes Blatt: Weißes Blatt: Was fanden Teilnehmerinnen doof? Was will Teilnehmerin loswerden? Buntes Blatt: Was will Teilnehmerin mitnehmen? Danach wie 1) mit Zusammenknüllen und Wegwerfen des weißen Blattes, Mitnehmen des bunten Blattes.	Was lässt Teilnehmerin da? Was nimmt Teilnehmerin mit?	Weiße und bunte DIN-A4-Blätter in Anzahl der Teilnehmerinnen, Stifte	40 Min.	

Notizen:

Übung: Abschlussrunde mit Bildern (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) In der Kreismitte liegen verschiedene Bilder von Frauen/Mädchen. Jede Teilnehmerin wählt ihr Anfangsbild oder ein neues Bild aus und erzählt, was ihr jetzt am Anfangsbild gefällt/warum sie neues Bild gewählt hat.	Hat sich zum Kursanfang etwas verändert? Was?	Frauenbilder (mindestens doppelte Teilnehmerinnenanzahl)	30 Min.	Bilder repräsentieren möglichst unterschiedliche Frauen/Mädchen (mit/ohne Behinderung, nicht deutsch, alt etc.).
2) In der Kreismitte liegen verschiedene Tierbilder. Jede Teilnehmerin wählt ihr Anfangsbild oder ein neues Bild aus und erzählt, was ihr jetzt am Anfangsbild gefällt/warum sie neues Bild gewählt hat.	Hat sich zum Kursanfang etwas verändert? Was?	Tierbilder (mindestens doppelte Teilnehmerinnenanzahl)	30 Min.	Bilder repräsentieren möglichst unterschiedliche Tiere (große, kleine, hübsche, ekelige etc.).

Notizen:

Übungseinheit: Abschlussritual

Ziele der Übungseinheit	Die Teilnehmerinnen verabschieden sich von der Gruppe und bereiten sich auf das Verlassen des geschützten Raumes vor.
Vorausgesetzte Übungen/Übungseinheiten	Übungen aus den thematischen Einheiten 1–9

Übung: Raus damit! (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Die Teilnehmerinnen stehen/sitzen im Halbkreis vor geöffnetem Fenster (evtl. nur symbolisch). Übungsleiterin bittet die Teilnehmerinnen, schlechte Gefühle etc. von sich abzustreifen, evtl. können Nachbarinnen behilflich sein und Rücken abstreichen, dann wird der ganze Müll in der Mitte festgestampft und zusammengekehrt. Anschließend heben alle Teilnehmerinnen den imaginären Teppich an und werfen ihn mit einem lauten „Und raus!“ zum Fenster raus.	Was soll alles raus?	keine	5 Min.	

Notizen:

Übung: Schluss! Aus! Basta! (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
1) Teilnehmerinnen stehen/sitzen im Kreis. Übungsleiterin gibt drei Bewegungen (z. B. Schlag- oder Tritt-Technik) vor, die die Teilnehmerinnen hintereinander gemeinsam ausführen und dazu jeweils gemeinsam „Schluss!“, „Aus!“, „Basta!“ rufen. Die Bewegungen und der Ruf folgen dreimal hintereinander, jeweils mit größerer Lautstärke.	keine	keine	5 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Alle Teilnehmerinnen sollten Bewegungen/Techniken ausführen können.	alternative Bewegungen/Techniken anbieten

Notizen:

Übung: Ich bin klasse! (Großgruppe)

Anleitung und Durchführung	Auswertung	Materialien	Dauer	Anmerkungen
Teilnehmerinnen stehen/sitzen im Kreis und haken sich bei ihrer Nachbarin unter. Gemeinsam rufen sie „Ich bin klasse!“ (und zeigen mit den Daumen auf sich), „Du bist klasse!“ (zeigen mit den Zeigefingern auf Teilnehmerinnen gegenüber), „Wir sind klasse!“ (zeigen im Kreis herum), dann heben alle die Arme mit einem lauten „Jähhh!“ über den Kopf.	keine	keine	5 Min.	

