

**Die Basis der Pyramide abgraben:  
Konzipierung eines Workshops für pädagogische Fachpersonen  
zur Auseinandersetzung mit Geschlechtervorstellungen und  
patriarchaler Gewalt**

**Bachelor-Thesis von  
Luca Pfirter**

**Begleitet durch und eingereicht bei:  
Andrea Gerber und Kambez Nuri**

**Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit**

**Olten, 6. August 2025**

## **Abstract**

Diese Bachelorarbeit entwickelt einen Workshop zur Auseinandersetzung mit Geschlechtervorstellungen und patriarchaler Gewalt für pädagogische Fachpersonen. Es wird ein Verständnis entwickelt, dass patriarchale Gewalt nicht (nur) in der Spitze der Pyramide – der sexualisierten und geschlechtsspezifischen Gewalt – verortet wird, sondern vor allem in der Normalisierung der Geschlechterordnung und -hierarchien (der Basis der Gewaltpyramide). Durch dieses Verständnis werden pädagogische Fachpersonen zu Adressat\*innen der Sozialen Arbeit. Pädagogische Fachpersonen nehmen sowohl als ‘Reproduktions-Instanz’ normativer Geschlechtervorstellungen und -gewalt – als Vektor\*innen – als auch als Personen, welche eben diese Vorstellungen im pädagogischen Alltag verändern, beziehungsweise bearbeiten können – als Multiplikator\*innen – eine zentrale Rolle ein. Ziel des halbtägigen Workshops ist es, pädagogischen Fachpersonen Räume zur Reflexion der eigenen Positionierung, zur Auseinandersetzung mit Ambivalenzen und zur Erweiterung ihrer Handlungsspielräume zu eröffnen. Durch seine modulare Struktur soll er auch für andere Kontexte adaptierbar sein. Die Arbeit versteht sich als praxisnaher Beitrag zu politischer Bildung im Schnittfeld von Geschlecht, Macht und Profession.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
1.1.	PATRIARCHALE GEWALT UND DIE BASIS DER PYRAMIDE _____	2
1.2.	GESCHLECHTERARBEIT IM PÄDAGOGISCHEN KONTEXT: EINE ANNÄHERUNG _____	4
1.3.	FRAGESTELLUNG UND AUFBAU _____	6
<b>2.</b>	<b>MACHT, PATRIARCHALE GEWALT UND SOZIALE ARBEIT.....</b>	<b>9</b>
2.1	EIN MACHTVERSTÄNDNIS FÜR ANTIPATRIARCHALE WORKSHOPS MIT PÄDAGOGISCHEN FACHPERSONEN _____	9
2.2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND WAS BISHER GESCHAH: RELEVANZ EINES WORKSHOPS MIT PÄDAGOGISCHEN FACHPERSONEN _____	13
<b>3.</b>	<b>ANTIPATRIARCHAL, SYSTEMISCH-INTERSEKTIONAL UND PROFEMINISTISCH.....</b>	<b>18</b>
3.1	METHODOLOGISCHE LEITPLANKEN: DREI ACHSEN FÜR EINEN WORKSHOP ZUM THEMA PATRIARCHALE GEWALT FÜR PÄDAGOGISCHE FACHPERSONEN _____	18
3.1.1.	<i>Männlichkeit und Antipatriarchale Arbeit: (pro)feministische Gewaltprävention</i> _____	19
3.1.2.	<i>Politische Bildungsarbeit: systemisch-intersektionales Verständnis</i> _____	22
3.1.3.	<i>Anti-Bias-Ansatz: Lebensweltorientierung und radikale Akzeptanz</i> _____	25
<b>4.</b>	<b>«DIE BASIS DER PYRAMIDE ABGRABEN»: EIN MODULARER WORKSHOP.....</b>	<b>28</b>
4.1	RAHMENBEDINGUNGEN, POSITIONIERUNGEN UND VISION _____	28
4.2	MORPHOLOGISCHER KASTEN: UMSETZUNGSPLAN _____	30
4.3	DIE VIER PHASEN DES WORKSHOPS UND IHRE METHODEN IM DETAIL _____	32
4.3.1	<i>Phase 1: Wahrnehmung – Hinsehen, Sprache finden und Begriffe klären</i> _____	33
4.3.2	<i>Phase 2: Positionierung – Sich selbst im System verordnen</i> _____	36
4.3.3	<i>Phase 3: Verstehen – Verantwortung und Interpretationen</i> _____	39
4.3.4	<i>Phase 4: Veränderung – Handlung entwickeln und Haltung zeigen</i> _____	47
<b>5.</b>	<b>SCHLUSSFOLGERUNG .....</b>	<b>53</b>
<b>6.</b>	<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>56</b>
	<b>EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG.....</b>	<b>61</b>

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Gewaltpyramide</i>	2
<i>Abbildung 2: Morphologischer Kasten</i>	32
<i>Abbildung 3: Phase I</i>	34
<i>Abbildung 4: Phase II</i>	36
<i>Abbildung 5: Phase III</i>	39
<i>Abbildung 6: Tomassi's Lebenswelt</i>	41
<i>Abbildung 7: Phase IV</i>	47

# 1. Einleitung

Wenn wir über Femizide sprechen, behandeln wir damit nur die Spitze des Eisbergs geschlechterspezifischer Gewalt.  
(Suter und Widla 2024, 37)

Wenn wir über geschlechterspezifische Gewalt sprechen, dann sprechen wir indirekt auch immer über Männergewalt. Gewalt von cis Männern an Frauen und non-binären Personen.<sup>1</sup> Wie Miriam Suter und Natalia Widla (2024) in ihrem kürzlich erschienen und umfangreich recherchierten Buch schildern – und wie die neuesten Gewaltstatistiken der Schweiz (Bundesamt für Statistik 2025) bestätigen – ist häusliche und sexualisierte Gewalt weit verbreitet, systemisch und in den überwiegenden Fällen explizit auf Frauen<sup>2</sup> gerichtet. Im Jahr 2024 wurden 21 127 Straftaten im häuslichen Bereich registriert, was einem Anstieg von 6,1 % gegenüber dem Vorjahr entspricht (Bundesamt für Statistik 2025, 6). Dies widerspiegelt in etwa 58 Gewalttaten pro Tag oder einen Gewaltakt alle 24 Minuten. Und hier sind geschlechterspezifische Gewalttaten ausserhalb der Partner\*innen- und Hausgemeinschaft noch nicht einmal einberechnet. Und die Grauziffer ist pathologisch hoch (Von Keudell 2022, 15). Gemäss Zählung von stopfemizid.ch (Stand 2. Mai 2025) wurde in der Schweiz in den ersten drei Monaten des Jahres 2025 bereits 15-mal eine Frau gezielt getötet und 3-mal wurde dies versucht. Im Jahr 2024 wurde laut Polizeistatistik 26-mal ein Femizid verübt und 50 versuchte Femizide verzeichnet (Bundesamt für Statistik 2025, 36). Bei 8'268 Frauen<sup>3</sup> als 'geschädigte Personen' im statistisch-rechtlichen Jargon der Polizeistatistik ist also jede hundertste Gewalttat im häuslichen Bereich tödlich.

Femizid – also die *gezielte* Tötung von Frauen – oder auch Feminizid – was die Untätigkeit oder sogar das Mitwirken des Staates gegenüber Femiziden miteinbezieht – ist die extremste Form der geschlechterspezifischen Gewalt, die Spitze des Eisbergs. Oder der Pyramide. Das

---

<sup>1</sup> Beim Thema sexualisierter und geschlechtsspezifischer Gewalt ist es unumgänglich Wörter zu benutzen, welche Koordinaten auf dem Geschlechteruniversum festnageln (allein schon durch die Art und Weise wie Gewalt statistisch erfasst wird). In dieser Arbeit meine ich bei den Schreibweisen «Frau» und «Mann», alle Personen, die sich selbst als solche verstehen. Wer sich nicht als Teil der binären Geschlechterordnung sieht, wird in dieser Arbeit mit dem Begriff «nicht-binäre Person» eingeschlossen. Wenn ich im Folgenden über explizite patriarchale Gewalt spreche, meine ich damit Gewalt, die (potenziell) von cis Männern ausgeht, bzw. der spezifischen Form von Männlichkeit, welche dahintersteht (und überwiegend Frauen, non-binären Personen oder als nicht männlich (genug) gelesenen Männern betrifft). Diese Schreibweise ist von Hengameh Yaghoobifarah (2018) inspiriert.

<sup>2</sup> Eine Erklärung hierfür könnte auch sein, dass häusliche Gewalt (und auch sexualisierte Gewalt generell, siehe Suter und Widla 2024, 39) in der Partner\*innenschaft stattfindet und «gewaltbereite» cis Männer sich patriarchalen Normen gemäss in heteronormativen Beziehungen wiederfinden. Die Gewalt, die in diesen Beziehungen von cis Männern begangen wird, ist daher überwiegend gegen Frauen gerichtet (siehe auch Fussnote 3).

<sup>3</sup> Offizielle Statistiken operieren mit binären Geschlechterkategorien wie «Frau» und «Mann», was auch den Fakt widerspiegelt das die Zweigeschlechtlichkeit eine staatliche Kategorie ist. Auch wenn Menschen statistisch diesen Kategorien zugeordnet werden, bedeutet das nicht, dass sie sich selbst mit ihnen identifizieren (für detaillierte Erwägungen der Binarität und Reproduktion von staatlichen Logiken in der Statistik, siehe Kraller, Reichel, und Entzinger 2015; Preciado 2019).

übergeordnete *Erkenntnisinteresse*, welches diese Bachelorarbeit leitet, ist es, ein Verständnis dafür zu schaffen, wie diese Gewaltpyramide aufgebaut ist; wie die Soziale Arbeit einen Beitrag leisten kann zur Bekämpfung dieser Gewalt; was dies für die Soziale Arbeit als Profession bedeutet; und wie eine gezielte Intervention ausgestaltet sein könnte.

### 1.1. Patriarchale Gewalt und die Basis der Pyramide

Wenn Frauen Opfer häuslicher oder sexualisierter Gewalt werden, ist dies immer (auch) Folge der Verinnerlichung patriarchaler Männlichkeitsnormen und Machtverhältnisse. Die Gewaltpyramide (Abbildung 1) zeigt auf, dass die Normalisierung von Ungleichheiten und Gesellschaftsordnungen den Nährboden für zahlreiche Formen von (massiver) geschlechts-spezifischer Gewalt darstellt (siehe Baier u. a. 2019).

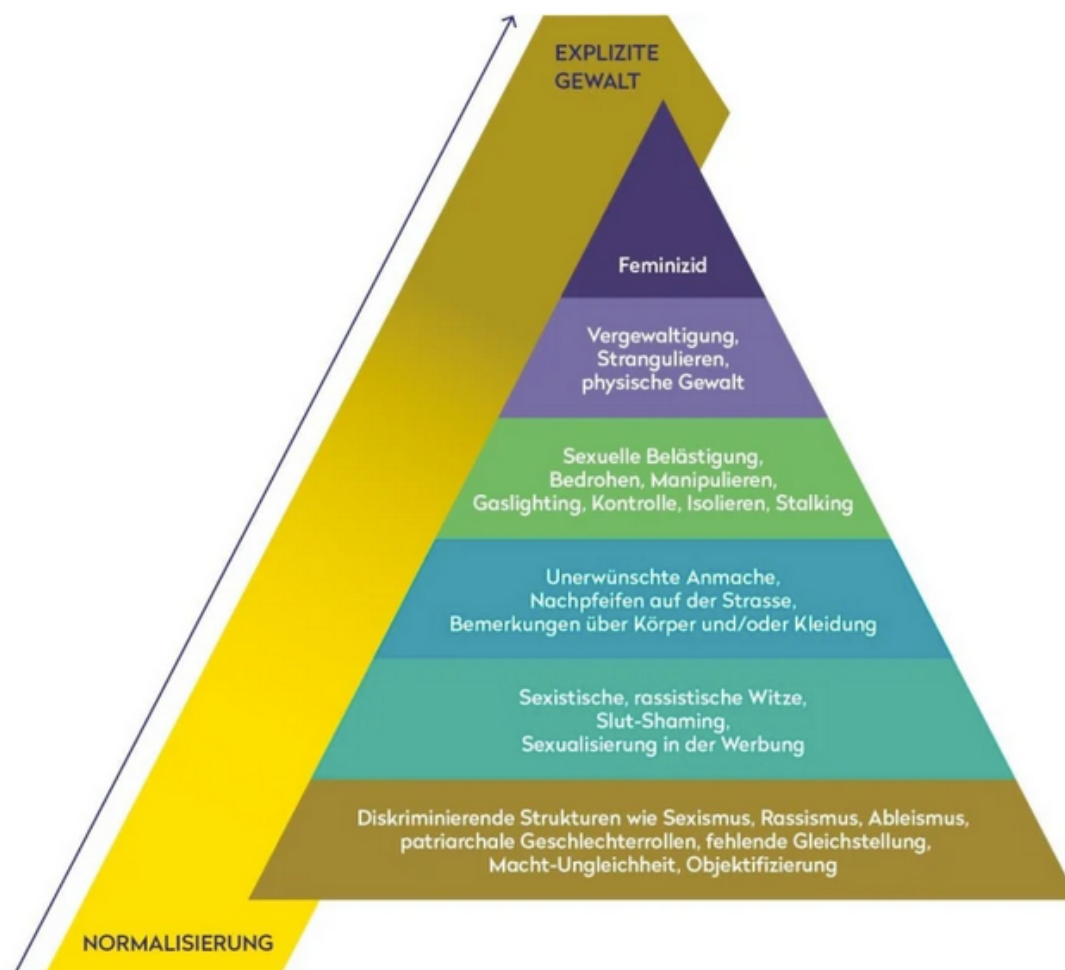


Abbildung 1: Gewaltpyramide (Frieda 2025)

Das Ziel dieser Arbeit ist es, diesen Nährboden, bzw. die Basis dieser Gewaltpyramide abzugraben und dadurch sexualisierte sowie geschlechtsspezifische Gewalt zu vermindern. Das Gewalt- und Machtverständnis, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, zeigt auf, dass wir an

der statistischen, realen und erlebten Gewalt nur etwas ändern können, wenn sich die Strukturen und die Normalisierung der Gewalt verändern. Dazu soll der in dieser Arbeit entwickelte Workshop «Die Basis der Pyramide abgraben» einen Beitrag leisten.

Kambez Nuri und Tomas Vollenweider (2023, 23) schreiben für den Kontext der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, dass «die Teilung in zwei ‘Geschlechter’ anhand biologischer Merkmale eine der stabilsten Voraussetzungen unserer Wahrnehmungen, unseres Verhaltens und Handelns ist.» In diesem Zusammenhang erarbeiteten Nuri und Vollenweider eine Intervention, welche sich auf einen Workshop stützt und sich an männlich sozialisierte Jugendliche und junge Erwachsene richtet. Das Ziel des Workshops ist, dass

‘männliche’ Jugendliche und junge Erwachsene ihre sozialen Kompetenzen und Handlungsorientierungen weiterentwickeln. Es soll einen Zugang zur Konstruktion und Dekonstruktion von «Geschlecht» und «Männlichkeit» geschaffen werden, um die Reflexion anzuregen und somit alternative, gewaltfreie Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. (Nuri und Vollenweider 2023, 11)

Ein zentraler Ort der Erlernung der Geschlechterordnung und des entsprechenden Verhaltens und Handelns ist die Schule (siehe insbesondere Von Keudell 2022). Die Schule stellt einen zentralen Sozialisationsort dar, da sie neben der Vermittlung kognitiver Kompetenzen auch massgeblich zur Reproduktion und Gestaltung sozialer Normen und Werte beiträgt – darunter auch Vorstellungen von Geschlecht und geschlechtsspezifischen Rollen (Bourdieu 1998; 2023). Im schulischen Kontext erwerben Kinder und Jugendliche nicht nur fachliches Wissen, sondern lernen auch, welche sozialen Erwartungen an sie als «Träger\*innen» eines Geschlechts gestellt werden. Carolin Emcke (2020, 17) schreibt ihre Erfahrung für den Effekt der Schule folgendermassen: «die Welt teilt sich auf in Geschlechter.» Geschlechterrollen werden dabei sowohl durch das Curriculum als auch durch informelle Prozesse wie das Verhalten der Lehrer\*innen vermittelt (Budde, Kansteiner und Bossen 2014; Faulstich-Wieland 2002). Die Schule wirkt somit als Ort der geschlechtlichen Sozialisation, an dem gesellschaftliche Geschlechternormen nicht nur abgebildet, sondern (re)produziert oder auch hinterfragt werden. Das konkrete Ziel dieser Arbeit ist es deshalb, mit Blick auf den Workshop von Nuri und Vollenweider eine Weiterführung zu denken und zu planen, welche pädagogische Fachpersonen<sup>4</sup> in den Blick nimmt.

---

<sup>4</sup> Mit «pädagogischen Fachpersonen» sind in dieser Arbeit Personen gemeint, die in schulischen, sozialpädagogischen oder bildungsbezogenen Kontexten professionell mit Jugendlichen oder jungen Erwachsenen arbeiten. Der Begriff wird gewählt, um unterschiedliche Berufsfelder (z. B. Lehrpersonen, Sozialarbeitende, Schulsozialarbeit, Heilpädagogik) zusammenzufassen und deren gemeinsame Verantwortung für Bildungs- und Sozialisationsprozesse hervorzuheben – ohne sich auf eine spezifische Profession zu verengen.

## 1.2. Geschlechterarbeit im pädagogischen Kontext: eine Annäherung

Pädagogische Fachpersonen nehmen in der Sozialisierung von Jugendlichen eine zentrale Rolle ein (Von Keudell 2022). Und zwar sowohl als «Reproduktions-Instanz» der Geschlechtervorstellungen (Riegel 2016) und -gewalt (Von Keudell 2022) – was ich als Vektor\*innen bezeichne – als auch als Personen, welche eben diese Vorstellungen in ihrem schulischen Alltag verändern beziehungsweise bearbeiten können (Detox Identity 2024) – was ich analog zu Detox Identity als Multiplikator\*innen bezeichne. Im Sinne Pierre Bourdieus (1998, 41) wirken Lehrpersonen als «Agenten» der symbolischen und normativen Gewalt (oder eben Vektor\*innen), indem sie soziale und geschlechtliche Unterschiede über schulische Bewertungsmechanismen und (Habitus-)Anforderungen naturalisieren und/oder legitimieren. Über die ungleiche Bewertung von kulturellem Kapital, das Schüler\*innen geschlechtsspezifisch und milieugeprägt in die Schule einbringen, tragen pädagogische Fachpersonen damit auch zur Reproduktion geschlechtlicher Ungleichheiten im Bildungssystem bei, was zentral für eine intersektionelle Perspektive ist (für eine praktische Begründung dieses Fokus siehe 2.2). Zusätzlich ist die Fokusverschiebung weg von Jugendlichen und hin zu pädagogischen Fachpersonen Teil einer Sozialen Arbeit, welche den eigenen «problematisierenden Blick»<sup>5</sup> reflektiert (siehe auch Debus 2012). Diese epistemologische Intervention und die Grundlagen eines systemischen Ansatzes in der Sozialen Arbeit (siehe insbesondere Geiser 2015; Staub-Bernasconi 2007; 2018b) erlauben es mir, pädagogische Fachpersonen in den Blick zu nehmen und als Adressat\*innen der Sozialen Arbeit zu verstehen (siehe Grasshoff 2015 für eine Theoretisierung und Auslegeordnung des Begriffes Adressat\*in in der Sozialen Arbeit). Dies führt dazu, dass die Jugendlichen «entproblematisiert» und nicht als (potenzielle) Träger\*innen von Gewalt konstruiert werden. Vielmehr sind männlich sozialisierte Jugendliche weder problematisch noch unproblematisch, sondern zuallererst Jugendliche. Adressat\*innen werden vielmehr die pädagogischen Fachpersonen, welche Teil des Geschlechterregimes sind und an der Reproduktion der Gewalt eben jenes Regimes teilhaben (für eine Herleitung siehe insbesondere Kapitel 2.1).