Voraussetzungen der Teilnehmerinnen	Mögliche Varianten
Alle Teilnehmerinnen sollten sich unterhaken können.	ohne unterhaken durchführen

Notizen:

12. Kriterien für barrierefreie Räume[673]

Personenaufzug

- Der Zugang zum Aufzug muss stufenfrei sein, ebenso die verbundenen Etagen.
- An den Längsseiten des Aufzuges müssen in der Höhe von 85 cm Haltestangen angebracht werden, die ein abgerundetes, umgreifbares Profil haben.
- Alle Bedienungselemente – innen und außen – müssen sich in einer Höhe befinden, die aus der sitzenden Position einer Rollstuhlfahrerin bequem zu erreichen sind.
- Die Türen eines Personenaufzuges sollten automatische Teleskoptüren sein, die mit Doppellichtschranken oder Lichtvorhang auch auf einen Blindenstock reagieren. Die niedrigste Lichtschranke sollte sich in einer Höhe zwischen 20 cm und 30 cm befinden.
- Bei den Drucktasten empfiehlt sich eine kontrastreiche und taktile Gestaltung (Reliefschrift), da diese für sehschwache Personen leicht zu erkennen und zu ertasten ist.

Bewegungsflächen

- Die Fläche, die die meisten Rollstuhlfahrerinnen benötigen, um sich ohne Verletzungsgefahr in Räumen fortbewegen zu können, ist 150 cm x 150 cm. Diese Fläche sollte etwa vor einem Aufzug oder Waschbecken garantiert sein, um die Nutzung der Einrichtungen uneingeschränkt zu ermöglichen.

Türen

- Damit möglichst allen Frauen ein ungehinderter und freier Durchgang gewährleistet werden kann, ist die Durchgangsbreite von Türzarge zu Türzarge einer jeden Tür auf 90 cm x 210 cm festgelegt.
- Die Position der Türklinke soll gemessen vom Boden aus nicht höher als 85 cm sein. Als bewährtes Maß gilt mittlerweile eine Höhe von 80 cm.
- Sehbehinderten und blinden Frauen erleichtert eine etwas zurückversetzte Tür das Auffinden des Eingangs des Gebäudes, erschwert aber Rollstuhlfahrerinnen die Anfahrbarkeit, da die Bewegungsfläche eingeengt wird. Bewährte Praxis, um beiden Erfordernissen zu entsprechen, ist das Zurückversetzen der Eingangstür auf 5 bis 15 cm.
- Eine Haustürklingel darf nicht höher als 85 cm über dem Boden angebracht werden. Auch hier gilt eine Höhe von 80 cm als bewährtes Maß.
- Es ist sinnvoll, die Türklingel mit einer Lampe zu verbinden, die aufleuchtet, wenn es klingelt. Dies zeigt hörbehinderten Frauen, dass es geklingelt hat.

673 Die zusammengestellten Kriterien beruhen auf folgenden Quellen: Frauenberatungsstelle Düsseldorf 2000 und Köbsell 1996.

Flur

- Der Flur muss mindestens 150 cm breit sein.
- Fußgängerinnen mit Gehbehinderung benötigen Handläufe in der Höhe von 85 cm. Diese sollten ein abgerundetes griffiges Profil haben. Im optimalen Fall sind sie auf beiden Seiten des Flures angebracht, ansonsten gilt es, sie an jeder freien Wand zu befestigen.

Toilette

- Die Toilettenschüssel muss so befestigt werden, dass die seitliche Wand einen Abstand von 45 cm zur Mitte der Toilettenschüssel hat. Damit ist die Toilette in der richtigen Position für die Halte- und Stützgriffe, die an der Wand befestigt werden müssen.
- Die Höhe der Toilette ist auf maximal 48 cm festgelegt. In der Praxis hat sich eine Höhe von 45 cm bewährt.
- Für manche Rollstuhlfahrerinnen ist es einfacher, eine bestimmte Seite der Toilette anzufahren, um sich vom Rollstuhl zur Toilette umzusetzen. Rechts und/oder links sind 95 cm breite und 70 cm tiefe Bewegungsräume vorgesehen.
- Das Anbringen von Haltegriffen auf beiden Seiten, jeweils im Abstand von 35 cm der Beckenachse und in einer Höhe von 85 cm, ist für das Umsetzen erforderlich.
- Mindestens einer der Haltegriffe muss klappbar und fest arretierend sein. (Bei Anfahrbarkeit von zwei Seiten gilt dies für die Griffe auf beiden Seiten.)
- Die Haltegriffe müssen ca. 15 cm über die Vorderkante der Toilettenschüssel hinausragen. Sie müssen eine Druckbelastung von 100 kg aufnehmen. Bei sehr beengten Platzverhältnissen, z.B. beim Bauen im Bestand, ist vor allem die Fläche 150 cm x 150 cm vor dem WC zu sichern, um Rollstuhlfahrerinnen zu ermöglichen, ihren Rollstuhl in die günstige Position für das Umsetzen zu bringen.
- Der Toilettenpapierhalter sollte seitlich leicht erreichbar angebracht werden.
- Das Waschbecken sollte max. 80 cm hoch angebracht sein und eine Breite von 60 cm und eine Tiefe von 55 cm haben. Weiter muss es eine Stützlast von ca. 100 kg an seiner Vorderkante aufnehmen können und unterfahrbar sein. Das Waschbecken sollte mit einer Einhandmischbatterie ausgestattet sein, Handtuchhalter und Seifenspender sollen in 85 cm Höhe greifbar sein. Ein Spiegel ist so zu montieren, dass für sitzende und stehende Frauen die Einsicht möglich ist.
- Die Tür des Sanitätsraums sollte nach außen aufschwingen. Sinnvoll ist der Einbau eines Schlosses, das von außen geöffnet werden kann, um einer Frau im Notfall helfen zu können.

Teeküche

- Arbeitsfläche, Spüle, Herd, Backofen usw. sollten unterfahrbar sein. Als Maßstab für die Erreichbarkeit gilt die sitzende Position der Rollstuhlfahrerin.
- Auch hier gilt die Rangierfläche von 150 cm x 150 cm.
- Ideal wäre eine höhenverstellbare Küche.
- Alle Schalter und Bedienungsflächen dürfen vom Boden aus gemessen eine Höhe von 85 cm nicht überschreiten. Auch hier gilt ein bewährtes Maß von 80 cm.

Bodenbeläge

- Die Bodenbeläge in Gebäuden müssen rutschhemmend, rollstuhlgeeignet und fest verlegt sein. Sie dürfen sich nicht elektrostatisch aufladen.

Garderobe

- Die Garderobe sollte so gestaltet sein, dass sie aus der sitzenden Position einer Rollstuhlfahrerin genutzt werden kann, das heißt sie muss an- bzw. unterfahrbar sein und vorne oder seitlich die bewährte Bewegungsfläche von 150 cm x 150 cm haben.
- Für die Läuferinnen sollte eine zweite Ebene in der entsprechenden Höhe angebracht werden.
- Die Bügel sowie die Knäufe zum Aufhängen der Kleidung sollten griffig und einfach gestaltet sein.

13. Ausgewählte Literatur

AG FREIZEIT e. V. 2005: Selbstbehauptungstraining für Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung. Ein Handbuch. Neu-Ulm: AG Spak.

AKIN, Terri u. a. 2000: Selbstvertrauen und soziale Kompetenz. Übungen, Aktivität und Spiele für Kids ab 10. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

ARANAT E. V. (Hrsg.) 2000: Qualitätsmerkmale von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskursen für Mädchen und Frauen. Dokumentation der 1. landesweiten Fachtagung am 19. November 1999 in Lübeck. Broschüre.

ARANAT E.V. (Hrsg.): WenDo für Mädchen mit und ohne Behinderung. Eine Information für LehrerInnen und andere Pädagoginnen. Lübeck 1999. Broschüre.

BMFSFJ (Hrsg.) 2000: LIVE, Leben und Interessen vertreten. Frauen mit Behinderung. Stuttgart: BMFSFJ.

BMFSFJ 2003: Einmischen Mitmischen. Informationsbroschüre für behinderte Mädchen und Frauen. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

BUNDES ORGANISATIONSSTELLE BEHINDERTER FRAUEN 2003: Mit mir NICHT! Das Beschäftigtenschutzgesetz in Leichter Sprache. Kassel. Broschüre.

DEUTSCHE BEAMTEN BUND JUGEND NW 2003: Qualitätsmerkmale Selbstbehauptung und Selbstverteidigung. Für Mädchen und junge Frauen mit Behinderung. Leitlinien und Empfehlungen. Köln: DBB-Jugend NW.