Da der Workshop klar in der antipatriarchalen und profeministischen Männlichkeitsarbeit zu verorten ist, steht dabei sowohl die Verbreitung von geschlechterreflexiver Arbeit im pädagogischen Bereich im Zentrum als auch die grundsätzliche Auseinandersetzung mit der eigenen

---

<sup>5</sup> Inspiriert durch Autor\*innen wie Toni Morrison (1970) und Positionalitäts- und Kolonialitätsdebatten in der Sozialanthropologie (siehe Abu-Lughod 2008; Asad 1973) gibt es auch ähnliche Debatten in der Sozialen Arbeit (siehe Beiträge in Webb 2019).

Teilhabe an der Aufrechterhaltung der Geschlechterordnung und somit der normativen Gewalt – Gewalt, welche nicht einmal mehr als Gewalt wahrgenommen wird. Antipatriarchal bedeutet in diesem Zusammenhang, sich aktiv gegen patriarchale Machtverhältnisse zu stellen – also gegen gesellschaftliche Strukturen, in denen Männlichkeit mit Dominanz, Kontrolle und Ausschluss verknüpft ist. Profeministisch<sup>6</sup> bezeichnet zusätzlich eine Annäherung an feministische Anliegen aus einer reflexiven, nicht identitären Haltung heraus – mit dem Ziel, Geschlechtergerechtigkeit zu fördern, ohne feministische Positionen zu vereinnahmen. Profeministisch verweist auf eine solidarische Haltung mit feministischen Kämpfen – insbesondere in Bezug auf die kritische Reflexion männlicher Privilegien und die Verantwortung, diese abzubauen, anstatt sie zu reproduzieren. Für eine Projektarbeit bedeutet dies im Sinne von bell hooks (2000; 2005), dass es dabei nicht um Selbstanklage oder moralische Reinheit geht, sondern um eine ethische Praxis der Veränderung. In diesem Verständnis sind Männer nicht bloss Unterstützer feministischer Kämpfe, sondern selbst aufgefordert, sich von Idealen männlicher Härte, Abspaltung und Herrschaft zu lösen – und dadurch neue Formen von Beziehung, Verantwortung und Verbundenheit zu ermöglichen. Amia Srinivasan (2022) ergänzt diese Perspektive, indem sie auf die Ambivalenz männlicher Subjektivität in patriarchalen Strukturen hinweist: Männer sind zugleich geprägt durch und mitverantwortlich für die Fortdauer dieser Verhältnisse. Profeministische Arbeit, so verstanden, bedeutet für einen Workshop deshalb auch, diese Widersprüche nicht zu glätten, sondern auszuhalten – und in ihnen pädagogisches Potenzial zu erkennen.

Diese erste Annäherung bedeutet, dass ein Workshop zur Auseinandersetzung mit Geschlechterordnung für pädagogische Fachpersonen im Kontext der Sozialen Arbeit zwei zentrale Bedeutungsdimensionen entfaltet:

(i) Aus professionsethischer Perspektive ist es zentrale Aufgabe Sozialer Arbeit, Menschen in ihrer Selbstbestimmung und sozialen Teilhabe zu stärken sowie diskriminierende Strukturen sichtbar zu machen und ihnen entgegenzuwirken (Staub-Bernasconi 2007). Pädagogische Fachpersonen nehmen dabei eine Schlüsselrolle ein: Sie gestalten Bildungsräume und tragen somit Verantwortung dafür, Reflexion über soziale Machtverhältnisse – insbesondere Geschlechterverhältnisse – anzuregen. Der Workshop thematisiert, wie Fachpersonen solche

---

<sup>6</sup> Anders als beispielsweise Detox Identity (2024, 5) nehme ich Debatten bezüglich Schreibweise «profeministisch» oder «pro\*feministisch» oder «pro-feministisch» als wenig produktiv wahr. Vielmehr ergibt sich aus meiner epistemologischen und theoretischen Perspektive (siehe Kapitel 2), welche an bell hooks (2000, 2005) und Amia Srinivasan (2022) orientiert ist, dass alle von patriarchalen Strukturen betroffen sind, wenn auch in ganz unterschiedlicher Art und Weise. Die Frage, *wie* (cis) Männer (pro)feministisch sein können, ist daher die relevante Frage für mich und nicht *ob*.

reflexiven Räume ermöglichen können und welche pädagogischen Haltungen es dafür braucht. Gleichzeitig stellt er die kritische Frage nach der eigenen Verstrickung: Inwiefern sind Fachpersonen selbst Teil der Reproduktion geschlechtsspezifischer Normen und patriarchaler Gewaltverhältnisse? Die Auseinandersetzung mit Geschlechterordnung wird damit zu einer Voraussetzung professionellen Handelns.

(ii) Auf einer zweiten Ebene leistet der Workshop einen Beitrag zur Professionalisierung der Fachpersonen selbst: Er schafft Raum für die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtersozialisation, der eigenen Positionierung und impliziten pädagogischen Vorstellungen. Eine solche Selbstreflexion ist essenziell, um in der Praxis geschlechterreflexive Zugänge zu entwickeln – etwa in der Arbeit mit Jugendlichen, in schulischen Kontexten oder in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Der Workshop zielt auf eine Haltung, die pädagogisches Handeln nicht depolitisiert, sondern im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse verortet – und damit zentrale Prinzipien Sozialer Arbeit wie Parteilichkeit, Gerechtigkeit und Menschenwürde als Teil des Trippelmandates der Sozialen Arbeit ernst nimmt (Staub-Bernasconi 2007).

### **1.3. Fragestellung und Aufbau**

Die Forschungsfrage – welche sich aus dem oben ausgeführten Sachverhalt, der gewählten Perspektive und den Bedeutungen ergibt – ist folgende: *Wie soll ein Workshop gestaltet sein, um pädagogische Fachpersonen zur Reflexion der Zusammenhänge zwischen Geschlechterrollen, patriarchaler Gewalt und eigener Praxis anzuregen?*

Daraus ergeben sich Unterfragen, welche sich mit den zu Beginn formulierten übergeordneten Zielen abdecken und diese Arbeit zu strukturieren helfen:

*Wie ist Gewalt mit Geschlechternormen und Männlichkeitsvorstellungen im pädagogischen Alltag zu konzeptualisieren, um eine Intervention zu gestalten?*

*Wie kann Gewalt im Kontext der Sozialen Arbeit verstanden werden, damit pädagogische Fachpersonen als Adressat\*innen konzeptualisiert werden?*

Meine Arbeit ist entlang meiner Forschungsfrage und der beiden Unterfragen aufgebaut. Das Kapitel 2.1 widmet sich einer theoretischen und sozialwissenschaftlichen Skizzierung eines Gewaltverständnisses, welches erlaubt, die Auswirkungen davon nicht nur in der Spitze sichtbarzumachen, sondern in der systemischen Diffundierung von Männlichkeitsvorstellungen und Geschlechternormen. Dies betrifft die Nuancierung der Gewalt in ihrer Alltäglichkeit und

richtet somit den Blick auf die 'feinen Unterschiede' (Bourdieu 2023). Deren intime Beziehung mit anderen *categories of difference*, vor allem Klassismus und Rassismus, erlaubt es, zum nächsten Kapitel der Arbeit überzugehen. Im *Kapitel 2.2* versuche ich mich an einer Intervention im (Selbst-)Verständnis der Sozialen Arbeit. Durch das vorher ausgearbeitete Gewaltverständnis wird der 'problematisierende Blick' von den Jugendlichen weggelenkt und vielmehr auf die 'machtvolleren' Akteure gerichtet. Dieser 'systemische' oder 'anthropologische' Blick ermöglicht es, einerseits, den problematisierenden Blick der Sozialen Arbeit zu hinterfragen und eben auf jene zu richten, welche oft nicht in den Blick geraten, da sie sicher in ihrer Position der Privilegien sind oder wahrgenommen werden (siehe beispielsweise Carbado 2020; Haraway 1988; hooks 2000; Manne 2021). Dies werde ich veranschaulichen und anwendbar machen durch die Verknüpfung mit der Entstehungsgeschichte des vorliegenden Workshops. Durch die Verbundenheit mit dem Workshop «Männlichkeit, wer ist das?», kann ich eine Grundlage für die antipatriarchale Arbeit mit pädagogischen Fachpersonen durch das Medium des Workshops erarbeiten. Diese Ausführungen sollen auch eine Überleitung zum praktischen Teil meiner Arbeit darstellen, da er die theoretische und sozialarbeiterische Begründung liefert für die Notwendigkeit und Relevanz eines Workshops, welcher Fachpersonen in den Fokus nimmt und so eine wichtige Ergänzung zum Workshop «Männlichkeit, wer ist das?» (Nuri und Vollenweider 2023) darstellt.

Dies erlaubt es, in Kapitel 3 die methodologischen Leitplanken einzuführen, welche sich an drei Achsen orientieren: (i) kritische Männerarbeit und die daraus resultierende profeministische Perspektive; (ii) politische Bildungsangebote, welche ein intersektional-systemisches Verständnis vermitteln und somit Rahmenbedingungen für die Umsetzung geben; und (iii) der Anti-Bias-Ansatz, welcher mich in Richtung Methoden orientiert und ermöglicht, theoretisches und praktisches in Verbindung zu setzen, da es die grundlegende Lebensweltorientierung zu konkretisieren erlaubt. Der Beziehungsaufbau und die Lebensweltorientierung, welche für Workshops mit Fachpersonen eher untypisch sind (u.a. da sie nicht als Adressat\*innen der Sozialen Arbeit verstanden werden, wie ich im zweiten Teil dieser Arbeit ausführe), haben zum Ziel, dass Unsicherheiten und Widersprüche in der eigenen Rolle hervortreten können. Andrea Gerber (2023) erfasst dies mit dem Begriff der produktiven Verunsicherung. Die *produktive Verunsicherung* «fungiert als Schlüsselmoment für Öffnungs- und Veränderungsprozesse. Damit einher geht die Möglichkeit zur Entwicklung eines Bewusstseins für eine machtreflexive Haltung in Lehre und Hochschule» (Gerber 2023, 220). Eine Herausforderung besteht darin, diesen Unsicherheiten Raum zu geben und sie sich manifestieren zu lassen.

Dies ist zentral, damit die oben erwähnten Leitfragen für den Workshop behandelt werden können, insbesondere ein Verständnis der eigenen Beteiligung im Geschlechterregime und der Möglichkeiten zur Intervention im schulischen Alltag. Diese Lebensweltorientierung bildet die Grundlage für den Hauptteil meiner Arbeit, da sie den Blick auf die praktischen Aspekte einer Intervention richtet.

Der *Hauptteil meiner Arbeit*, Kapitel 4, beschäftigt sich mit der Ausarbeitung eines modularen Workshops und bezieht sich daher direkt auf meine Hauptforschungsfrage. Der Umsetzungsplan des Workshops, die ausgewählten Instrumente und Methoden orientieren sich an diesen Ausführungen und sind entlang von vier Phasen gegliedert: Wahrnehmung; Positionierung; Verständnis; und Veränderung. Auf Grundlage dieser Phasen wird der Workshop anhand eines morphologischen Kastens umgesetzt. Der morphologische Kasten stellt eine Auswahl an unterschiedlichen, ausgewählten Methoden dar, welche entsprechend dem Kontext des jeweiligen Workshops, der Zielgruppe und den Workshopleitenden angepasst werden kann. Zudem soll diese modulare Form des Workshops erlauben, dass der Workshop erweitert, verändert und angeeignet werden kann, während die methodologischen und theoretischen Grundlagen bestehen bleiben.

Der Schlussteil ist der Zusammenführung gewidmet und soll nochmals aufgreifen, wie der Workshop dem Anspruch einer antipatriarchalen und profeministischen Perspektive gerecht werden soll. Ich lasse die Phasen des Workshops noch einmal Revue passieren, um zu unterstreichen, dass nur eine feministische und intersektionale Soziale Arbeit, die sich für das Wohl aller einsetzt und somit auch alle in den (problematisierenden) Blick nimmt, eine Soziale Arbeit ist, die nicht Ungleichheiten im Namen der Widerspruchslosigkeit reproduziert.

## **2. Macht, patriarchale Gewalt und Soziale Arbeit**

Um die Ziele dieser Bachelorarbeit mit dem Produkt eines Workshops (siehe Kapitel 1.3) zu erreichen, benötigt es ein Verständnis von Gewalt und Geschlecht, das die Gewaltpyramide bearbeitbar – oder wie der Titel suggeriert, abgrabbar – macht. Grundannahme dieser Arbeit ist, dass die Basis der Pyramide geschlechterspezifische und sexualisierte Gewalt (die diese Pyramide konstituieren) und deren Spitze (also Femizide) erst ermöglicht und legitimiert. Im ersten Unterkapitel werde ich die theoretischen und epistemologischen Grundlagen legen, um den Gewaltbegriff für diese Arbeit und den daraus entstandenen Workshop produktiv zu machen. Zuerst werde ich ein Machtverständnis herleiten, das die normative Gewalt als konstitutiv für die Spitze der Pyramide darstellt. Darauf werde ich aufzeigen, wie ein solches Machtverständnis auch unser Verständnis einer sozialarbeiterischen Intervention verändern kann, da der Kreis der Adressat\*innen einer solchen Intervention radikal erweitert wird. Zudem werde ich auch aufzeigen, dass dies eine intersektionale Perspektive notwendig macht, da ein vereinfachendes Gewalt- und Machtverständnis sich (zwangsläufig) kulturrassistischen Narrativen bedient.

Diese abstrakteren Ausführungen werden im zweiten Unterkapitel durch eine Verortung im konkreten Kontext der hier ausgearbeiteten Intervention geerdet. Ich zeige die Bedeutung der im ersten Unterkapitel vorgestellten theoretischen Grundlagen für einen Workshop zum Thema patriarchale Gewalt für pädagogische Fachpersonen auf und komme auf die Relevanz einer solchen Intervention zu sprechen. Diese Erdung basiert auf einer konkreten Einordnung des hier vorgestellten Workshops in seiner eigenen Biografie.

### **2.1 Ein Machtverständnis für antipatriarchale Workshops mit pädagogischen Fachpersonen**

Ich komme in dieser Arbeit dem Ruf von Suter und Widla (2024) sowie zahlreichen anderen Kämpfer\*innen, Theoretiker\*innen und Praktiker\*innen nach, welche das Fehlen einer expliziten und praktischen Verknüpfung der Gewaltprävention (also dem Abtragen der Pyramide) mit Geschlechtsvorstellungen und Männlichkeitsbildern anprangern. Nicht umsonst stellen auch immer mehr quantitative Studien Kausalitäten zwischen tradierten Männlichkeitsbildern und Gewalt her. So unterstreichen beispielsweise Logoz et al. (2023, 12) in ihrer quantitativen Studie Folgendes:

The present study highlights the relevance of socially constructed gender ideologies, such as TMI [traditional masculinity ideologies], as important constructs related to

aggression, perpetration of DV [domestic violence], and impaired emotional competence in men.

Auf einer sozial-theoretischen Ebene liest sich das in den Worten von bell hooks (2000, 83) folgendermassen:

Since men are the primary agents maintaining and supporting sexism and sexist oppression, they can only be successfully eradicated if men are compelled to assume responsibility for transforming their consciousness and the consciousness of society as a whole.

Männlichkeit, oder Männlichkeiten, wie (immer) häufig(er) auch von den unterschiedlichen Ausprägungen patriarchaler Strukturen bei männlich sozialisierten Personen gesprochen wird (siehe zum Beispiel Doppe und Holtermann 2021), ist demnach nicht an Personen festgemacht, sondern wird als «Etwas» konzeptualisiert, was das Bewusstsein betrifft – sowohl das individuelle als auch das gesellschaftliche.

Dieses ‘Etwas’ ist in diesem Verständnis nicht ‘der Mann’ oder ‘die Männer’, sondern männliche Macht und Gewalt, welche nicht als Beschreibung oder Zuschreibung existiert, sondern als historisch gewachsene und relationale Struktur der Differenzierung (siehe Brown 2006; Connell 2005; Das 2007). Diese soziale, normative und ideologische Struktur hat konkrete alltägliche Konsequenzen für die Menschen, welche sich innerhalb dieser Strukturen bewegen, unabhängig von ihrem zugeschriebenen oder angeeigneten Geschlecht (Ahmed 2017; hooks 2000). In dieser Perspektive sind sowohl Macht als auch Gewalt nicht (nur) etwas Personalisiertes oder klar Ausgerichtetes, sondern etwas, das (an)gelernt ist, verkörpert wird und auch geschichtliche sowie immaterielle Qualitäten hat (Gečienė 2002; Nadesan 2008). Wir werden in diese Netze von Macht ‘reinsozialisiert’ um die soziologische Terminologie der Sozialen Arbeit zu nutzen (Baldwin 2019). Gewalt – physische, psychische und/oder symbolische – ist eine dieser Konsequenzen und betrifft Menschen unterschiedlich, je nach ihrer Position innerhalb dieser Strukturen (Czollek u. a. 2019, 23). In anderen Worten können männlich sozialisierte und sich als Männer identifizierende Personen (cis-Männer, siehe Fussnote 1) ebenfalls Gewalt erfahren und ausgesetzt sein, allerdings in einer qualitativ und quantitativ radikal anderen Form als eine sich anders definierende oder sozialisierte Person (siehe insbesondere Kapitel 3.1.1 für weitere Informationen im Kontext antipatriarchaler Männerarbeit). Männliche Sozialisation bezeichnet hierbei den Prozess des «Männlich-Werdens» in Wechselbeziehung mit der Umwelt und sich selbst (Plummer 2021). Wir werden männlich oder weiblich sozialisiert; wir sind es nicht als Essenz (Carbado 2020; Preciado 2019). Männliche oder patriarchale Macht diffundiert in der Gesellschaft und beeinflusst unsere Wahrnehmung

von uns selbst, unserem Gegenüber, den Beziehungen, die sich ergeben, und unsere Sicht der Welt – ja, verändert die Welt an und für sich selbst.

Dieses Machtverständnis – welches häufig mit Foucault (1980; 1997) assoziiert wird, aber vor allem in feministischen und anti-rassistischen Forschungs- und Gesellschaftsbereichen schon lange breite Anwendung findet (siehe Nash 2019; Srinivasan 2022) – richtet meinen Blick also auf die Basis der Pyramide, wo ich den Worten von Judith Butler (2004) auf die «normative Gewalt» stosse. Denn in diesem Verständnis geht mit der Unterordnung in oder Reproduktion von Geschlechterordnung eine Legitimierung der herrschenden Ordnung einher. Diese Ordnung, wie ich oben versucht habe statistisch und theoretisch aufzuzeigen, ist keine neutrale Ordnung, sondern eine vergeschlechtlichte Ordnung, in welcher Gewalt ausgeübt wird – und zwar patriarchale Gewalt, um beim Vokabular von Butler (1999) zu bleiben. Diese patriarchale oder männliche Macht, welche sich in formell staatlichen (also auch rechtlichen und bürokratischen) Strukturen fortschreibt (Brown 2006), legitimiert Gewalt. Um diese Normativität herzustellen, bedarf es einer ‘Disziplinierung’ oder zumindest einer Sozialisierung, welche diese normative Gewalt verinnerlicht (Wenzlaff 2022).

«Die Schule» ist ein Musterbeispiel für eine Sozialisationsinstanz, durch welche normative Vorstellungen weitergegeben und gesellschaftliche Ordnungen aufrechterhalten werden (Von Keudell 2022). Eine Intervention im pädagogischen Kontext muss dabei die gewaltvolle «Normativität des Sozialen, die Ausgrenzung, Stigmatisierung und Marginalisierung» (do Mar Castro Varela und Hartmann 2022, 26) hinterfragen. Mit diesen Ausführungen im Hinterkopf, kann die oben zitierte Aufforderung bell hooks auch als Aufruf an die soziale Arbeit verstanden werden, Interventionen breiter zu denken. Breiter im Sinne, dass bei Interventionen dieses Machtverständnis mitgedacht werden muss. Um diese Perspektive jedoch produktiv zu machen, braucht es zunächst ein vertieftes Verständnis dafür, wie Macht nicht nur normativ wirkt, sondern wie diese Perspektive auch unser Verständnis von Intervention und Gewaltprävention prägt. Daraus ergibt sich ein Perspektivwechsel: Jugendliche – insbesondere männlich sozialisierte – werden nicht als (potenzielle) Träger\*innen von Gewalt problematisiert, sondern als Subjekte in komplexen gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen verstanden.

Die Basis der Gewaltpyramide legitimiert nicht nur die Spitze – also die sichtbarste Form physischer und sexualisierter Gewalt –, sondern auch eine bestimmte epistemologische Perspektive auf Gewalt: Sie fördert ein Verständnis von Gewalt als individuelles, sichtbares und strafbares Verhalten. Dadurch werden strukturelle, systemische und patriarchale

Gewaltformen unsichtbar gemacht. Diese verkürzte Lesart begünstigt disziplinierende und punitiv ausgerichtete Interventionsformen und verdrängt komplexere, politische Ansätze zur Bekämpfung von Gewalt. Der Kampf gegen Gewalt wird dadurch entpolitisiert und auf scheinbar neutrale, moralisch aufgeladene Einzelfälle reduziert. Oder in den Worten von Amia Srinivasan (2022, 170f.): die Bekämpfung der geschlechterspezifischen beziehungsweise patriarchalen Gewalt wird so zu technischen (oder auch bürokratischen und rein rechtlichen) Lösungen und ändert nichts an den zugrunde liegenden Ungleichheiten (der Basis). Eine Soziale Arbeit, die ein komplexeres Verständnis von Macht und patriarchaler Gewalt verwenden will, muss daher weg von einem (rein) punitiven Ansatz kommen und Interventionen (auch) an der normativen Gewalt orientieren (Baldwin 2019; Staub-Bernasconi 2007), welche gesellschaftlich (re)produziert und normalisiert wird. Dies bedeutet auch ein anderes Verständnis davon, wer Adressat\*innen der Sozialen Arbeit sind (Grasshoff 2015). Es sind nicht nur jene Adressat\*innen, die (potenziell) physische Gewalt ausüben, sondern alle, die Teil der Gesellschaft sind und dadurch (potenziell) die normative Gewalt stabilisieren (siehe folgendes Unterkapitel für eine Ausdifferenzierung).

Eine weitere Folge dieser epistemologisch verengten und vereinfachenden Perspektive – die, wie Amia Srinivasan (2021) argumentiert, als männlich oder zumindest patriarchal verstanden werden kann – ist, dass strukturelle Gewalt entpolitisiert und auf sichtbare Einzelphänomene reduziert wird. Dies führt uns zur intersektionalen Perspektive auf den hier gewählten Themenkomplex. In öffentlichen Debatten und auch in Teilen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (etwa bei Frank Urbaniok, der hier bewusst nicht zitiert wird) wird häufig ein kulturrassistisches Narrativ reproduziert. Ein solches Narrativ verbindet Gewalt nicht mit Männlichkeit als Strukturmerkmal, sondern assoziiert Gewalt mit vermeintlicher «kultureller Andersartigkeit». Dabei zeigt sich eine weit verbreitete Verknüpfung von Männlichkeit und «Kultur», wobei letzteres nicht als dynamischer Aushandlungsraum verstanden wird, sondern in einem essentialistischen, biologistischen Sinne. Wie Rogers Brubaker (2004) und Gerd Baumann (2006) herausgearbeitet haben, dient der Kulturbegriff hier der Konstruktion eines «Anderen», das über eine argumentative Zirkularität quasi-naturhaft gemacht wird: Kultur = Gemeinschaft = ethnische Identität = Natur = Kultur. Dieses Denken beschreibt Étienne Balibar (2002) treffend als Kulturrassismus – eine rassifizierende Ideologie, die an die Stelle offener biologischer Rassismen getreten ist und auf kulturell codierte Differenzsetzungen zurückgreift. Es sind nicht «wir», sondern «die anderen», lautet dabei die implizite Devise. Gewalt

wird externalisiert, ethnisiert und migrantisiert, anstatt als Teil hegemonialer Männlichkeitskonzepte (an)erkannt zu werden.

Diese Verknüpfung fungiert nicht nur als theoretische Legitimierung, sondern auch als «category of practice» (Brubaker 2004), das heisst als alltagspraktisches Deutungsmuster, mit dem gesellschaftliche Akteur\*innen – darunter auch Lehrpersonen – soziale Wirklichkeit ordnen, bewerten und legitimieren. In Medien, Politik und Bildung findet diese Lesart kontinuierlich Anwendung und verfestigt so implizit ein rassifiziertes und patriarchales Gewaltverständnis, das von strukturellen Ursachen und hegemonialen Geschlechterverhältnissen ablenkt. Diese Arbeit und der entwickelte Workshop sollen ermöglichen, dass ein anderes Gewaltverständnis vermittelt wird und gleichzeitig, dass dieses intersektional gedacht wird. Ziel ist es, diesen theoretischen Grundsätzen gerecht zu werden und einen Beitrag zu einer anti-patriarchalen und intersektionalen Sozialen Arbeit zu leisten. Dies soll durch eine Kontextualisierung im folgenden Kapitel differenziert dargestellt werden.

## **2.2 Theoretische Grundlagen und was bisher geschah: Relevanz eines Workshops mit pädagogischen Fachpersonen**

Mit Blick auf den Workshop «Die Basis der Pyramide abgraben» wird in diesem Unterkapitel die Theorie, welche diesem zugrunde liegt, klarer ausbuchstabiert und mit der Alltäglichkeit von Interventionen der Sozialen Arbeit in Verbindung gebracht. Wie bereits erwähnt, ist der vorliegende Workshop eng mit dem Workshop «Männlichkeit, wer ist das?» von Kambez Nuri und Tomas Vollenweider (2023) verknüpft, sowohl inhaltlich als auch biographisch.

Mit dem Workshop «Männlichkeit, wer ist das?», welcher seit dem Jahr 2023 über das Mannebüro Zürich an Schulen und in pädagogischen Heimen im Kanton Zürich angeboten wird, entstand ein Präventionsangebot, welches spezifisch auf Gewaltprävention und die Arbeit mit männlich sozialisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausgerichtet war. Das Mannebüro Zürich erhielt daraufhin zahlreiche Anfragen und das Angebot stiess auf reges Interesse. Durch den Fokus auf Jungenarbeit mit einer klar unterstützenden Haltung befindet sich der Workshop auf einer Gratwanderung zwischen einer Präventionsarbeit, welche patriarchale Strukturen bekämpft, sich (pro)feministisch positioniert und gleichzeitig männlich sozialisierten Jugendlichen weder als Täter noch als Opfer stilisiert. Sie schreiben:

Trotzdem ist zu erwähnen, dass Gewalt und «Männlichkeit» nicht zwingend miteinander verbunden sind. Vielmehr dient Gewalt der (Re-)Präsentation, (Re-)Produktion und Stabilisierung von «Männlichkeit» in einer patriarchalen Gesellschaftsordnung.

Dies ermöglicht neben einer engen Verbindung von «Männlichkeit» und Gewalt eine Zurückweisung der Definition eines natürlich gegebenen Zusammenhangs zwischen den beiden Themen. (Nuri und Vollenweider 2023, 62)

Diese Spezifität ist eng mit der oben ausgearbeiteten theoretischen Perspektive verknüpft und bietet daher einen willkommenen Ausgangspunkt für einen Workshop mit pädagogischen Fachpersonen zum Thema Geschlechterordnung und patriarchale Gewalt. Zum einen, weil ich durch meine Doktorarbeit (Pfirter 2023) ein spezifisches Interesse an der Arbeit mit Sozialarbeitenden und deren Rolle in der Reproduktion von gesellschaftlichen und moralischen Ordnungen erlangte (auch ein Grund für mein Studium der Sozialen Arbeit). Zweitens durch Gespräche mit Kambez Nuri, welchen ich als Begleitperson Praxis für die vorliegende Bachelorarbeit gewinnen konnte. In diesen Gesprächen wurde immer klarer, dass ein Workshop, welcher auf Fachpersonen im schulischen und pädagogischen Bereich ausgerichtet ist, fehlt. Dies haben Nuri und Vollenweider (2023, 166) auch bereits in der Auswertung ihres Workshops festgestellt und als eine der zentralen Schlussfolgerungen aufgeführt.

Infolge dieser Gespräche und der hohen Nachfrage nach den Workshops «Männlichkeit, wer ist das?», wurde ich vom Mannebüro Zürich als Fachmitarbeiter angestellt und in der Durchführung dieses Workshops geschult. Diese Schulung und die folgenden Durchführungen haben mir einen zentralen Eindruck und ein Verständnis für die Notwendigkeit und die möglichen Formen des vorliegenden Workshops vermittelt. Der Workshop von Nuri und Vollenweider ist daher ein zentraler Ausgangspunkt, Inspirationsquelle und Lernfeld für die vorliegende Arbeit. Im Folgenden gebe ich eine Situation am Ende eines der ersten Workshops, an dem ich teilgenommen habe, in Form einer Vignette wieder, um zur Relevanz und Form des Workshops überzuleiten.

*Wir sitzen zu viert in einem holzgetäfelten Nebenraum des grossen, lichtdurchfluteten und belebten Lehrer\*innenzimmers. Kambez, Sasha<sup>7</sup> und ich als Workshopleitende, Beatrice als Klassenlehrperson. Der Raum hinterlässt bei mir den gleichen Eindruck wie das Gymnasium insgesamt: Was hier gemacht wird, wird wertgeschätzt, ist wichtig und legitimiert öffentliche Ausgaben. So ganz anders als das Sekundarschulhaus, in dem ich zwei Wochen zuvor war. Es kam mir wie ein aus der Zeit gefallener Ort vor, überall Self-Development-Kärtchen und Sprüche an der Wand, alles wirkte verkrampft positiv. Der Geruch erinnerte mich an die einsamsten Zeiten meiner Jugend, modrig und erdrückend. Hier hingegen hinterlässt der Geruch*

---

<sup>7</sup> Alle Namen, welche sich nicht auf eine meiner Betreuungspersonen oder mich beziehen, wurden anonymisiert, sofern es sich nicht um Referenzen handelt.

*eher den Eindruck von Aufgehobensein, etwas zwischen getrocknetem Holz, Papierstaub aus Kopiermaschinen und ökologischem Putzmittel.*

*Wir sitzen also auf Designerstühlen um einen niedrigen Vollholztisch. Es ist das Debriefing. Wir sprechen mit der Klassenlehrperson und geben unsere Eindrücke bezüglich Inhalt und Interaktionen wieder. Alles anonymisiert. Wir zeigen ihr auch die Flipcharts, die entstanden sind. Sie ist interessiert, nickt, fragt nach. Wir kommen auf den Schluss des Workshops zu sprechen. Die Jugendlichen wollten uns fast nicht mehr gehen lassen, eine Dynamik hat sich ergeben, sie haben sich mitgeteilt, schienen sich gehört gefühlt zu haben. Ausgangspunkt war, dass Sasha die Jugendlichen konfrontiert hatte, dass anscheinend oft sexistische Witze und Sprüche in der Klasse zirkulieren, es Fronten gäbe zwischen den männlich und weiblich gelebten Jugendlichen. Der Grund weshalb das Mannebüro Zürich für den Workshop angefragt wurde. Am Holztisch teilt Beatrice ihre Interpretation mit: sie hat das Gefühl, die Jugendlichen seien sehr «männlich,» dass sie oft eingreifen muss, auch schon Gespräche mit den Eltern gesucht hat, zum Teil nicht mehr weiter weiss, sanktioniert hat. Was wir der Lehrerin mitteilen, ist unsere Interpretation davon, was die Jugendlichen uns mitgeteilt haben: dass sie das Gefühl haben, nicht gehört zu werden, nicht einbezogen zu werden, sich nicht ernst genommen zu werden. Die Lehrperson nimmt unsere Beobachtungen an; was sie damit macht, wissen wir nicht. (Eigene Notizen, 2025)*

Was diese Vignette verdeutlicht, ist, dass in der pädagogischen Praxis Männlichkeit häufig als zentrale Kategorie herangezogen wird, um Konflikte, Unstimmigkeiten und problematische Verhaltensweisen unter Jugendlichen zu erklären. Dabei entsteht Männlichkeit nicht nur als beobachtbares Phänomen, sondern wird aktiv und subtil mitproduziert: Jugendliche werden dadurch in Rollen wie «Männer» oder «das Problem» gedrängt oder als «Täter» eingeordnet. Männlich sozialisierte Jugendliche werden zu Männern; das Mann-Sein wird (mit)produziert. Diese Zuschreibungs-Prozesse sind jedoch keineswegs eindimensional, sondern spiegeln die komplexe und vielschichtige Lebenswelt junger Menschen wieder und zeigen, wie diese von aussen kategorisiert werden und mit dieser Kategorisierung umgehen. Diese Kategorisierungen basieren auf einem Verständnis von Gewalt, Geschlecht und Patriarchat, welches in Dichotomien denkt, in Opfern und Tätern, nicht in Verwobenheiten und Verbundenheiten.

Dies zeigt exemplarisch die Wichtigkeit auf, auch Lehrpersonen und weitere pädagogische Fachpersonen mit dieser Thematik vertraut zu machen und in Auseinandersetzung zu bringen. Häufig werden Zuschreibungen und Ungleichbehandlungen im Klassenzimmer und anderen pädagogischen Räumen (mit)produziert (Debus u. a. 2012), selbst dann, wenn dies explizit

verhindert werden möchte, wie im oben beschriebenen Fall. Dies, so habe ich oben (siehe Einleitung und Kapitel 2.1) ausgeführt, ist unter anderem auf die normative Gewalt der Geschlechterordnung und die patriarchale Macht zurückzuführen. Aber auch aufgrund des Kontextes der Schulklasse, der hohen Anforderungen an Lehrpersonen und der Notwendigkeit, schnelle Erklärungen für Verhalten zu finden, um das Funktionieren des Unterrichts sicherzustellen.

Wichtig ist somit, bei einer Auseinandersetzung mit dem Thema Männlichkeit und Geschlechterordnungen Männlichkeit nicht (nur) als physische Gewalt oder offenkundige Aggression zu verstehen, sondern auch die subtileren Nuancen psychischer, symbolischer und normativer Gewalt in den Blick zu nehmen. Wie kategorisiert wird, ist ein zentraler Aspekt hierbei. Im Rahmen des oben beschriebenen Workshops wurde deutlich, wie bedeutsam es ist, ein tieferes Verständnis dafür zu entwickeln, wie solche Formen von Gewalt ausgeübt werden und wie Lehrpersonen selbst möglicherweise zu diesen Dynamiken beitragen. Dies erweitert die Perspektive und zeigt, dass Männlichkeit als Kategorie nicht (nur) analytisch, sondern (auch) als praktische Dimension im Alltag der Jugendlichen wirksam ist. Das Verhalten von männlich gelesenen Jugendlichen wird mit dem Etikett «Männlichkeit» versehen, wodurch sie möglicherweise nicht gehört werden, ihre Bedürfnisse missverstanden werden oder sie gar zu Tätern gemacht werden können. Wir erleben hier das *doing gender* durch Lehrpersonen (analog zu dem *doing ethnicity*, das im vorherigen Unterkapitel 2.1 durch den Begriff *category of practice* eingeführt wurde).

Männlichkeit lässt sich somit als *category of practice* begreifen, die in vielfältige andere Lebensbereiche und soziale Dimensionen eingebettet ist. Männlichkeit wird gemacht; Männlichkeit ist nicht. Diese Perspektive macht deutlich, dass männliches Verhalten und Machtverhältnisse nicht isoliert betrachtet werden können, sondern stets in einem komplexen Geflecht sozialer Realitäten und patriarchaler Strukturen verankert sind. Eine Genderperspektive als analytische Brille hilft dabei, die tieferliegenden Prozesse und sozialen Mechanismen zu erkennen, die hinter Konflikten und Machtkämpfen stehen. So wird Männlichkeit nicht nur als Ursache von Gewalt gesehen, sondern als ein dynamisches Feld, in dem sich gesellschaftliche Normen, individuelle Handlungen und soziale Machtverhältnisse gegenseitig beeinflussen (siehe Kapitel 3.1.2. für die Verknüpfung von Geschlechterordnung und rassistischen Ordnungen durch eine intersektional-systemische Perspektive).

Somit zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Männlichkeit als komplexe, vielschichtige Kategorie sowohl für die Analyse, als auch für die pädagogische Praxis unerlässlich ist. Sie

ermöglicht ein differenziertes Verständnis von Konflikten unter Jugendlichen und fördert einen reflektierten Umgang mit den Herausforderungen, die mit männlicher Identität und patriarchaler Macht verbunden sind. Zudem lenkt sie den Blick sowohl auf vergeschlechtlichte als auch auf kulturalisierende, migrantisierende und somit rassistische Erklärungen und Praktiken. Den pädagogischen Fachpersonen, wie der Lehrperson im obigen Beispiel, kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, sowohl als Vektor\*in dieser Macht als auch als Multiplikator\*in zur Verhinderung von Gewalt sowie Abgraben deren normativer Legitimierung und Ordnung. Der Fokus auf Soziale- und Geschlechtergerechtigkeit, Konsens, gegenseitigen Respekt und eine gewaltfreie Kommunikation durch pädagogische Fachpersonen ist somit ebenfalls ein wichtiger Beitrag zur Verhinderung von sexualisierter und patriarchaler Gewalt (Sanyal 2022, 123). Eine solche Auseinandersetzung bietet Instrumente, um entgegen einer patriarchalen Logik Schuld nicht zu externalisieren, sondern als relational im Klassenzimmer und in der Gesellschaft zu verstehen.

Dies bringt zwei zentrale Aspekte mit sich, die für einen Workshop mit pädagogischen Fachpersonen berücksichtigt werden müssen: Erstens geht es um einen systemischen Ansatz in der Auseinandersetzung, und zweitens um ein intersektionales Verständnis der Gründe und Verschränkungen von Diskriminierungsformen, um deren Mehrdimensionalität und Komplexität zu erfassen. Die «produktive Verunsicherung» (Gerber 2023), die durch diese differenzierte Betrachtung entstehen kann, eröffnet neue Wege, patriarchale Gewalt und Macht nicht nur zu benennen, sondern auch besser zu verstehen, zu hinterfragen und zu verändern. Dies ist der Ausgangspunkt des hier entwickelten Workshops.

### **3. Antipatriarchal, systemisch-intersektional und profeministisch**

In diesem Kapitel stelle ich die methodologischen Grundlagen für einen Workshop mit pädagogischen Fachpersonen zum Thema Geschlechterordnung in Form einer Projektarbeit vor. Ich lege dabei ein besonderes Augenmerk auf die Herausforderung, welche sich aus der Zielformulierung (vgl. Kapitel 1.2 und 1.3) ergibt: Der Workshop soll sowohl die Reflexion der eigenen Teilhabe an Geschlechterverhältnissen anregen als auch vermitteln, was geschlechterreflexives und antipatriarchales Arbeiten als pädagogische Fachperson bedeutet. Dies bildet wiederum die Grundlage für den nächsten und letzten Teil, in dem anhand eines morphologischen Kastens der Workshop und die einzelnen Module dargelegt werden.