DOOSE, Stefan/EMRICH, Carolin/GÖBEL, Susanne 2006: Käpt'n Life und seine Crew. Ein Arbeitsbuch zur Persönlichen Zukunftsplanung. Kassel: People First.

EGGERT, Dietrich/REICHENBACH, Christina/BODE, Sandra 2003: Das Selbstkonzeptinventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Dortmund: Borgmann.

FEGERT, Jörg/MÜLLER, Claudia (Hrsg.) 2001: Sexuelle Selbstbestimmung und sexuelle Gewalt bei Menschen mit geistiger Behinderung. Sexualpädagogische Konzepte und präventive Ansätze. Eine kommentierte Bibliographie/Mediographie. Bonn.

FORUM – Fortbildung und Unterstützung für Menschen mit und ohne Behinderungen e.V. Stark und selbstbewusst – ich weiß, was ich will! Selbstverteidigung und Selbstbehauptung für Frauen mit Behinderung. Reader der AG WenDo des Hamburger Netzwerkes „Mädchen und Frauen mit Behinderung“. Hamburg: Verein-Forum.

GEBAUER, Kerstin 2003: Das bin ich. Gestalten von Körperbildern. Übungsreihen für Geistigbehinderte, Heft K2. Dortmund: Borgmann.

GERDTZ, Maike 2003: Sexueller Missbrauch von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Eine Handreichung zur Prävention. Heidelberg.

GERDTZ, Maike 2003: Auch wir dürfen Nein sagen! Heidelberg: Winter.

GÖTZ, Barbara/SPÄTH, Gabi 2002: Ich bin stark! Selbstverteidigung für Mädchen. Würzburg.

GRAFF, Sunny 1995: Mit mir nicht! Selbstbehauptung und Selbstverteidigung im Alltag. Berlin.

GRAFF, Sunny/RIEGER, Birgit 2001: Mädchen sind unschlagbar. Selbstverteidigung kannst du lernen! Ravensburg.

GREEF, Annie: Resilienz. Widerstandsfähigkeit stärken – Leistung steigern. Praktische Materialien für die Grundschule. Donauwörh: Auer, 2008.

HERMES, Gisela/FABER, Brigitte (Hrsg.) 2001: Mit Stock, Tick und Prothese. Das Grundlagenbuch zur Beratung behinderter Frauen. Kassel: bifos e.V.

HERMES, Gisela 2002: Mit Stock, Tick und Prothese. Das Arbeitsbuch zur Weiterbildung behinderter Beraterinnen. Band II. Kassel: bifos e.V.

HOPPE, Siegrid und Hartmut 1998: Klotzen Mädchen! Spiele und Übungen für Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

KÖBSEL, Swantje/HERMES, Gisela: Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken. Dokumentation Sommeruni 2003.

KONTAKT- UND INFORMATIONSSTELLE/IMMA E.V. (Hrsg.) 1992: Arbeit mit behinderten Mädchen und jungen Frauen – Ergebnisse einer Fachtagung. München.

KUGELMANN, Claudia 1995: Starke Mädchen – schöne Frauen?: Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag. Butzbach-Griedel.

KUHNE, Tina/MAYER, Anneliese (Hrsg.) 1998: Kissenschlacht und Minigolf. Zur Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen mit unterschiedlichen Behinderungen und Fähigkeiten. Bifos-Schriftenreihe Bd. 8. Kassel.

LANDSCHAFTSVERBAND RHEINLAND (Hrsg.) 2001: Nein, das will ich nicht. Eine Broschüre über sexuelle Gewalt für Frauen mit geistiger Behinderung. Köln.

LICHTHARDT, Christiane 1997: Laut(er) starke Mädchen: Selbstverteidigung und Selbstbehauptung an Schulen. 3. Auflage. Münster: UNRAST-Verlag.

MÄDCHENTREFF E.V. 2004: mutig laut und selbstbewusst: Selbstverteidigung und Selbstbehauptung für Mädchen mit Behinderungen. Tübingen: Mädchentreff e.V. CD-Rom.

NETZWERK PEOPLE FIRST DEUTSCHLAND E.V. (Hrsg.) 2004: Das „Wörterbuch für leichte Sprache“. 5. Auflage. Kassel: People First Deutschland e.V.