#### **3.1 Methodologische Leitplanken: Drei Achsen für einen Workshop zum Thema patriarchale Gewalt für pädagogische Fachpersonen**

Ein Workshop benötigt gewisse methodologische Leitplanken, welche sich aus den oben präsentierten theoretischen Grundlagen ergeben (siehe Kapitel 2). Unter Methodologie begreife ich eine Konzeption von der Realität sowie von dem Wissen, welches wir aus dieser Realität gewinnen können und wie dieses Wissen geteilt, produziert oder vermittelt werden kann. Methodologie ist also die Verbindung zwischen der sozialen Realität der Intervention (und den Methoden, die darin angewendet werden) und der theoretischen Perspektive und Epistemologie, die eingenommen wird. Im Folgenden stelle ich die drei Achsen vor, welche den hier präsentierten Workshop massgeblich mitprägen. Es handelt sich dabei um i) kritische Männerarbeit und die daraus resultierende profeministische Perspektive; ii) politische Bildungsangebote, welche ein intersektional-systemisches Verständnis ermöglichen und somit Rahmenbedingungen für die Umsetzung bieten; und iii) der Anti-Bias-Ansatz, welcher mich hinsichtlich der Methoden orientiert und es erlaubt, theoretisches und praktisches Wissen zu verbinden, da er die Frage der Lebensweltorientierung konkretisiert.

Diese drei Ansätze ermöglichen es mir, ein spezifisches Programm für den hier erarbeiteten Workshop zu definieren sowie in bereits Bestehendem zu verankern. Ich werde dabei nicht jeden Ansatz von Grund auf darlegen, sondern jeden bereits mit dem vorhergehenden Ansatz kombinieren. Diese Ansätze sind von ähnlichen Diskursen und Praktiken inspiriert und lassen sich nicht scharf voneinander trennen. Ziel der folgenden Ausführungen ist somit nicht Abgrenzung. Vielmehr geht es darum, die Kompatibilität zu nutzen, um laufend mehr Komplexität in das Verständnis von antipatriarchalen und profeministischen Workshops (siehe Kapitel 1.2) einfließen zu lassen. Ich nutze die verschiedenen Ansätze und Texte bewusst eklektisch,

um mein Verständnis sowie den Aufbau des Workshops transparent und sowohl theoretisch als auch methodologisch fundiert darzustellen. Dadurch möchte ich veranschaulichen, wie der Workshop entstanden ist und wie die Elemente zusammenwirken. Der Workshop soll als flexibler Baukasten für Anwendungen in verwandten, oder ähnlichen Kontexten nutzbar gemacht werden können. Wichtig ist mir dabei, die Ansätze nicht isoliert zu behandeln, sondern gezielt unterschiedliche Aspekte aus allen drei miteinander verwobenen Ansätzen hervorzuheben. So werde ich beispielsweise die Lebensweltorientierung und die Verbindung zur Sozialen Arbeit vorwiegend im Rahmen des Anti-Bias-Ansatzes thematisieren – nicht, weil solche Verknüpfungen und Übungen bei den anderen Ansätzen nicht ebenfalls vorhanden wären, sondern weil sie mir an dieser Stelle am besten dienen, um meinen eigenen Zugang klar und nachvollziehbar zu erläutern.

### ***3.1.1. Männlichkeit und Antipatriarchale Arbeit: (pro)feministische Gewaltprävention***

Das Ziel des Workshops ist es, ein Angebot zu schaffen, bei dem ‘männliche’ Jugendliche und junge Erwachsene ihre sozialen Kompetenzen und Handlungsorientierungen weiterentwickeln. Es soll einen Zugang zur Konstruktion und Dekonstruktion von ‘Geschlecht’ und ‘Männlichkeit’ geschaffen werden, um die Reflexion anzuregen und somit alternative, gewaltfreie Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. (Nuri und Vollenweider 2023, 11)

In dieser dichten Zielformulierung für den Workshop «Männlichkeit, wer ist das?» stecken unterschiedliche Aspekte, welche eine antipatriarchale Orientierung für einen Workshop umreißen. Es geht zuallererst um einen wohlwollenden Ansatz; es geht um Unterstützung, Ermächtigung und Befähigung. Die Jugendlichen haben bereits Kompetenzen und Ressourcen, es gilt, diese durch eine geleitete und lebensweltorientierte Reflexion zu verdichten und neue Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dies steht im Einklang mit einem Verständnis von Geschlechterverhältnissen und Patriarchat, welches personifizierte oder binäre Erklärungen ablehnt. Vielmehr wird der Fokus auf die Dekonstruktion und Rekonstruktion gerichtet; also auf ein Verständnis dafür, wie grundlegende Annahmen, Stereotypen und Kategorisierungen entlang der Geschlechterordnung reflektiert werden können (Theunert und Luterbach 2021).

Vom patriarchalen System profitiert kaum jemensch, jedoch sind wir alle mitbeteiligt an dessen Aufrechterhaltung. Es geht also um eine Abkehr von Opfer-Täter-Erklärungen. Dies bedeutet nicht, dass Menschen nicht unterschiedlich betroffen sind von patriarchaler Macht, je

nachdem wo sie sich innerhalb der Differenzierungslinien befinden, welche durch diese Ordnung vollzogen und aufrechterhalten werden. Dies ist auch mit der Frage von Gewalt verbunden. Antipatriarchats-Arbeit beschäftigt sich immer auch mit Gewalt – und ihrer Auswirkung. «Gewaltfreie Handlungsoptionen», wie oben im Zitat genannt, sind dabei die Utopie. Grundlegend ist, dass Gewalt nicht nur als physisch und psychisch verstanden wird, sondern auch symbolisch und normativ.

Um diese Gewalt anzugehen, ist es besonders bei antipatriarchaler Jungenarbeit notwendig, Männlichkeitsnormen zu bearbeiten, die im Lauf der männlichen Sozialisation verinnerlicht werden. Aus dieser Perspektive ist das Ziel männlicher Sozialisation, «als Mann» gesellschaftlich handlungsfähig und anerkannt zu werden. Problematisch wird männliche Sozialisation dort, wo akzeptiertes «Mann-Sein» die Übernahme gewaltfördernder und gesundheitsgefährdender Männlichkeitsanforderungen begünstigt oder voraussetzt (Connell und Messerschmidt 2005). Dies zeigt sich insbesondere in der (nicht erfüllbaren) Anforderung, keine Gefühle der Schwäche empfinden oder zeigen zu dürfen. «Mann-Sein» ist deshalb immer auch ein Umgang mit dem Gefühl, nicht ganz zu genügen. Ängste, nicht zu genügen, müssen jedoch abgewehrt werden, da sie wiederum als «unmännlich» gelten. In dieser Dynamik gären jene Scham und Wut, die zentrale Treiber von Gewalt- und Radikalisierungsdynamiken sind (Magyar-Haas 2012). Die Schuld für das eigene «Scheitern» wird externalisiert, wodurch das Minderwertigkeitsgefühl reduziert wird und eine Selbstgenügsamkeit zelebriert werden kann (Debus und Stuve 2012). Diese Externalisierung hat also durchaus ihre Funktion, führt allerdings zu einem Verlust von Beziehungsfähigkeiten, der Fähigkeit sich Hilfe zu holen, oder auch zur (symbolischen) Gewalt gegenüber Dritten (Theunert und Luterbach 2021). Diese Problematik verschärft sich tendenziell, insofern Auswüchse «toxischer Männlichkeit» (Baier u. a. 2019) immer mehr problematisiert werden (z.B. von Eltern, Schule, Medien, Politik, Gleichaltrigen etc.), während Jungen in den sozialen Medien, in der Welt der Games und in gleichgeschlechtlichen Peer Groups gleichzeitig massiv Botschaften ausgesetzt sind, die eine männliche Retraditionalisierung und Überlegenheit einfordern. In diesem Orientierungsvakuum sind sie weitgehend sich selbst überlassen.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Für die Überlegungen bezüglich antipatriarchaler Männer- und Jungenarbeit und spezifisch für diesen Paragrafen bin ich der Gruppe um Livia Boscardin, Stefanie Duttweiler, Michael Koger, Kambez Nuri, Regula Schwarz und Markus Theunert zu Dank verpflichtet. Im Zusammenhang eines Antrages für das Eidgenössische Büro für Gleichstellung zur Finanzierung von Workshops und Fortbildungen in diesem Bereich wurden mir viele Aspekte klar und ihr Denken und Schreiben hat meinen Schreibprozess beeinflusst und ihm geholfen.

Das Ziel ist eine verhaltensändernde Wirkung, aber auch eine Reflexion der normativen Gewalt, die durch Kategorisierungen und Differenzierungen aufrechterhalten wird und die Spitze der Pyramide stabilisiert. Es geht also um die Bekämpfung der Normalisierung von Gewalt und eine Reflexion darüber, wie wir (als in eine patriarchale Geschlechterordnung hineinsozialisierten Menschen) diese (mit)stabilisieren. Im Gegensatz zum Workshop «Männlichkeit, wer ist das?» stellt ein Workshop für pädagogische Fachpersonen etwas andere Fragen (siehe auch Kapitel 1.3), welche das Zitat von Nuri und Vollenweider oben ergänzen: Wie können pädagogische Fachpersonen einen solchen Rahmen schaffen (Multiplikator\*innen)?; Wie sind sie selbst Teil dieser 'Einengung' von Handlungsoptionen (Vektor\*innen der 'Macht')?; Wie können sie eigene Rollenmuster und die Weitergabe von Geschlechternormen erkennen und was ist das Veränderungspotenzial (Objekt von Macht)?

Der Fokus vieler bestehender Arbeiten liegt darauf, Männlichkeit als gewaltvoll zu konstruieren, wobei Gewalt vor allem im Zusammenhang mit dem Verlust von Kontrolle oder dem Drang nach Kontrolle verstanden wird (Theunert und Luterbach 2021). Gewalt wird dabei als ein Mittel gesehen, um Männlichkeitsvorstellungen durchzusetzen und sich in einem sozialen Umfeld zu behaupten. Gewalt gilt als Verhalten, das eng mit «Männlichkeit» verbunden ist und durch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff verändert werden könnte.

Mit Blick auf meine theoretischen Ausführungen (vgl. Kapitel 2) ist es unerlässlich zu ergänzen, dass patriarchale Gewalt nicht nur physische oder psychische (bzw. immer an ein Individuum gebundene und somit Opfer-Täter-Logik) Gewalt repräsentiert. Gewalt ist nicht (nur) eine Reaktion auf Verlust, sondern ein inhärenter Teil der patriarchalen Geschlechterordnung. Somit ist Gewalt in der (normativen) Gesellschaftsordnung verankert und manifestiert sich nicht nur in direktem Verhalten, sondern ist tief in sozialen Systemen und Strukturen eingebettet. Gewalt wird normalisiert und nicht mehr (von allen) als solche wahrgenommen. Eine sozialarbeiterische Intervention muss, wie oben (siehe 2.2) argumentiert, diesem Umstand Rechnung tragen und Gewalt denaturalisieren. Da Schulen und andere pädagogische Einrichtungen wichtige Sozialisationsinstanzen darstellen und diese Geschlechterordnung festigen sowie normalisieren, braucht es entsprechende Interventionen, die gegen diese Gewalt vorgehen und nicht (nur) männlich sozialisierte Jugendliche und junge Erwachsene in den Blick nehmen. Praktisch richtet sich meine Arbeit daher nicht direkt an Jugendliche als Zielgruppe von Interventionen, sondern an pädagogische Fachpersonen. Diese Gruppen bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen den Anforderungen des Systems und den konkreten pädagogischen Interventionen und Ermächtigungen im schulischen Alltag. Sie befinden sich im

Spannungsfeld von patriarchaler Macht und Gewalt sowie deren Normalisierung (und Verschleierung). Pädagogische Fachpersonen sind dabei sowohl Träger\*innen als auch Betroffene der Macht(verhältnisse), die in diesen Systemen wirken. Sie agieren sowohl als Vektor\*innen als auch als Multiplikator\*innen.

Im Lehrplan 21 der Stadt Zürich ist festgehalten, dass Schüler\*innen fähig sein sollten, 'Geschlecht' sowie Rollen, Merkmale, Stereotype und Verhalten in Bezug auf 'Geschlecht' zu erkennen und zu reflektieren. Zudem «sollen Schüler\*innen entsprechende Vorurteile und Zuschreibungen im Alltag und in den Medien aufdecken können» (Nuri und Vollenweider 2023, 66). Dies impliziert, dass Lehrpersonen und andere pädagogische Fachpersonen befähigt sein müssen, als Multiplikator\*innen und Vektor\*innen Geschlecht zu reflektieren. Hierbei geht es, wie eben dargelegt, nicht um Täter oder Opfer, sondern um Dynamiken und Strukturen, die patriarchal geprägt sind und Gewalt legitimieren. Diese Gewalt zu erkennen ist nicht selbstverständlich, da wie Emcke (2020, 22) schreibt: «Wer den Normen entspricht [privilegiert ist] kann es sich leisten zu bezweifeln, dass es sie gibt.» Eine systemische und machtkritische Soziale Arbeit hat ein grosses Interesse daran, diese Formen von Gewalt sicht- und bearbeitbar zu machen (Staub-Bernasconi 2007, siehe insbesondere auch Kapitel 2). Dazu müssen mögliche Widerstände gegen dieses Gewaltverständnis zunächst jedoch als legitim anerkannt werden (siehe insbesondere die Erklärungen zur Phase 2 des Workshops, Kapitel 4.3.1).

Diese Aspekte zeigen, dass wir, wenn wir uns mit pädagogischen Fachpersonen im Zusammenhang mit antipatriarchaler Arbeit auseinandersetzen, einen Ansatz brauchen, der dieser Erweiterung Rechnung trägt. Dafür komme ich nun zur zweiten Achse, einem intersektional-systemischen Verständnis.

### ***3.1.2. Politische Bildungsarbeit: systemisch-intersektionales Verständnis***

Auf Grundlage der im theoretischen Teil (vgl. Kapitel 2) dargelegten epistemologischen Perspektive, die sich dem konstruktivistischen Denken zuordnen lässt, ist davon auszugehen, dass wir die Wirklichkeit einer anderen Person nicht in Gänze erfassen können. Stattdessen können wir versuchen, in einen respektvollen und offenen Dialog mit ihr zu treten (Czollek u. a. 2019). Um der Vielfalt individueller Lebensrealitäten (bzw. -welten) gerecht zu werden, braucht es einen Zugang, der diese erfahrbar macht und den Austausch darüber ermöglicht – und zugleich anerkennt, dass je nach gesellschaftlicher Positionierung unterschiedliche Handlungsspielräume und Lebensentwürfe möglich sind. Im Zentrum steht dabei die Einsicht, dass

Diskriminierung mehrdimensional wirkt – also nicht entlang einer Kategorie wie Geschlecht oder Herkunft, sondern durch deren Zusammenwirken. Besonders anschlussfähig an diese Perspektive – und auch an die in Kapitel 2.2 diskutierten Gefahren von Kulturalisierung und vereinfachenden Männlichkeitsbildern – ist ein systemisch-intersektionaler Ansatz. Dieser bietet einen geeigneten Rahmen für diskriminierungskritische Bildungsformate und Workshops, die sich mit Fragen von Macht, Zugehörigkeit und sozialen Ungleichheiten auseinandersetzen. Leah Carola Czollek und Kolleg\*innen (2019) sprechen dabei von einer systemischen Intersektionalität, die sie wie folgt definieren:

**Systemische Intersektionalität** bedeutet, die Spezifik der Verschränkung unterschiedlicher Diskriminierungsformen nachzuvollziehen. Sie fokussiert dabei auch die Ähnlichkeit der Mechanismen, die sich sowohl innerhalb der Diskriminierungsformen als auch zwischen ihnen aufzeigen lassen. (Czollek u. a. 2019, 33, fett im Original)

Ihr Verständnis differenziert den zunehmenden Gebrauch des Begriffs der Intersektionalität und stellt ihm systemisch voran, um die Strukturellen- und Macht-Aspekte miteinzubeziehen, die oft vernachlässigt werden in der Mobilisierung von Intersektionalität als Analysebrille. Sie tragen somit der politischen Dimension von Intersektionalität Rechnung, deren Gebrauch sich immer explizit gegen Hierarchisierungen und Autorität sowie normative Gewalt richten muss (Nash 2019).<sup>9</sup>

Für mich deutet systemisch-intersektional auf einen weiteren Aspekt hin, nämlich einen methodologisch-sozialarbeiterischen (Geiser 2015; Staub-Bernasconi 2018b). Systemisch beschreibt hierbei (basierend auf den systemischen Beratungs- und Therapieansätze der Psychologie) ein Realitätsverständnis zur Analyse von Prozessen sowie von Grundhaltungen und Vorgehensweisen in Beratungssettings, Gesprächsführungen und auch Workshops (Boeger 2009). Systemisch in diesem Sinne bedeutet, dass Personen gute Gründe dafür haben, warum sie handeln, wie sie handeln. Detox Identity (2024) – die ich dank ihrer sehr prägnanten, anti-patriarchalen und politisch verankerten Bildungsarbeit ebenfalls zur Herausarbeitung des systemisch-intersektionalen Ansatzes nutze – nehmen diesen Aspekt auf. Sie (Detox Identity 2024, 3) fordern in ihrem Trainingsmanual dazu auf, Widerstände gegenüber Feminismus, dem Kampf gegen Rassismus und anderen Diskriminierungsformen, oder der Infragestellung der eigenen Privilegien und Positionen zunächst als «berechtigt» anzuerkennen. Dies bedeutet

---

<sup>9</sup> Auf diese Verschränkungen und komplexe Genealogie des Begriffes der Intersektionalität hat mich Jovita Dos Santos Pinto aufmerksam gemacht. Ich bin ihr und allen Mitstreiter\*innen für eine aktivistische Wissenschaft deshalb zu Dank verpflichtet.

nicht, dass diese Widerstände strukturell berechtigt sind, sondern dass sie dies biografisch und gemäss ihrer systemischen Verordnung (Positionierung innerhalb der Familie, Freund\*innen usw.) sind. Sie sind systemisch berechtigt und bedingt. Diese Perspektive unterstützt auch die zuvor erwähnte Auflösung von Opfer-Täter-Dichotomien. Stattdessen wird ein tiefes Verständnis für Auslöser, Beweggründe und Formen des Widerstands gefördert (siehe Czollek u. a. 2019; Detox Identity 2024; Theunert und Luterbach 2021).

Eine radikale Akzeptanz von Unterschiedlichkeiten, Differenzen und den Beweggründen der Personen ist hierbei zentral für die Leitung und den Aufbau von Workshops (Czollek u. a. 2019, 19; Reddy 2019, 27). Dies spricht explizit für eine systemische Herangehensweise, die gleichzeitig intersektional positioniert ist und dabei Hierarchisierungen sowie Diskriminierungen bekämpft, anspricht und zum Fokus des Dialogs macht. Czollek et al. (2019, 20) vertreten eine ähnliche Haltung, wenn sie Mahloquet<sup>10</sup> als dialogische Maxime vorschlagen: «Fragend und zuhörend wird die Perspektive der Anderen dabei nicht innerhalb des Schemas der eigenen Erfahrungen interpretiert, sondern ein Raum für die Andersheit der Anderen eröffnet.» Systemisch-intersektional bedeutet in diesem Verständnis daher, dass die Beweggründe für das Handeln jedes einzelnen Menschen anerkannt und akzeptiert werden. Gleichzeitig lernen wir, dieses Handeln intersektional zu verordnen und in grösseren Strukturen zu verstehen, zu vermitteln und zu reflektieren.

Aus dem oben erarbeiteten Grundlagen ergeben sich, in Anlehnung an Czollek et al. (2019, 51), folgende Grundhaltungen für die Leitung von Workshops:

[Es geht] nicht um eine Synthese unterschiedlicher Positionen, nicht um die Suche nach einem Konsens, sondern darum, Auffassungen nebeneinander bestehen zu lassen und dadurch auch vermeintliche Selbstverständlichkeiten und verfestigte Denkstrukturen zu erschüttern.

Das Ziel hierbei ist klar intersektional, also die Bewusstwerdung über Mechanismen und Strukturen von Diskriminierung. Es geht um das Erkennen der eigenen Teilhabe an normativer Gewalt bzw. der Reproduktion der Geschlechterordnung und patriarchalen Gewalt. Das Mittel ist dabei die Akzeptanz der unterschiedlichen Positionen und die Anerkennung der

---

<sup>10</sup> Mahloquet ist eine reflexive Methode, die durch fragendes Zuhören einen Raum für die Andersartigkeit der Perspektiven schafft, ohne diese im eigenen Erfahrungsschema zu interpretieren (Czollek u. a. 2019, 20). Ziel ist nicht die Synthese oder der Konsens, sondern das Nebeneinanderbestehen unterschiedlicher Auffassungen, um festgefahrene Denkstrukturen zu hinterfragen und produktive Verunsicherung zu erzeugen (Czollek u. a. 2019, 51). Die Methode fördert die Bewusstwerdung von Diskriminierungsmechanismen und setzt auf anerkennende Sprache, welche die Perspektive der «Anderen» sichtbar macht. Für die praktischen Implikationen wie Rahmenbedingungen, Positionierung und Durchführung siehe insbesondere Kapitel 4.1.

Widersprüchlichkeiten. Der systemisch-intersektionale Ansatz verbindet sich dabei mit der profeministischen Männerarbeit, welche die Externalisierung von «Schuld» für eigenes «Scheitern» an Widerspruchsfreiheit aufzeigt und deren Ansätze für politische Bildungsarbeit und Workshops mit pädagogischen Fachpersonen ergänzt. Der Ansatz stellt Mittel und Erklärungen zur Verfügung, um mögliche Widerstände von pädagogischen Fachpersonen gegenüber profeministischer und antipatriarchaler Bildungsarbeit zu verstehen und zu bearbeiten.

### **3.1.3. *Anti-Bias-Ansatz: Lebensweltorientierung und radikale Akzeptanz***

Diese radikale Akzeptanz spiegelt sich auch in der Grundkonzeption des Anti-Bias-Ansatzes wider, der dritten Hauptinspirationsquelle für den vorliegenden Workshop. Hier liegt der Fokus der prozessorientierten Arbeitsweise darauf, dass sich Personen gehört und kompetent fühlen, wenn sie sich mit diskriminierenden Strukturen und Situationen auseinandersetzen und dadurch eine Sensibilisierung zulassen (Reddy 2019, 76). Das Ziel des in den USA und Südafrika entwickelten Ansatzes ist es, «stereotypen Wahrnehmungsmuster, die im Laufe der Sozialisation gelernt werden, zu hinterfragen und neu zu bewerten» (Fleischer und Lorenz 2012, 245). Dies geschieht durch eine lebenswelt- und prozessorientierte Arbeitsweise. Der Anti-Bias-Ansatz zeichnet sich dabei durch eine stark praktische Orientierung aus, welche sich durch ein grosses Sammelsurium an unterschiedlichsten Übungen auszeichnet<sup>11</sup>. Diese Übungen haben sich von den ursprünglichen Ausrichtungen auf Kinder in zahlreiche Richtungen weiterentwickelt. Das Ziel und der Leitsatz, «Veränderung ist möglich», sind dabei erhalten geblieben.

Eva Fleischer und Friederike Lorenz (2012) adaptieren beispielsweise den anti-bias Ansatz für Sozialarbeitende und unterstreichen das Potenzial des Ansatzes für die Soziale Arbeit. Für sie ist diese Bedeutung insbesondere durch die persönliche Reflexion und theoretische Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle gegeben. Dieser Grundaspekt des Anti-Bias-Ansatz ermöglicht die Auseinandersetzung «mit Machtquellen und Machtstrukturen» (Fleischer und Lorenz 2012, 252). Dies spiegelt auch das Postulat von Silvia Staub-Bernasconi (2007) zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit wider, welches ich oben eingeführt und kontextualisiert habe (siehe 2.2). Diese lebensweltliche Ausrichtung des Anti-Bias-Ansatz ist insbesondere aus sozialarbeiterischer Perspektive zentral, da sie auf dem Prinzip basiert, Menschen in ihrer Alltagsrealität ernst zu nehmen und ihre Erfahrungen als Ausgangspunkt professionellen

---

<sup>11</sup> Dies trifft auch für Ansätze der kritischen Bildungsarbeit oder der antipatriarchalen Männerarbeit zu. So haben alle Ansätze ein grosses Angebot an Übungen und Methoden. Diese sind der Fokus des nächsten Kapitels. Hier geht es um die methodologische Ausrichtung der einzelnen Ansätze und wie ich sie für die Ausarbeitung und Darlegung meines Ansatzes produktiv machen kann.

Handelns zu verstehen. In Anlehnung an Hans Thiersch (2015) bedeutet Lebensweltorientierung, pädagogische und soziale Praxis biografisch, sozialräumlich und erfahrungsbasiert auszurichten – und damit sowohl strukturelle Bedingungen als auch subjektive Deutungen zu berücksichtigen. In Bezug auf geschlechterreflektierende Bildungsarbeit bedeutet dies, die Komplexität individueller Identitätslagen ebenso ernst zu nehmen, wie deren Verwobenheit mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen. In Anknüpfung an einen systemischen Ansatz unterstreicht dies, dass nur so pädagogische Prozesse gelingen können, die weder moralisieren noch marginalisieren, sondern zum kritischen Verstehen und zur eigenverantwortlichen Auseinandersetzung befähigen.

Anti-Bias-Arbeit mit Erwachsenen konzentriert sich methodisch auf drei zentrale Aspekte (siehe insbesondere Gramelt 2010, 161). Zunächst steht die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Vordergrund: Individuelle Prägungen und Vorurteile werden durch biografische Reflexionen bewusst gemacht und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ursachen hinterfragt. Dies ermöglicht es, eigene Denk- und Verhaltensmuster zu erkennen und zu verändern. Im zweiten Schritt geht es um die Sensibilisierung für das Phänomen Diskriminierung. Erwachsene lernen, diskriminierendes Verhalten – auch bei sich selbst – zu identifizieren und setzen sich mit Möglichkeiten des *Unlearning* sowie der Entwicklung neuer, nicht-diskriminierender Handlungsweisen auseinander. Schliesslich wird die Vorstellung von Gesellschaft thematisiert: Durch das Entwickeln von Utopien und die Reflexion eigener Werte im Kontext gesellschaftlicher Erwartungen entstehen Visionen für ein gerechteres Zusammenleben, die als Leitbild für den persönlichen und institutionellen Wandel dienen.

Diese Grundlagen sind eng mit den anderen beiden Achsen verbunden. Die positive Konnotation von Verunsicherung (Gerber 2023) hat sich dabei bei allen Achsen als zentral herauskristallisiert. An die vorherigen beiden Ansätze knüpft der Anti-Bias-Ansatz an, indem er die Komplexität sozialer Identitäten anerkennt und die multiplen Dimensionen von Diskriminierung in den Blick nimmt. Durch diese Verbindungen wird ein Raum geschaffen, der nicht nur individuelle Reflexion fördert, sondern auch strukturelle Zusammenhänge transparent macht und Handlungsmöglichkeiten eröffnet – was für eine nachhaltige Veränderung in pädagogischen Kontexten zentral ist. Jede Achse ist für die konkrete Ausgestaltung des hier entwickelten Workshops zentral. Um von hinten zu beginnen: Der Anti-Bias-Ansatz ist praxisorientiert und ermöglicht es mir, im nächsten Schritt die Ziele des Workshops an diese Grundsätze anzupassen und den Aufbau in klar strukturierten Phasen darzulegen. Der systemisch-intersektionale Ansatz bietet mir dabei eine analytische Linse, um die vielfältigen, überlappenden

Diskriminierungsformen und Machtverhältnisse zu erkennen und zu reflektieren. Schliesslich ergänzt die Perspektive der profeministischen Gewaltprävention und Männerarbeit den methodologischen Rahmen, indem sie den Fokus auf die Dekonstruktion von Geschlechterrollen legt und konkrete Handlungsoptionen für den Umgang mit patriarchalen Strukturen in pädagogischen Kontexten eröffnet.

## **4. «Die Basis der Pyramide abgraben»: Ein modularer Workshop**

In diesem Kapitel, dem Hauptteil meiner Arbeit, wird ein Workshop in Form einer Projektarbeit ausgearbeitet und vorgestellt. Basierend auf den vorangehenden Kapiteln wird ein modularer Plan erstellt, welcher es erlaubt, Workshops für spezifische Zielgruppen von pädagogischen Fachpersonen durchzuführen. Das Ziel ist nicht, einen in sich geschlossenen Workshop zu kreieren, sondern diesen für unterschiedliche Anwendungsbereiche offen zu lassen. Dies bedeutet, dass der Baukasten des Workshops in Form des morphologischen Kastens so konzipiert und kommentiert ist, dass er auf die Zielgruppe der Teilnehmenden angepasst werden und anhand der Vorgespräche spezifische Akzente setzen kann. Durch den Aufbau in Phasen und die Auslegung der Theorie-Inputs wird gewährleistet, dass die Rahmenbedingungen und Orientierung beibehalten werden. Bevor ich zum modularen Plan und der Beschreibung der Methoden und Übungen komme, muss ich kurz noch die Rahmenbedingungen für einen solchen Workshop, die Positionierung der Leitenden (wie sie sich aus dem vorherigen Kapitel ergibt) und die Vision, in welcher sich dieser abspielt, erwähnen.

### **4.1 Rahmenbedingungen, Positionierungen und Vision**

Einige Rahmenbedingungen wurden bereits im Zusammenhang mit den Übungen sowie in den methodologischen Überlegungen (siehe insbesondere Kapitel 3) erläutert. An dieser Stelle soll jedoch nochmals explizit auf die organisatorische Durchführung und die Zielgruppe eingegangen werden. Der Workshop ist als halbtägiges, intensives Bildungsformat konzipiert, das auf Reflexion und Konfrontation setzt – nicht auf Komfort. In Anlehnung an Konzepte der politischen Kurzzeitpädagogik (Detox Identity 2024, 8) handelt es sich um eine politische Bildungsmassnahme, in der die Leitenden als externe Bildner\*innen temporär in bestehende Lernzusammenhänge eingebunden werden. Der Workshop ist für einen Halbttag konzipiert, da er nicht den Anspruch einer Weiterbildung oder Schulung hat. Vielmehr soll der Workshop als Einstieg oder Katalysator für die intersektionale, antipatriarchale Geschlechterarbeit dienen. Zudem gibt es die Möglichkeit, den Workshop zusammen mit dem Workshop «Männlichkeit, wer ist das?» und einem Workshop von Wendo anzubieten, um drei Perspektiven auf das Thema Geschlechterordnung und patriarchale Gewalt zu erhalten (siehe Ende dieses Kapitels). Ziel des Workshops ist es, Räume für kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen, struktureller Diskriminierung und professionellen Handlungsmöglichkeiten zu schaffen.

Die Durchführung erfolgt idealerweise durch zwei Leitende, was sich sowohl aus der Praxis als auch aus der Fachliteratur (siehe insbesondere Czollek u. a. 2019; Detox Identity 2024; Nuri und Vollenweider 2023) als notwendig erwiesen hat. Innerhalb der Methode Mahloquet (siehe 3.1.2) wird aufgrund von blinden Flecken und der Notwendigkeit von Beziehungsarbeit ebenfalls ein Zweierteam empfohlen (Czollek u. a. 2019, 50). Dies ermöglicht eine differenzierte Rollenverteilung, mehr Dynamik und eine bessere Begleitung der Gruppe – insbesondere in konflikthaften oder emotional aufgeladenen Phasen (Fleischer und Lorenz 2012, 251). Darüber hinaus empfiehlt sich eine biografische Unterschiedlichkeit im Team, um verschiedene Perspektiven auf Geschlecht, Rassismus, Klassismus und weitere Machtachsen abzubilden. Wie Czollek et al. (2019, 175) betonen, erhöht dies die Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Lebenswelten. Gleichzeitig ist wichtig: Es braucht nicht zwingend eigene Betroffenheit, um über Diskriminierung sprechen oder Trainings dazu leiten zu können. Stattdessen ist das themenbezogene Arbeiten zentral, nicht identitätsbasiert – im Sinne einer «Positionierung in der Nicht-Positionierung» (Czollek u. a. 2019, Kapitel 5). Die Legitimation als Workshop-Leitende ergibt sich aus der politischen Haltung, dem methodisch-didaktischen Können und der inhaltlichen Qualifikation, strukturelle Diskriminierung zu analysieren und Handlungsräume zu eröffnen.

Im Unterschied zu klassischen Empowerment-Settings, in denen die Stärkung einer marginalisierten Perspektive im Vordergrund steht, handelt es sich bei diesem Workshop um einen reflexiven Lernraum für Menschen, die in pädagogischen Settings arbeiten und aus gesellschaftlicher Perspektive mehrheitlich als privilegiert (in der einen oder anderen Position) wahrgenommen werden können (Czollek u. a. 2019, 52). Eine wohlwollende Haltung der Leitenden ist zentral – ebenso wie die Bereitschaft, Widersprüche, Unwissenheit und auch Widerstände ernst zu nehmen. Dabei wird auf eine affirmative Zuwendung zur Person gesetzt, ohne diskriminierendes Verhalten zu relativieren (Czollek u. a. 2019, 176; Detox Identity 2024, 13). Es geht nicht um ein «richtig» oder «falsch», sondern um das gemeinsame Erkennen und Dekonstruieren gesellschaftlicher Normen und Machtverhältnisse – z. B. durch epistemologische Interventionen, die den «wahren Kern» von Stereotypen als soziale Konstruktion sichtbar machen (siehe Kapitel 2). Ziel ist es, über Dekonstruktion und anschließende Rekonstruktion differenzierte Sichtweisen zu ermöglichen, die Gleichheit und Differenz zugleich anerkennen.

Die Zielgruppe besteht aus pädagogischen Fachpersonen, für die das Modul sowohl als «train the trainer»-Format als auch als Reflexionsraum konzipiert ist – eine Doppelrolle, die das

Arbeiten anspruchsvoll, aber auch besonders wirksam macht. Die Zahl der Teilnehmenden wird auf 20 Personen begrenzt, da sich diese Zahl in der Praxis als Gruppengrösse erwiesen hat, welche eine intensive Auseinandersetzung, persönliche Reflexion und Austausch in «sichererem» Rahmen noch ermöglicht. Bei zu grossen Gruppen geht häufig die dialogische Tiefe verloren – was der Zielsetzung des Workshops widersprechen würde. Trotzdem ist es möglich, grössere Gruppen zu machen als bei Jugendlichen (im Workshop «Männlichkeit, wer ist das?» ist das Maximum 14 Teilnehmende), da Jugendliche erfahrungsgemäss mehr Begleitung brauchen als Erwachsene. Diese Zahl gilt es aber, wie auch andere Aspekte der Feinjustierung, nach einer Pilotphase genauer zu definieren.

Abschliessend sollen die Teilnehmenden und die Auftragsgeber\*innen mündlich (und falls gewünscht schriftlich) über die Beobachtungen der Workshopleitenden informiert werden. Zudem sollen mögliche Follow-ups diskutiert werden. Das Ziel des Feedbacks beruht auf Gegenseitigkeit und darauf, dass sowohl Workshopleitende als auch die Auftraggebenden und Teilnehmenden profitieren. Es geht darum, sich darüber auszutauschen, ob die Erwartungen und Abmachungen aus dem Vorgespräch erfüllt wurden. Jeder Workshop stellt ein Lernfeld zur Weiterentwicklung und Feinjustierung dar.

Das längerfristige Ziel ist, dass dieser Workshop gemeinsam mit dem Workshop «Männlichkeit, wer ist das?» für männlich sozialisierte Jugendliche und, zum Beispiel, einem Wendo-Workshop (siehe <https://www.wendobern.ch/>) für Minta (Mädchen, inter\*, nicht-binäre, trans\* und Agender) Jugendliche durchgeführt wird. Dadurch ergibt sich die Vision, Synergien zu nutzen und einen ganzheitlichen Blick auf das Schulsystem zu werfen, um konkrete bildungspolitische Angebote zu entwickeln. Dieser Workshop ist Teil grösserer und weiterer Anstrengungen in diesem Bereich.

## **4.2 Morphologischer Kasten: Umsetzungsplan**

Der Umsetzungsplan des Workshops «Die Basis der Pyramide abgraben» erfolgt anhand eines morphologischen Kastens. Ein morphologischer Kasten ist eine Kreativitätstechnik, die als zweidimensionale Entscheidungsmatrix aufgebaut ist. Dabei wird ein komplexes Problem in einzelne Parameter (Gestaltungselemente) zerlegt, die in der ersten Spalte einer Tabelle aufgelistet werden. Dies erlaubt es, nicht in starre Abläufe zu verfallen, sondern vielmehr dem modularen Aufbau Rechnung zu tragen, den Workshop ständig zu erweitern und jeden einzelnen Workshop den Bedürfnissen der Durchführenden und der Teilnehmenden anzupassen (siehe Nuri und Vollenweider 2023, 79). Eine solche Anpassung ist typischerweise auch

während des Workshops selbst möglich, wo bestimmte Übungen, Methoden oder Inputs entsprechend der vorherrschenden Dynamik und den mitgeteilten oder gelesenen Bedürfnissen aller Beteiligten gewählt werden. Die Pausen (drei Mal 15 Minuten bzw. 45 Minuten insgesamt) sind daher nicht nur ein notwendiges Mittel zur Regeneration und Aufmerksamkeitserhaltung, sondern ein integraler Bestandteil der lebensweltorientierten Workshop-Methodik. Die Pausen erlauben den Workshopleitenden einen Austausch zur fortlaufenden Analyse und Anpassung des Ablaufs sowie zur Auswahl der Methoden. Der Workshop ist nicht als fertiges Produkt gedacht, sondern muss angeeignet und adaptiert werden. Der modulare Plan und die Referenzen zu den hauptsächlichsten Inspirationsquellen sowie deren Einordnung erlauben es, das hier vorgestellte Grundgerüst zu erweitern, abzuändern und auch zu kontextualisieren. Ziel ist es, ein Gerüst und Grundlage eines solchen Workshops vorzustellen, das erlaubt, einen halbtägigen Workshop für pädagogische Fachpersonen zur Teilhabe und Reflexion von Geschlechterordnung aus profeministischer, antipatriarchaler Perspektive und mit einem systemisch-intersektionalen Ansatz durchzuführen.

Dies widerspiegelt auch den grundlegenden sozialarbeiterischen Aspekt des Workshops (siehe Unterkapitel vorher, 4.1): Die Lebensweltorientierung (siehe Kapitel 3.1.3 für eine Ausführung) ist zentral, sowohl in den Grundlagen, der Konzipierung als auch der Durchführung. In den auf den morphologischen Kasten folgenden Beschreibungen der einzelnen Phasen und dazugehörigen Übungen werden Begründungen aufgeführt, weshalb diese Übung relevant ist und wie sie in den Kontext der sozialarbeiterischen Auseinandersetzung mit einem Workshop für pädagogische Fachpersonen steht. Auch hier gilt, dass die eigene Positionierung (der Workshopleitenden) und deren Reflexion grundlegend sind und transparent gemacht werden müssen. Dies, weil auch wir als Sozialarbeitende Vektor\*innen und Multiplikator\*innen der Sozialisierung sind (Staub-Bernasconi 2018a, 114–15). Wir sind Katalysator\*innen der gesellschaftlichen Ordnung; ein Bewusstsein darüber, wie wir diese unbewusst (re)produzieren, ist ein Kernanliegen einer feministischen Sozialen Arbeit (Kalender u. a. 2022), deren Trippelmandat (Staub-Bernasconi 2007) und einer handlungsorientierten und politisierten Sozialen Arbeit.