PIECK, Elke 2000: Selbstverteidigung & -behauptung für Frauen mit Behinderungen. Drei Wochenendkurse mit Trainerinnen-Fortbildung. Oktober 1999–Januar 2000 in Münster. Dokumentation. Broschüre.

PORTMANN, Rosemarie 2001: Spiele, die stark machen. 2. Auflage. München: Don Bosco Verlag.

REDDEMANN, Luise 2003a: Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

REDDEMANN, Luise 2003b: Imagination als heilsame Kraft. Hör-CD mit Übungen zur Aktivierung von Selbstheilungskräften. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

ROSSDEUTSCHER, Petra 2004: Vom Starksein und stärker werden. Selbstbehauptung und -verteidigung. In: paraplegiker Nr. 1, 16–18.

RUIJGERS, Lieke/WERTHEIM, Anne-Ruth/ZIJDEL, Lydia 1993: Selbstbehauptung von behinderten Frauen und Mädchen. Handbuch für Trainerinnen von Trainings. (Niederländisches Original: Weerbaartheid van vrouwen en meiden met een handicap). Broschüre.

SCHAFFRIN, Irmgrad/WOLTERS, Dorothee 1993: Auf den Spuren Starker Mädchen. Cartoon für Mädchen diesseits von Gut und Böse. Zartbitter e.V. (Hrsg.). Volksblatt-Verlag.

SCHOLAND, Barbara 1999: WenDo – feministische Selbstverteidigung und Selbstbehauptung für Mädchen und junge Frauen mit geistigen, Lern- und Mehrfach-Behinderungen. Ein Erfahrungsbericht. In: die randschau Nr.1/99, 45–47.

VOSS, Anne 1993: US-amerikanische Präventionsmodelle. In: VOSS, Anne/HALLSTEIN, Monika (Hrsg.): Menschen mit Behinderungen: Berichte, Erfahrungen, Ideen zur Präventionsarbeit.. Ruhnmark, 67–99.

WILDWASSER BERLIN/WALTER, Annika von (Hrsg.) 2001: Hörschädigung und sexuelle Gewalt. Bonn: Verlag Mebes & Noack.

WILDWASSER WÜRZBURG E.V. 2003a: Frauen wehren sich. Eine Broschüre für Frauen mit Lernschwierigkeiten und geistiger Behinderung über sexualisierte Gewalt und Hilfe holen. Würzburg.

WILDWASSER WÜRZBURG E.V. 2003b: Anna wehrt sich: Ein Bilder- und Vorlesebuch über sexuellen Missbrauch. Würzburg: Wildwasser Würzburg e.V.

WORTBERG, Christiane (Hrsg.) 2001: „Mach uns nicht an!“ Tipps und Tricks zur Selbstbehauptung von Mädchen für Mädchen. Münster: UNRAST-Verlag.

ZARTBITTER KÖLN (Hrsg.) 1999: NEIN ist ne!n. Selbstbehauptungstipps für Mädchen. Köln. Leporello.

ZARTBITTER KÖLN (Hrsg.) 2002: Das geplante Verbrechen. Sexuelle Ausbeutung durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Institutionen. Köln: Zartbitter Verlag.

ZIJDEL, Lydia 1999: Leitfaden für eine umfassende Ausbildung in Beherrschungstechniken für behinderte Frauen und/oder Mädchen und für behinderte Männer und/oder Jungen. Broschüre.

Zum Bestellen:
Kostenlos zu bestellen die WeiberZeit über: http://www.weibernetz.de/formular.html. Zeitschrift des Projektes „Politische Interessenvertretung behinderter Frauen“ des Weibernetz e.V.

Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;
es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeber:
Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
11018 Berlin
www.bmfsfj.de

Stand: Oktober 2008

Gestaltung: KIWI GmbH, Osnabrück

Für weitere Fragen nutzen Sie unser
Servicetelefon: 0 18 01/90 70 50*
Fax: 030 18/5 55 44 00
Montag–Donnerstag 9–18 Uhr
E-Mail: info@bmfsfjservice.bund.de

* nur Anrufe aus dem Festnetz, 3,9 Cent
pro angefangene Minute