Phasen	Umsetzungs-Plan			
<b>Phase I</b> Wahrnehmung – Hinsehen, Sprache finden und Begriffe klären 70‘	Einführung: Methodik und Ziele (vom Halbtage), Vorstellungsrunde 20‘			
	Statistiken und Gewaltpyramide 30‘			
	Theorie-Input I: Gewaltpyramide, Geschlechterordnung und Widerstände 20‘			
<b>Phase II</b> Positionierung – Sich selbst im System verordnen 20‘	Zitatgalerie	Clip	Toleranzgrenzen	Alltagsrelevanz I
<b>Phase III</b> Verstehen – Verantwortung und Interpretationen 45‘	Theorie-Input II: Patriarchat und Kulturalisierung im Alltag 15‘			
	Queere Kinder und Jugendliche	Stilles Schach	Fallbeispiel Kulturalisierung	Gender boxes
<b>Phase IV</b> Veränderung – Handlung entwickeln und Haltung zeigen 60‘	Mülleimer-methode	Alltagsrelevanz II	Innere Modi	Video / Visualisierung
	Abschluss 15‘			

Abbildung 2: Morphologischer Kasten

### 4.3 Die vier Phasen des Workshops und ihre Methoden<sup>12</sup> im Detail

In Anlehnung an Detox Identity (Detox Identity 2024) und in Kombination mit etablierten Methoden für einen Workshop in Bezug auf Männer- und Täterarbeit (Nuri und Vollenweider

<sup>12</sup> Alle hier besprochenen Methoden sind referenziert, sofern sie sich direkt auf eine existierende und mir bekannte Methode beziehen. Alle anderen Übungen sind inspiriert von den drei Achsen der vorgestellten Workshopmethodik (siehe Kapitel 3). Sofern nichts anderes verzeichnet ist, wurden sie in Zusammenarbeit mit Kambez Nuri – welchem ich zu grossen Dank verpflichtet bin und dessen Wissen, Intelligenz und Geduld in der Gesamtheit dieser Arbeit anzutreffen sind – entwickelt.

2023, 111; Theunert und Luterbach 2021, 100), sowie dem Anti-Bias-Ansatz (Reddy 2019) und den Phasen der Workshops vom Institut Social Justice and Radical Diversity (Czollek u. a. 2019, 58) ist der Workshop in 4 Phasen gegliedert: Wahrnehmung; Positionierung; Verständnis; und Veränderung. Mein Phasenplan (für Details, siehe die Detailbeschreibung zu Beginn der einzelnen Phasen und auch die Kapitel 5, Schlussfolgerung) basiert auf dem Grundsatz, dass Lernen nicht nur kognitiv, sondern emotional, körperlich und relational stattfinden muss – insbesondere bei sensiblen Themen wie Diskriminierung, Rassismus und/oder Privilegien. Es geht nicht nur um Wissen, sondern um Haltung, Beziehung und Transformation. Beziehungsweise wird der Begriff «Wissen» ergänzt und analog zum weiter oben besprochenen epistemologischen individualisierten Grundverständnis (siehe 2.1) erweitert. So beinhaltet Wissen unter anderem auch Körperlichkeit, Emotionen und Haltungen.

Bei den vier Phasen handelt es sich um die Struktur, die die Methodenauswahl anhand der theoretischen Vorüberlegungen und den praktischen Erfahrungen (von mir, aber vor allem von den Personen, auf deren Wissen und Erfahrung ich mich stütze) leiten. Die Phasen reflektieren die Lebensweltorientierung und haben das Ziel, zu Beginn eine Dezentrierung der eigenen Person (der Teilnehmenden) zu bewirken, die in einem nächsten Schritt als Vorlage für eine Rezentrierung auf die eigene Person dient. Dies ermöglicht es, die eigene Beteiligung an der Etablierung von Geschlechtervorstellungen und -normen zu thematisieren (und Unsicherheiten zuzulassen), ohne direkt in die Konfrontation zu gehen. Widerstände gegenüber profeministischem und antipatriarchalem Verständnis sowie Bildungsarbeit können dadurch systemisch anerkannt und aufgenommen werden. Die Phasen garantieren nicht zuletzt, dass es sich bei Workshops, welche sich an dem hier ausgearbeiteten modularen Workshop inspirieren, um antipatriarchale, profeministische und systemisch-intersektionale Workshops handelt. Die Logik der Phasen soll sich zusätzlich zur theoretischen Herleitung aus der Beschreibung der Übungen und theoretischen Inputs ergeben.

#### ***4.3.1 Phase 1: Wahrnehmung – Hinsehen, Sprache finden und Begriffe klären***

<b>Phase I</b> Wahrnehmung – Hinsehen, Sprache finden und Begriffe klären	Einführung: Methodik und Ziele (vom Halbtage), Vorstellungsrunde 20‘
	Statistiken und Gewaltpyramide 30‘

70'	Theorie-Input I: Gewaltpyramide, Geschlechterordnung und Widerstände 20'
-----	--

Abbildung 3: Phase I

**Ziel:** Pädagogische Fachpersonen entwickeln ein geteiltes Verständnis darüber, dass strukturelle Diskriminierung real ist, auch im Bildungssystem wirkt und sie selbst – bewusst oder unbewusst – daran beteiligt sein können. Raum öffnen: Personen in Entspannung bringen, nicht Anspannung. Die erste Phase ist starrer im Ablauf als die folgenden, da es darum geht, die Grundsätze zu setzen und einen systemisch-intersektionalen Ansatz zu initiieren.

### **Inhaltsgrundlagen:**

- Gesprächsgrundlagen einführen: Dialogisch, systemisch, safer space
- Framing zentral: nicht Methoden für ihre Arbeit, sondern Reflexion von ihrer Arbeit. Es ist keine Weiterbildung oder Fortbildung, sondern eine Selbsterfahrung.
- Was bedeutet Gewalt, was sind die statistischen Zahlen? Biologisierte vs. sozialwissenschaftliche (bio-psycho-soziale) Erklärungen (Normalisierung der Gewalt)
- Unterschied zwischen individueller und struktureller Diskriminierung: Erste Differenzierung zwischen «betroffen sein» und «privilegiert sein» und was dies für unsere Wahrnehmung bedeutet

### **Die Methoden im Detail:**

#### Vorstellungsrunde:

*Variante a)* 30 Sekunden (Person rechts stoppt), um sich selbst vorzustellen sowie Befürchtungen, Wünsche und Erwartungen mitzuteilen. Anschliessende gemeinsame Reflexion mit dem Ziel: erste Anstösse von wie viel Raum wir einnehmen, was bedeutet dialogisches Miteinander und sich gleichzeitig der eigenen Position bewusst zu sein?

*(Kombinations-)Variante b)* Alltagsrelevanz: «Wie und wann bist du/sind Sie in den letzten drei Tagen daran erinnert worden, dass es Geschlechterzugehörigkeiten gibt?» und «Was brauche ich, damit ich ‚zufrieden‘ nach Hause kann?»

Vorstellungsrunde erlaubt Workshopleitenden (welche in einen Raum kommen, wo sich Personen bereits kennen) zu erkennen, wer im Raum ist, wie sie sich positionieren und so weiter.

#### Statistik und Gewaltpyramide:

Hierbei handelt es sich um eine Mischform zwischen Übung und Input: Es werden Kernzahlen der Statistik erfragt anhand eines Ratespiel.<sup>13</sup> Ziel ist, dass der Zusammenhang zwischen Männlichkeit und Gewalt für alle in etwa gleich ist, wir eine gemeinsame Sprache entwickeln. Nicht «der Mann» ist das Problem, sondern Männlichkeitsanforderungen und Patriarchat. Erste Fragen nach Gründen für Gewalt werden besprochen, der Zusammenhang mit Problemlösungen (Sucht, Therapie) wird angesprochen und notiert für spätere Vertiefungen. Fragen nach biologisierter vs. gesellschaftlicher Erklärung werden auftauchen. Falls keine solche Erklärungen oder Widerstände auftauchen, ist es wichtig nachzufragen: Mit was hat es zu tun, dass Statistiken für «Männer» und «Frauen» so krass unterschiedlich sind?

### Theorie-Input I:

Der erste Theorie-Input (Austausch ist auch während Inputs erwünscht) ist zentral, um unsere Positionierung und den Rahmen, in dem wir uns bewegen, abzustecken: Gewaltverständnis, antipatriarchale Arbeit, Gewalt von Männern an Frauen und nicht-binären Personen durch Normalisierung bis hin zu Femizid. Dabei die Gewaltpyramide zeigen und auf allfällige Widerstände gegenüber geschlechterreflektierter Arbeit bzw. antipatriarchaler Arbeit eingehen. Für aufkommende Widerstände bietet es sich an, auf die drei Gründe für anti-feministischen Widerstand einzugehen (siehe Detox Identity 2024, 9): Anspruchsdenken (Frauen und queere Personen werden abgewertet, um sich selbst zu erhöhen. Eigene Schwäche wird ebenfalls projiziert); Anerkennungsdefizit (das Bedürfnis, Empathie für die eigenen Verletzungen zu erfahren, wird verschleiert geäußert); Diskriminierungserfahrung (die eigene strukturelle Diskriminierung wird ignoriert und Männer werden als privilegiert angesprochen). So kann aufgezeigt werden, dass es durchaus «Nutzen» hat, Widerstand gegenüber feministischen Themen zu haben; es geht um die Lebenswelt der Teilnehmenden. Dieser Nutzen ist jedoch nicht systemisch-intersektional, sondern individualistisch. Es gibt Konsequenzen («ich werde eventuell kritisiert») und ein Risiko («ich bin eventuell gewalttätig gegenüber mir oder anderen»). Hier wird explizit der Zusammenhang zu Gewaltstatistiken und dem dabei herausgearbeiteten Gewaltverständnis herangezogen.

Bei diesem Input geht es um eine Transition hin zu einem gemeinsamen Verständnis davon, was das patriarchale System für Individuen und den pädagogischen Alltag bedeutet. Es bietet Anknüpfungspunkte für Theorie-Input II, da hier bereits aufgezeigt wird, dass die Realität

---

<sup>13</sup> Anhand Polizeistatistik (2025): Wie viel Prozent denkt ihr, sind Männer bei schwerer Gewalt (94.5%), Tötungsdelikten (92%), sexualisierter Gewalt (96.5%), Raub (93%), Vergewaltigung (99.5%), Gefängnis (94%), Sucht (ca. 70%), Suizid (72.5%), Therapie (ca. 40%)?

komplexer ist, als wir uns eventuell vorstellen, und somit auch die Lebenswelten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die Normalisierung von Gewalt wird eingeführt und auch, dass Gewalt eventuell gar nicht mehr als Gewalt wahrgenommen wird, beziehungsweise wir die Frage aufwerfen, von wem wird (welche Art von) Gewalt wahrgenommen und von wem nicht.

#### 4.3.2 Phase 2: Positionierung – Sich selbst im System verordnen

<b>Phase II</b>	Zitatgalerie	Clip	Toleranzgrenzen	Alltagsrelevanz I
Positionierung – Sich selbst im System verordnen				
20‘				

Abbildung 4: Phase II

**Ziel:** Die Teilnehmenden reflektieren ihre eigene gesellschaftliche Positionierung im Spannungsfeld von Privilegierung und Diskriminierung. Dabei entwickeln sie ein Gespür für ihre eigene Rolle im Machtgefüge. Erste Reflexionen darüber, wie sich dies auf ihre pädagogische Haltung und Praxis auswirkt.

Es geht darum, die Inhalte der Phase I zu veranschaulichen und auf die eigene Lebenswelt und Biografie anzuwenden, bzw. (erste) Verknüpfungen herzustellen. Dieser Teil ist kürzer und anhand einer der hier vorgestellten Übungen werden weitere Widerstände abgefangen und besprochen. Gleichzeitig geht es um eine Vorbereitung und Überleitung zu Phase 3, die zentral ist, um zum Thema Männlichkeiten(n) und den Implikationen des patriarchalen Systems auf Individuen zu gelangen. Es geht um eine erste Annäherung an Emotionen und körperliche Aspekte sowie das Hinterfragen bzw. Sichtbarmachen der eigenen Haltung.

#### Inhaltsgrundlagen:

- Biografische Selbstreflexion über (Nicht-)Betroffenheiten, Zugehörigkeiten und Selbstverständnisse
- Sichtbarmachung und Analyse eigener (mitgebrachter) Normalitätstsvorstellungen, etwa in Bezug auf Geschlecht, Sprache, Familie, Leistung oder Körper
- Zuhören, aushalten und anerkennen verschiedener Erfahrungen

#### Die Methoden im Detail:

### Zitatgalerie<sup>14</sup>:

Die Teilnehmenden bewegen sich durch den Raum, in dem verschiedene Zitate aus Fachtexten, Interviews oder Medienbeiträgen zum Thema Männlichkeit, Gewalt, Geschlecht und Rassismus verteilt sind. Sie lesen die Zitate in Stille, markieren (falls gewünscht) mit Klebepunkten, was sie anspricht, irritiert oder zum Nachdenken bringt. Anschliessend folgt eine moderierte Diskussion (welche an Phase I anknüpft): Welche Männlichkeitsbilder werden sichtbar und wie sprechen diese zu meinen eigenen Überzeugungen und Erfahrungen? Welche Aspekte der Geschlechterordnung und deren Konsequenzen treten zutage und wie spiegelt sich das Gelesene mit meinen eigenen Erfahrungen? Wie hängen Männlichkeit und Gewalt zusammen, welche Emotionen löst dies bei mir aus? Wo zeigt sich Pathologisierung oder Kulturalisierung und wie bin ich bisher damit umgegangen?

Die Übung sensibilisiert für dominante Narrative und öffnet den Raum für kritische Perspektiven auf die Kategorie «Männlichkeit» als Erklärungsmuster. Sie eignet sich besonders, wenn eine Einzelübung als sinnvoll erachtet wird, da die Redezeit sehr ungleich verteilt zu sein scheint. Auch wenn viele biologisierende, kulturalisierende und/oder migrantisierende Erklärungsmuster für Gewalt vorgekommen sind, können die Zitate helfen, da sie prägnant Zusammenhänge auf den Punkt bringen und wissenschaftlich untermauert sind. Scheinen bei den Teilnehmenden, die theoretischen Aspekte eher klar und besteht vielmehr ein Widerstand, diese auf praktische Aspekte und den schulischen Alltag zu übertragen, passt die Übung «Toleranzgrenze» oder «Alltagsrelevanz I» besser.

### Clip

Ein kurzer Videoclip (z. B. ein Werbespot oder ein Ausschnitt aus einem Musikvideo oder Kurzfilm) zeigt eine alternative oder überraschende Darstellung von Geschlecht oder Männlichkeit. Der Clip soll mit Geschlechtervorstellungen spielen und alternative Interpretationen zulassen.<sup>15</sup> Ziel ist es, mit einer visuellen, emotionalen Intervention Denkanstösse zu geben. Nach dem Clip diskutiert die Gruppe: Was wurde entlang der Geschlechterordnung interpretiert (was ist männlich, weiblich)? Weshalb interpretieren wir Geschlechterzugehörigkeiten auf bestimmte Arten und Weisen? Was irritiert? Was ist ungewohnt? Was wirkt befreiend?

---

<sup>14</sup> Diese Methode ist für diesen Workshop adaptiert und wurde von mir gemeinsam mit David Basic, Sarah Besch, Salome Bossard, Emma Lanz, Gilles Rosset und Mauro Schweizer für einen Workshop zum Thema «Scham und Soziale Arbeit», welchen wir im Juni 2024 im Rahmen eines Bündnisses an der FHNW durchgeführt haben, erstellt.

<sup>15</sup> Diese Methode ist adaptiert von der Präsentation «Bilder im Kopf» von Andrea Gerber und Lalitha Chamakalayil, im Rahmen einer Praxistagung im September 2024. Sie haben das Beispiel eines VW-Werbespots benutzt (<https://www.youtube.com/watch?v=eGZNocni6zE>).

Diese Übung eignet sich besonders gut zur Überleitung in den Abschluss, oder zur Auflockerung nach dichten Theoriephasen. Besonders, wenn es zu intensiveren Diskussionen kam, kann diese Übung dazu dienen, wieder aufzulockern und kann gleichzeitig zeitlich flexibel angepasst werden, um eine längere Phase I zu kompensieren. Zudem soll sie aufzeigen, dass Normalitäten schwierig zu reflektieren sind, weil sie so selbstverständlich (bzw. normalisiert) sind.

### Toleranzgrenzen

Die Methode macht unterschiedliche Wahrnehmungen von Grenzverletzungen sichtbar. Verschiedene Alltagssituationen (z. B. «Ein Junge nennt einen anderen ‚Schwuchtel‘», «Eine Lehrperson sagt zu einem Jugendlichen mit Migrationsgeschichte: ‚Bei euch ist das halt so‘») werden vorgelesen.<sup>16</sup> Die Teilnehmenden positionieren sich stumm im Raum entlang einer Linie von «Okay» bis «Gar nicht okay». Danach erläutern sie freiwillig ihre Position. Ziel ist es, für Normalisierungen von Gewalt, Rassismus und Sexismus zu sensibilisieren und pädagogische Handlungsräume zu besprechen.

Diese Übung bietet sich besonders dann an, wenn Bewegung in der Gruppe als von Vorteil betrachtet wird. Die Methode ist zudem besonders wertvoll, wenn es schwierig scheint (aufgrund der Phase I), das Theoretische auf das Alltägliche zu übertragen. Es geht darum zu veranschaulichen, welche Effekte bestimmte Verhaltensweisen, Situationen oder Aussagen haben können, je nach eigener Position. Und es geht darum, diese unterschiedlichen Effekte in einen Dialog zu bringen, um gegenseitiges Verständnis aufzubauen. Scheint die Schwierigkeit weniger auf der Übertragung auf die pädagogische Tätigkeit der Teilnehmenden zu beruhen, sondern mehr auf ihren Alltag bzw. auf sich als Person, ist die folgende Übung relevanter.

### Alltagsrelevanz I

Diese Methode dient dazu, den Begriff «Diskriminierung» und «Geschlechterordnung» im Alltag der Teilnehmenden zu verorten (siehe Czollek u. a. 2019, 148 für Originalmethode). In Kleingruppen (oder auch direkt im Plenum) diskutieren Teilnehmende anhand vorbereiteter Fragen<sup>17</sup>: Wo begegnen mir (strukturelle) Ungleichheiten in Bezug auf Geschlecht – im Beruf, im Privaten, in der Schule, in Behörden? Was nehme ich wahr – und was nicht? Gibt es andere Formen der Diskriminierung, die mir begegnet sind oder nicht begegnet sind? Es kann

---

<sup>16</sup> Diese Methode ist adaptiert von Nuri und Vollenweider (2023, 85) und Anti-Bias-Netz (2021, 73–76). Bei letzteren heisst die Übung «Ist das ein Vorurteil?».

<sup>17</sup> Katharina Debus hat eine ganze Liste von Fragen zur Anregung der Selbstreflexion aufgeschrieben, welche als Inspirationsquelle oder Arbeitsmaterial (insbesondere für die Erweiterung Alltagsrelevanz II in Phase IV) dienen können: [https://vms.dissens.de/fileadmin/VMS/redakteure/Selbstreflexion\\_-\\_welche\\_Botschaften\\_habe\\_ich\\_bekommen.pdf](https://vms.dissens.de/fileadmin/VMS/redakteure/Selbstreflexion_-_welche_Botschaften_habe_ich_bekommen.pdf)

auch eine konkrete Frage sein, analog zur Einstiegsfrage in Phase I: «Wie und wann bist du in den letzten drei Tagen daran erinnert worden, dass es Geschlechterzugehörigkeiten gibt?» Im Plenum werden die Ergebnisse zusammengetragen und mit dem Theorie-Input I verknüpft. Allfällige Widerstände werden wieder aufgenommen und dialogisch in der Gruppe diskutiert. Die Übung eignet sich besonders gut, falls in Phase I nicht auf die Alltagsrelevanz eingegangen wurde bzw. diese von den Teilnehmenden schwierig zu fassen war. Das Ziel ist (analog zur vorherigen Methode), die Verankerung von abstrakten Begriffen in der Lebensrealität (allerdings mehr im Leben der Teilnehmenden als im pädagogischen Alltag); Unsicherheiten und Verunsicherungen sind in Ordnung. Die Methode eignet sich besonders gut für die Kombination mit der Methode «Innerer Modi» in Phase IV, da sie die nötige Vorarbeit und Beispiele liefert. Die Übung bezieht sich hier auf eine Plenumsdiskussion, ist aber beliebig ausbaubar (auch mit Kombination von Individual- und Gruppenarbeit, siehe Übung Alltagsrelevanz II in Phase IV).

#### 4.3.3 Phase 3: Verstehen – Verantwortung und Interpretationen

<b>Phase III</b> Verstehen – Verantwortung und Interpretationen 45‘	Theorie-Input II: Patriarchat und Kulturalisierung im Alltag 15‘			
	Queere Kinder und Jugendliche	Stilles Schach	Fallbeispiel Kulturalisierung	Gender boxes

Abbildung 5: Phase III

**Ziel:** Die Teilnehmenden erfassen, wie strukturelle Diskriminierung historisch entstanden und gesellschaftlich wirksam ist – in Institutionen, Praktiken und Denkweisen. Spezifisch geht es darum, wie Diskriminierung in Bildungsinstitutionen strukturell verankert ist – und welche Rolle sie selbst als Akteur\*innen in diesen Systemen einnehmen.

Konkret wird dabei das Thema Männlichkeit(en) und Geschlechterordnungen gemeinsam untersucht und besprochen. Es geht darum, Unsicherheiten Platz zu machen und «Performanz» von Sicherheit (auch) als Teil patriarchaler Strukturen zu verstehen (siehe Gerber 2023). Es geht um die Implikationen von Männlichkeit für die alltägliche (pädagogische) Praxis sowie die Vorstellungen und Erwartungen im schulischen Alltag. Es geht um ein «öffnen» (Theunert und Luterbach 2021, 112) gegenüber anderen bzw. alternativen Interpretationsmöglichkeiten und ist eng mit dem oben (siehe Kapitel 2.2) ausgeführten Verständnis von Männlichkeit als *category of practice* verbunden. Folgende Fragen legen den Rahmen fest: Was wird mit

«Männlichkeit» gemacht; wozu dient die Kategorisierung «männlich» im schulischen Alltag; was verschleiert es; was wird unsichtbar gemacht; und wie ist es mit anderen Kategorien der Differenzierung verbunden?

### **Inhaltsgrundlagen:**

- Wie ordnen wir mit Machtkategorien unsere Umwelt? Pädagogische Fachpersonen verwenden Kategorien wie «Migrationshintergrund» oder «Verhaltensauffälligkeit» zur Ordnungsstiftung – (oft) unreflektiert.
- Vermittlung struktureller und intersektionaler Mechanismen anhand realer Fallbeispiele aus der Bildungspraxis.
- Verfestigung des Verständnisses, dass Geschlechterordnung nicht biologisch ist, sondern deren historische Verwurzelung in Kolonialismus, Patriarchat, Kapitalismus zu verortet ist.
- Diskriminierung als ideologisch abgesicherte Herrschaftsform: Wie wirken institutionelle Rahmenbedingungen diskriminierend?
- Intersektionale Perspektive ist zentral: Männlichkeit wird in öffentlichen und medialen Diskursen oft mit «Kultur» verknüpft – v. a. bei rassifizierten Gruppen (z. B. urbane Narrative à la «gewaltbereiter migrantischer Mann»). Diese Verbindung folgt einer biologisierenden und rassistischen Logik. Dies muss entlarvt und diskutiert werden (siehe Kapitel 2.2).

### **Die Methoden im Detail:**

#### Theorie-Input II

In diesem Input geht es darum, zentrale theoretische Begriffe für die Auseinandersetzung mit diskriminierenden Deutungsmustern im pädagogischen Kontext einzuführen. Ein besonderer Fokus liegt auf der Frage, wie pädagogische Fachpersonen Verantwortung für Ungleichheitsverhältnisse häufig externalisieren – etwa, indem problematische Verhaltensweisen von Schüler\*innen kulturell erklärt oder individualisiert werden. Hier knüpfen wir an Konzepte wie die Verantwortungsabschiebung an: Anstatt strukturelle Ursachen für Gewalt, Ausschlüsse oder Machtasymmetrien anzuerkennen, werden diese «ausgelagert» – etwa auf «die Kultur», «die Herkunft» oder «das Elternhaus» («bildungsfern» ist dabei ein klassisches kulturalisierendes Schlagwort). Solche Mechanismen legitimieren nicht nur eine defizitorientierte Perspektive auf Jugendliche und junge Erwachsene, sondern entlasten gleichzeitig das eigene

pädagogische System von Selbstkritik. Mehr Unsicherheit zuzulassen, wird als Alternative aufgeführt.

Eine Möglichkeit, welche von Fabian Ceska (Detox Identity) entlehnt ist, ist der Beginn mit einem Ausschnitt aus Liv Strömquist's (2024) neuem Comic, «Das Orakel Spricht», wo sie Rollo Tomassi, einen Influencer der Manosphäre, karikaturisiert:



Abbildung 6: Tomassi's Lebenswelt (Strömquist 2002, ohne Seitenangabe)

Im Zentrum der Besprechung dieses Comic-Ausschnitts stehen Männlichkeitskonzepte, die – ausgehend von Connell (2005) – nicht nur als individuelles Verhalten, sondern als gesellschaftlich verortete Positionen verstanden werden müssen. Der Comic erlaubt es, den Habitus anzusprechen, bei dem eine generelle Aussen- und Handlungsorientierung vorherrscht, bei der die Fehler auf die Umwelt übertragen und auf Externes projiziert werden. Diese Verantwortungsabschiebung hat eine Funktion, namentlich die Illusion von Selbstgenügsamkeit (siehe die Männlichkeitsbilder von Sigma male [unabhängiger Mann, welcher in der Manosphäre propagiert wird] oder auch MGTOW [*Man going their own way*]), dem Schutz vor zwischenmenschlichen Enttäuschungen sowie der Verdrängung des Minderwertigkeitsgefühls (in Anlehnung an Detox Identity 2024; Theunert und Luterbach 2021). Diese Verantwortungsabschiebung, oder die Illusion von Sicherheit, führt dabei auch zu einem Verlust (bzw. Risiko): Die Person verliert ihre Beziehungsfähigkeit, kann Grenzen nicht (mehr) wahrnehmen, kann sich keine Hilfe holen (siehe Statistik, Phase I), verharrt und kann nicht Verhalten verändern.<sup>18</sup>

Dieser Input soll ein direktes Anknüpfen an die ersten beiden Phasen und an die möglichen Widerstände und/oder Fragen, die dabei aufgetaucht sind, erlauben. Es erlaubt, verschiedene Formen von Männlichkeit (hegemonial, protestierend, Komplizenhaft) sowie ihre intersektionalen Verflechtungen (z. B. mit Klasse und Race) zu thematisieren. Die Auseinandersetzung mit «Controlling Images» ergänzt diesen Block, da diese zeigen, wie stereotype Bilder über bestimmte Gruppen – etwa «der aggressive migrantische Junge», «die passive migrantische junge Frau» – unsere Wahrnehmung prägen und Bildungsprozesse strukturieren (siehe das wegweisende Werk von Collins 1998). Ziel dieses Inputs ist es, die eigene Verantwortung als pädagogische Fachperson kritisch zu reflektieren und diskriminierende Normalitätsvorstellungen zu hinterfragen. Männlichkeit ist nicht nur ein Verhalten, sondern auch eine Position, die in einem intersektionalen Kontext verankert ist (Czollek u. a. 2019, 46). In den folgenden Übungen geht es darum, diese Aspekte zu veranschaulichen und erleb- bzw. nachvollziehbar zu machen.

### Queere Kinder und Jugendliche

Diese Methode beschäftigt sich mit den Lebensrealitäten nicht-binärer Kinder und Jugendlicher – insbesondere mit Blick auf schulische und andere pädagogische Räume. Dabei wird

---

<sup>18</sup> Hier bin ich Fabian Ceska von Detox Identity zu Dank verpflichtet, wie für zahlreiche andere Stellen und die Gesamtheit dieser Arbeit, welche stark inspiriert ist von der Arbeit von Detox Identity. Spezifisch dieser Teil wurde von einer Präsentation, welche Fabian am 9. Mai 2025 in Zürich im Rahmen einer Weiterbildung der Offenen Jugendarbeit Zürich gehalten hat, inspiriert.

betont, dass queere Themen nicht erst relevant werden, wenn sich explizit Schüler\*innen als queer «outen», sondern dass ihre Unsichtbarkeit selbst ein Ausdruck struktureller und normativer Gewalt ist. Pädagogische Fachpersonen haben hier eine zentrale Rolle, da sie über ihre Haltung, Sprache und Interventionen Schutzräume mitgestalten – oder im schlimmsten Fall zu Orten der Ausgrenzung beitragen können.

Theoretisch stützt diese Übung auf Perspektiven aus Detox Identity und dem Institut für Social Justice und Radical Diversity, die aufzeigen, wie marginalisierte Jugendliche in Bildungskontexten unsichtbar gemacht oder aktiv zum Schweigen gebracht werden. Der Block sensibilisiert für die hohe psychische Belastung queerer Jugendlicher, etwa durch Ausgrenzung, Normdruck oder Pathologisierung und stellt konkrete Möglichkeiten vor, wie Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte durch Haltung, Repräsentation und Verbündet-Sein Unterstützung bieten können. Es geht darum, queere Themen und Realitäten zu erkennen und Teil der eigenen Lebenswelt werden zu lassen. Auch wird reflektiert, wie queere Themen im Unterricht eingebracht und in bestehenden Strukturen sichtbar gemacht werden können (siehe Czollek u. a. 2019, 92).

Im Workshop wird eine biografisch-reflexive Übung durchgeführt, die pädagogische Fachpersonen dazu anregt, ihre eigene Sozialisation im Hinblick auf Geschlecht und Sexualität zu hinterfragen und so einen Zugang zur Lebensrealität queerer Kinder und Jugendlicher zu finden. Die Teilnehmenden erhalten zunächst einen kurzen Input zur Bedeutung von Heteronormativität und geschlechtlicher Vielfalt in pädagogischen Kontexten (eine Möglichkeit wäre auch ein Textauschnitt aus dem Buch von Carolin Emcke (2020) oder einen Filmausschnitt zu zeigen). Anschliessend werden sie gebeten, in stiller Einzelarbeit über vorbereitete Leitfragen nachzudenken, etwa: «Welche Vorstellungen von Geschlecht habe ich in meiner Kindheit vermittelt bekommen?», «Gab es queere Themen oder Personen in meinem Schulalltag?», oder «Wie wurde geschlechtliches Verhalten sanktioniert oder bestätigt?» Nach der Reflexion wird in Kleingruppen ein Austausch über die eigenen (falls gewünscht) Erfahrungen ermöglicht. Im Anschluss folgt eine gemeinsame Diskussion im Plenum: Welche Normen haben sich als besonders prägend gezeigt? Wie wirken sich diese auf die heutige pädagogische Praxis aus? Wie interpretieren wir durch diese Prägungen den heutigen pädagogischen Alltag?

Die Übung zielt darauf ab, über persönliche Biographiearbeit einen Zugang zur strukturellen und normativen Wirksamkeit von Geschlechternormen zu eröffnen und pädagogische Handlungsräume im Umgang mit queeren Kindern und Jugendlichen zu erweitern. Sie basiert auf Prinzipien und verschiedenen Übungen des Anti-Bias-Ansatzes (Anti-Bias-Netz 2021; Reddy

2019), die für den vorliegenden Workshop adaptiert wurden. Diese Methode ist vor allem dann sinnvoll, wenn sich aus den Vorgesprächen, oder durch die vorhergehenden Phasen dieses Thema als zentral oder präsent ergibt. Auch ist sie besonders dann gegeben, wenn Einzel- und Kleingruppenarbeit als sinnvoll erachtet wird.

### Stilles Schach

In dieser Methode steht die Frage im Mittelpunkt, wie sich gesellschaftliche Macht- und Deutungsverhältnisse im Raum, im Sprechen und in der Sichtbarkeit widerspiegeln. Zwei Gruppen werden im Raum zueinander in Beziehung gesetzt und so wird erfahrbar gemacht, wer im Raum wie viel Raum erhält, wer spricht, wer schweigt und wie Verhalten interpretiert wird. Dabei werden die Teilnehmenden eingeladen, sich auf nonverbale Dynamiken einzulassen und im Anschluss zu reflektieren, wie unterschiedliche soziale Positionen auch im pädagogischen Alltag verhandelt werden.

Konkret geht die Übung folgendermassen (adaptiert von Detox Identity 2024, 33)<sup>19</sup>:

Die Teilnehmenden werden in zwei gleich grosse Teams eingeteilt. Ein Teil jedes Teams steht sich an den kurzen Seiten eines markierten Spielfelds gegenüber. Die anderen beiden nicht spielenden Teile der Teams haben eine beobachtende Rolle. Gespielt wird ohne Sprache – nur mit Gestik und Mimik. Ziel ist es, dass eine Person das gegenüberliegende Spielfeld erreicht. Die Spielleitung zeigt per Handzeichen, welches Team am Zug ist; jeweils eine Person darf dann einen Schritt oder Sprung machen. Wer sich beim Springen nicht fängt, das Spielfeld verlässt oder gleichzeitig mit jemand anderem geht, scheidet aus. Ebenso scheidet eine Gegner\*in aus, wenn sie nach einem Zug berührt werden kann. Spricht eine Person, fällt diese und eine weitere Person des gleichen Teams aus dem Spiel aus. Sind keine Spieler\*innen von einem Team mehr auf dem Spielfeld, verliert dieses Team.

Während des Spiels beobachten die Spielleitung und die Beobachtenden das Verhalten der Teilnehmenden genau: Wer handelt schnell oder dominant, wer achtet auf andere, wer scheidet warum aus, wer war schnell vorn, wer blieb bis zum Schluss? Nach dem Spiel folgt eine Reflexion im Kreis, wobei die beobachtenden Personen sich zuerst mitteilen. Danach folgt (falls die Zeit es erlaubt) eine kurze Strategiebesprechung in den Teams. Anschliessend wird eine zweite Runde gespielt, bei welcher die Rollen getauscht werden (sofern alle auch mitspielen wollen/können, es gibt keinen Zwang), um Veränderungen im Gruppenverhalten sichtbar zu machen. Es folgt ein intensiver Austausch über die Beobachtungen und eine

---

<sup>19</sup> Siehe auch folgenden Link für eine Video-Anleitung: <https://www.youtube.com/watch?v=xQBa6PqcO80>

explizitere Verdichtung mit Geschlechterordnungen und -vorstellungen, welche sich im beobachteten widerspiegeln.

Die Methode macht implizite Hierarchien und Zuschreibungen erfahrbar und bietet einen wirkungsvollen Einstieg in geschlechterreflektierte Pädagogik. Bei dieser Übung werden pädagogische Fachpersonen angeregt, über eigene Zuschreibungen und Reaktionen auf Kinder und Jugendliche nachzudenken: Wer wird als «laut,» «aufmüpfig» oder «respektvoll» gelesen – und mit welchen normativen Bildern sind diese Deutungen verknüpft? Die Methode schärft das Bewusstsein für implizite Machtverhältnisse in Bildungssettings und bietet einen konkreten Reflexionsrahmen für diskriminierungssensible Praxis, insbesondere im Kontext der im Theorie-Block erwähnten *Controlling Images* und alternativen Interpretationen der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Realitäten.

Diese Übung eignet sich besonders, wenn die Gruppe aufgelockert werden soll durch eine spielerische und körperliche Aktivität und gleichzeitig die Gruppendynamiken und Widerstände noch nicht klar zum Vorschein gekommen sind. Es ist eine Übung, die sich sehr gut dazu eignet, die Gruppe stärker in die Auseinandersetzung zu bringen. Diese Übung ist nicht nur eine Möglichkeit, eigene Wahrnehmungsmuster zu hinterfragen, sondern eignet sich auch zur praktischen Anwendung im Unterricht (vor allem falls dies in der Vorbesprechung explizit gewünscht wurde).

#### Fallbeispiel Kulturalisierung:

Diese Methode bietet Raum für eine vertiefte Auseinandersetzung mit konkreten pädagogischen Herausforderungen im Umgang mit Zuschreibungen, insbesondere in Bezug auf die Schnittfläche zwischen Geschlechterordnung und Rassismus sowie Klassismus. Anhand eines Fallbeispiels – etwa eines Schülers, der als laut, provokativ oder unkooperativ wahrgenommen wird – wird analysiert, wie solches Verhalten interpretiert wird: Wird es als Ausdruck «der Kultur,» «der Religion» oder «der Herkunft» gelesen? Oder gelingt es, strukturelle Ursachen wie Diskriminierungserfahrungen, Ausschluss oder Identitätskonflikte mitzudenken? Welche Rolle hat Männlichkeit und wie wird diese unterschiedlich interpretiert, je nach intersektionalen Gegebenheiten?

Das von den Workshopleitenden ausgearbeitete Fallbeispiel wird zuerst einzeln gelesen und es wird Zeit für Notizen etc. eingeräumt. Danach wird in Kleingruppen diskutiert, bevor im Plenum zusammengetragen wird. Für den Austausch wird die pädagogische Perspektive in

den Mittelpunkt gerückt: Wie positioniere ich mich als Fachperson? Welche Rolle spielen eigene Bilder und Erfahrungen?

Ergänzt wird diese Reflexion im Plenum durch die im Theorieblock eingeführten theoretischen Konzepte wie *Controlling Images*, Kulturalisierung oder Intersektionalität. Die Verdichtung mit bereits besprochenen Themen, oder Widerständen wird hier wieder aufgenommen. Ziel ist es, ein tieferes Verständnis für die Komplexität von Verhalten in diskriminierenden Strukturen zu entwickeln – und Handlungsspielräume zu eröffnen, die auf Empathie, Kontextualisierung und Verantwortung beruhen, statt auf vereinfachten Zuschreibungen. Die Übung ermöglicht es, pädagogische Deutungsmuster sichtbar zu machen und bewusst zu durchbrechen.

Ziel ist es, die Mehrdimensionalität der Lebenswelt und -realität der Jugendlichen und jungen Erwachsenen herauszuarbeiten und aufzuzeigen, dass es «gute» Gründe für dieses Verhalten gibt, welches nicht essentialistisch an kulturrassistische Erklärungsmuster gekoppelt werden muss. Aber auch die Interpretationen der pädagogischen Fachpersonen haben ihre Begründung und ihre Funktion in deren Lebenswelt und «helfen» ihnen, Situationen schnell zu erfassen. Diese Erklärungen gehen aber mit einer Verantwortungsabschiebung und Vereinfachung der Realität der Jugendlichen und jungen Erwachsenen einher. Die Anerkennung der Komplexität und Mehrdimensionalität sowie der eigenen Überforderung bzw. Zweifel und Unsicherheit steht dabei im Zentrum, um zu produktiveren und sinnvolleren Lösungen und Interventionen zu kommen (siehe Phase IV). Diese Übung eignet sich besonders, wenn Themen bezüglich Rassismus oder kulturalisierenden Erklärungsmustern aufgetaucht sind. Sie führt exemplarisch die zwei Ebenen des systemischen Denkens (pädagogische Fachpersonen und Jugendliche haben je gute systemische Gründe für Widerstände und normative Gewalt) Zudem eignet sich die Methode, wenn aufgrund der Gruppendynamik ein nach innen gerichtetes Arbeiten mit anschließendem Austausch als sinnvoll erachtet wird.

### Gender boxes

Bei dieser Methode setzen sich die Teilnehmenden mit gesellschaftlich verankerten Vorstellungen von Geschlecht auseinander. Die Übung (adaptiert von Anti-Bias-Netz 2021, 82–85; Nuri und Vollenweider 2023, 80–81) beginnt mit der Visualisierung sogenannter Gender Boxes: Was gilt als «typisch männlich» oder «typisch weiblich»? In Kleingruppen werden Assoziationen gesammelt und anschliessend gemeinsam reflektiert. Dabei rücken Fragen in den Fokus wie: Wer passt in diese Boxen – und wer nicht? Wie werden Kinder sanktioniert, die

sich ausserhalb dieser Normen bewegen? Welche Rolle spielen pädagogische Fachpersonen bei der Reproduktion, oder Infragestellung solcher Bilder?

Theoretisch stützt sich dieser Block auf den Anti-Bias-Ansatz (vgl. Reddy 2019) sowie auf Connells Konzept der Geschlechterordnung. Die Übung ermöglicht eine Reflexion darüber, wie Vorstellungen von «richtiger» Männlichkeit oder Weiblichkeit das pädagogische Handeln beeinflussen – etwa in der Beurteilung von Verhalten, im Umgang mit Emotionen oder bei der Rollenverteilung im Klassenraum. Ziel ist es, die Wirkung dieser Bilder sichtbar zu machen, um diskriminierende Normen zu hinterfragen und alternative Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln (siehe Phase IV).

Diese Übung eignet sich besonders, wenn tradierte Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit vorherrschend sind und essentialisierende sowie biologisierende Erklärungen der Gewalt nach wie vor vorkommen.

#### 4.3.4 Phase 4: Veränderung – Handlung entwickeln und Haltung zeigen

<b>Phase IV</b> Veränderung – Handlung entwickeln und Haltung zeigen 60'	Mülleimer-methode	Alltagsrelevanz II	Innere Modi	Video / Visualisierung
	Abschluss 15'			

Abbildung 7: Phase IV

**Ziel:** Die Teilnehmenden entwickeln konkrete Handlungsansätze für den individuellen und kollektiven Umgang mit Diskriminierung und eigener Teilhabe. Es wird über konkrete, machbare Strategien für diskriminierungskritisches Handeln im pädagogischen Arbeitsfeld – sowohl individuell als auch kollektiv – reflektiert. In dieser Phase gilt es der Frage «was nun?» zu begegnen. Sie baut auf Phase III auf, indem der Theorie-Input II und die folgende Übung nochmals vertieft und konkreter auf den pädagogischen Alltag übertragen werden. Hier ist es besonders wichtig, die Gruppe gut zu lesen und im Team zu besprechen, damit die passende Übung gewählt werden kann.

#### Inhaltsgrundlagen:

- Reflexion: Wo habe ich Handlungsspielräume? Wo kann ich intervenieren? Aktivierung eigener Handlungsmacht
- Entwicklung von Mikrointerventionen (z.B. bei abwertenden Aussagen im Klassenzimmer)

- Vermittlung von Selbstsorge und Verständnis von Unsicherheiten als positiver Aspekt von Erleben, wenn diese Verunsicherung geteilt werden kann.

### **Die Methoden im Detail:**

#### Mülleimermethode

Diese Übung (adaptiert von Detox Identity 2024, 39) macht auf eindrückliche Weise sichtbar, wie ungleiche Startbedingungen und Ressourcenverteilung Einfluss auf Handlungsmöglichkeiten nehmen – auch wenn das Ziel für alle gleich scheint. Und sie erlaubt eine Diskussion darüber, was dagegen gemacht werden könnte.

Alle Teilnehmenden sitzen in einem engen Stuhlkreis, jede Person erhält zwei Papierkügelchen. In der ersten Runde wird ausserhalb des Kreises ein Mülleimer aufgestellt, mit der einzigen Regel: Ein Papier von jeder Person muss in den Mülleimer. Es gibt keine weiteren Erklärungen. Die Teilnehmenden suchen Strategien. In der zweiten Runde steht der Eimer sichtbar in der Mitte – das Ziel bleibt dasselbe. Nach beiden Durchläufen wird reflektiert: Wer hatte es leicht? Wer musste kreativ werden? Was sagt das über den Zugang zu Ressourcen aus? Im Anschluss wird eine Brücke zur Lebensrealität der Gruppe geschlagen und die Frage auf den pädagogischen Kontext gelenkt.

Die Methode eignet sich besonders für Gruppen mit unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen, da sie eine kollektive Reflexion über strukturelle Ungleichheit ermöglicht – ohne Schuldzuweisungen, aber mit Raum für persönliche Verortung. Es geht noch einmal darum, sich der eigenen Privilegien bewusst zu werden und inwiefern eigene Privilegien auch eingesetzt werden können, um sich mit weniger privilegierten Personen zu solidarisieren. In der Diskussion soll dies auf den pädagogischen Kontext übertragen werden. Auf den Klassenraum übertragen bedeutet dies, zu besprechen, wie mit Personen mit unterschiedlichen Biografien und Bedürfnissen umgegangen wird. Diese Übung erlaubt dadurch ebenfalls ein Gespräch über den Unterschied zwischen Gleichheit und Gleichwertigkeit und was dies für den schulischen Alltag bedeutet.

Diese Methode kann sinnvoll in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen angewendet werden. Sie eignet sich dadurch als Take-Home-Methode und ist besonders beim Wunsch nach konkreten Instrumenten (was sich aus Vorgesprächen oder aus vorhergehenden Phasen ergeben hat) sinnvoll. Wurde bereits Stilles Schach als Methode gewählt, ist diese Übung eher nicht zu empfehlen, da sie starke didaktische Ähnlichkeiten aufweist.

#### Alltagsrelevanz II: pädagogischer Kontext

Diese Methode ist ein Ausbau der Methode Alltagsrelevanz I von Phase II und kombiniert verschiedene Methoden, u.a. die Übung «Autobiografie und Bias» (Detox Identity 2024, 23). Im Unterschied zur Alltagsrelevanz I geht es hier klar um den pädagogischen Kontext. Sie fördert eine tiefergehende Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen im Alltag – ob erlebt oder beobachtet. Die Fragen aus der Übung Alltagsrelevanz I (wo es nur eine Besprechung im Plenum gibt) werden auf den pädagogischen Kontext angewendet und zuerst in Einzelarbeit bearbeitet (wurde Alltagsrelevanz I bereits gemacht, kann dieser Teil als Vertiefung benutzt werden). In anschließenden Zweiergesprächen teilen die Teilnehmenden ihre Gedanken (je 5 Minuten pro Person, gehend, draussen oder vor Ort), bevor im Plenum gesammelt wird: Was hat überrascht, bewegt, irritiert? Wie beeinflussen diese Erfahrungen das pädagogische Handeln? Wie können die aus dem Austausch und der Selbstreflexion entstandenen Erkenntnisse das Verständnis gegenüber den Jugendlichen und jungen Erwachsenen beeinflussen? Besonders im Fokus stehen Unsicherheiten, vorschnelle Zuschreibungen und Interpretationen im Umgang mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Bei Bedarf kann die Gruppe auch geteilt arbeiten (z. B. FLINTA\* und Männer), wenn es der Gruppendynamik dient.

Ziel ist es, individuelle Erfahrungen mit strukturellem Denken zu verbinden – und so differenzierter mit Machtverhältnissen im pädagogischen Alltag umzugehen (ohne konkretere Übungen dieser Phase vorzuschlagen, da die Gruppe als «nicht bereit» wahrgenommen wird). Diese Übung eignet sich besonders, um einen introvertierteren Teil zu fördern, bei dem es zu individuellen Auseinandersetzungen kommt und sich in Kleingruppen der intensivere Austausch ergibt. Dies ist insbesondere dann sinnvoll, wenn die Dynamik in der Gesamtgruppe nicht als optimal empfunden wird und auch dann, wenn es Bedarf an ruhigeren Sequenzen gibt. Wie Alltagsrelevanz I ist diese Übung auch als Puffer geeignet, da sie zeitlich flexibel gestaltet werden kann.

### Innerer Modi

In dieser Übung<sup>20</sup> lernen pädagogische Fachpersonen in herausfordernden Situationen mit diskriminierenden oder antifeministischen Aussagen gezielt zwischen verschiedenen inneren Haltungen – sogenannten «Modi» – zu wechseln. Diese bewusste Perspektivenwahl hilft, konstruktiv und souverän zu bleiben, ohne das pädagogische Ziel aus dem Blick zu verlieren.

---

<sup>20</sup> Diese Übung stammt von Detox Identity (2024, 25) und wurde von mir leicht adaptiert und gekürzt.

Nach einem kurzen Input zu vier zentralen Modi überlegen die Teilnehmenden in Kleingruppen, oder im Plenum, welche Modi ihnen in konkreten Situationen helfen könnten:

- Forscher\*innenmodus: Neugier statt Konfrontation.
- Care-Modus: Emotionale Fürsorge zeigen. Z. B. im Einzelgespräch sagen: «Ich habe das Gefühl, da beschäftigt dich etwas.»
- Joke-/Spiel-Modus: Mit Humor Druck aus der Situation nehmen.
- Souveränitätsmodus: Klar, ruhig und bestimmt Grenzen setzen. Sicherheit geben.

Nach dem Input überlegen die Teilnehmenden in Einzelarbeit oder Kleingruppen: Welche herausfordernden Situationen habe ich im pädagogischen Alltag erlebt?<sup>21</sup> Welcher Modus hätte mir geholfen, konstruktiv zu bleiben? Abschliessend werden Beispiele gesammelt und gemeinsam reflektiert: Wie kann ich zwischen den Modi wechseln? Welche Haltung fällt mir leicht, welche eher schwer? Was bedeutet das für meine Rolle als Fachperson?

Diese Methode wendet systemische Denkweise an. Sie eignet sich besonders für pädagogische Fachpersonen, die in ihrem Berufsalltag mit herausfordernden Situationen, Widerständen oder diskriminierenden Aussagen konfrontiert sind – etwa im Umgang mit sexistischen, queerfeindlichen oder rechten Äusserungen von Jugendlichen (falls sich dies aus Vorgesprächen oder vorherigen Phasen ergeben hat). Gerade in Momenten, in denen eine schnelle Reaktion gefordert scheint, bietet die Methode ein Handlungsmodell zur Deeskalation und Selbststeuerung. Sie unterstützt Fachpersonen darin, situativ passende Reaktionsweisen zu wählen, ohne ihre pädagogische Haltung aufzugeben oder sich hilflos zu fühlen.

Die Methode ist besonders wirksam in der Phase IV eines Workshops, wenn es darum geht, konkrete Handlungssicherheit zu stärken und Gelerntes in den professionellen Alltag zu übertragen bzw. dieser Wunsch geäußert wurde (implizit oder explizit). Eine Voraussetzung ist, dass die Gruppe ein hohes Verständnis für die in den Theorie-Inputs vorgestellten Themen zeigt und der Transfer auf die eigene Lebenswelt in den vorausgegangenen Phasen gut funktioniert hat sowie Reflexionen stattgefunden haben.

### Visualisierung

<sup>21</sup> Ein sehr gut ausgeführtes Beispiel von Detox Identity (2024, 25) zur Veranschaulichung und/oder falls keine Beispiele von Teilnehmenden kommen: Ein Schüler bezieht sich auf rechte Influencer (z.B. Andrew Tate). Innerer Modus der Forscher\*in: «Das klingt interessant.» «Wer ist das denn genau?», «Was findest du an ihm gut?», «Folgst du ihm schon lange?», «Wie gehst du damit um, dass er ein verurteilter Sexualstraftäter ist?»; Care Modus: «Was geben dir seine Videos?», «Wie geht es dir vor und nachdem du ein TikTok von ihm gesehen hast?», «Warum war es dir wichtig, das einzubringen?», Spiegelung: «Du findest also Durchsetzungskraft wichtig», «Du bist also beeindruckt davon, wie er es raus geschafft hat aus diesen Verhältnissen»

Diese Übung eignet sich gut als abschliessendes Element oder auch als Übergang in eine ruhigere, reflektierende Phase. Gezeigt wird ein kurzer Videoclip oder Musikvideo (z.B. Musikvideo «Baba» von Apsilon), das mit gängigen Geschlechterbildern bricht oder neue Perspektiven auf Zugehörigkeit, Fürsorge oder Männlichkeit eröffnet. Die Auswahl des Videos sollte so getroffen werden, dass sowohl Identifikationspotenzial als auch Irritation möglich ist. Wichtig ist, das Video zunächst unkommentiert wirken zu lassen. Anschliessend wird im Plenum offen gefragt: Was habt ihr wahrgenommen? Was ist euch aufgefallen? Welche Gefühle oder Gedanken sind entstanden? Ziel ist es nicht, eine «richtige» Interpretation zu finden, sondern Vielfalt in der Wahrnehmung zuzulassen und miteinander ins Gespräch zu kommen.

Diese Übung ermöglicht es, das bisher Erarbeitete auf einer emotionaleren Ebene zu verankern – und öffnet zugleich den Raum, auch ambivalente Gefühle oder eigene Unsicherheiten wertschätzend einzubringen (vor allem, falls die Gruppendynamik so gelesen wird). Zudem ist diese Übung ein Zeitpuffer, falls vorangegangene Phasen mehr Zeit als geplant in Anspruch genommen haben oder falls sehr viel Unruhe in der Gruppe herrscht, bzw. in vorhergehenden Phasen sehr aktivierende Methoden gewählt wurden. Diese Methode kann auch für den Abschluss adaptiert werden, falls dies als sinnvoll erachtet wird und genügend Zeit vorhanden ist.

#### Abschluss:

Zum Abschluss des Workshops wird den Teilnehmenden Raum für eine Reflexion geboten (siehe auch Czollek u. a. 2019, 158), indem sie sich mit den Fragen auseinandersetzen: Wurden meine Erwartungen und Wünsche (Rückbezug auf den Einstieg) erfüllt? Welche Sichtweisen waren für mich neu? Worüber möchte ich weiter nachdenken? Zudem wird der Raum für Feedback geöffnet (nicht zu verwechseln mit dem separat stattfindenden nachträglichen Feedback, siehe 4.1). Die Form ist anhand der Dynamik selbst zu wählen, Grundform ist ein Check-out in Kreisform, beginnend mit wertschätzenden Aussagen der Workshopleitenden.

Die Idee ist, dass einzelne Übungsschritte noch einmal in Erinnerung gerufen und für sich persönlich verankert werden. Zudem sollen Befürchtungen und Erwartungen, die während des Workshops geäussert wurden, nochmals aufgegriffen und allfällige zentrale Themen angesprochen werden. Gleichzeitig soll die Motivation gestärkt werden, sich auch künftig mit den Themen Männlichkeit, Gewalt und Geschlechterordnung auseinanderzusetzen und die Auseinandersetzung auch in den pädagogischen Kontext zu tragen. Dieser Abschluss soll

einen bewussten Übergang von der Workshop-Erfahrung zur eigenen Weiterarbeit herstellen und es den Workshopleitenden erlauben, ein Feedback einzuholen und auf den Auftrag einzugehen.

## 5. Schlussfolgerung

«Wie wäre es wohl gewesen, wenn es diese Trennung nicht gegeben hätte? Wenn die Verschiedenheit als nicht bedeutsam gegolten hätte? Wenn Jungen und Mädchen als Kategorie irrelevant gewesen wären?»  
(Emcke 2020, 23)

Ausgangspunkt dieser Bachelorarbeit war die Tatsache, dass Frauen und nicht-binäre Personen massiver Gewalt durch cis Männer ausgesetzt sind, was anhand der Gewaltpyramide illustriert wird. Anhand einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Gewaltbegriff sowie der Verbindung zu einer machtkritischen Sozialen Arbeit, konnte ich ein Verständnis für die Normalisierung und Veralltäglichung patriarchaler Gewalt entwickeln. Diese Sichtweise betrachtet nicht (cis) Männer als den Ursprung von Gewalt, sondern die Verinnerlichung normativer Gewalt. Gewalt also, welche (meist) gar nicht mehr als Gewalt wahrgenommen wird. Diese normative Gewalt bildet die Basis der Pyramide und wird von uns allen stabilisiert und aufrechterhalten. Die Forschungsfrage, welche diese Arbeit leitete, war: *Wie soll ein Workshop gestaltet sein, um pädagogische Fachpersonen zur Reflexion der Zusammenhänge zwischen Geschlechterrollen, patriarchaler Gewalt und eigener Praxis anzuregen?*

Diese Fragen wird im Folgenden zusammenfassend beantwortet und die Implikationen für Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit abschliessend diskutiert. Der modulare Plan des Workshops «die Basis der Pyramide abgraben» stellt eine sozialarbeiterische Intervention dar, die das Ziel hat einen Beitrag zur Destabilisierung der Basis patriarchaler Gewalt zu leisten. Die Adressat\*innen sind dabei pädagogische Fachpersonen, welche mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten. Ich habe aufgezeigt, dass pädagogische Fachpersonen Schlüsselpersonen in der Aufrechterhaltung, Reproduktion aber auch Hinterfragung der patriarchalen Geschlechterordnung sind. Sie sind sowohl Vektor\*innen patriarchaler Macht als auch Multiplikator\*innen von antipatriarchaler und profeministischer Bildungsarbeit. Dadurch habe ich ein Verständnis ermöglicht, welches pädagogische Fachpersonen als Adressat\*innen der Sozialen Arbeit begreift. Diese Intervention stellt einen Beitrag für die Disziplin der Sozialen Arbeit dar. Als Erweiterung, beziehungsweise Konsequenz aus der vorliegenden Arbeit, wäre eine vertiefte theoretische und konzeptuelle Analyse des Verständnisses von Professionellen der Sozialen Arbeit als Adressat\*innen und nicht (nur) als Mandatsträger\*innen und professionelle Subjekte erstrebenswert und notwendig.

Das Verständnis von pädagogischen Fachpersonen als Adressat\*innen der Sozialen Arbeit repräsentiert auch die Grundlage für die Ausarbeitung des Workshops. Ich habe anhand des Workshops aufgezeigt, dass das Verlernen der normativen Gewalt und das Erlernen anderer

Formen der Relationierung – aus sozialarbeiterischer Sicht und anhand eines systemisch-intersektionalen Ansatzes – zunächst voraussetzt, dass Widerstände gegen antipatriarchale und profeministische Bildungsarbeit als gerechtfertigt angesehen werden. Dies ist der Ausgangspunkt des Workshops, der durch eine Lebensweltorientierung versucht pädagogische Fachpersonen bei diesen Widerständen abzuholen und dialogisch andere, alternative Wege der Betrachtung und Interpretation bereitzustellen. Diese alternativen Betrachtungsweisen (und Vorstellungen) werden durch vier Phasen entwickelt und begleitet. In der ersten Phase geht es um die Wahrnehmung der Realität, welche patriarchal geprägt ist und wo eine Beziehung zwischen Gewalt und Patriarchat hergestellt wird. Danach folgt die Positionierung, die zweiten Phase. Hier geht es darum, sich selbst in diesem System zu verorten, Widerstände zuzulassen und die Widersprüchlichkeit der eigenen Position einzugestehen. Dies ermöglicht in der dritten Phase den Übergang zum Verständnis der eigenen Verantwortung und der Tatsache, dass wir nicht nur uns selbst, sondern auch Jugendliche und junge Erwachsene, mit denen wir zusammenarbeiten sowie deren Verhalten interpretieren und kategorisieren. Ein Bewusstsein hierfür und die Anerkennung der Herstellung von Differenz erlaubt es, alternative Denkmuster zuzulassen. Dies wird in der vierten Phase, der Veränderung, vertieft. Hier geht es darum Haltungen zu entwickeln, bzw. zuzulassen, die diese anderen Interpretationen und Handlungen ermöglichen. Jede Phase ist durch den morphologischen Kasten mit einer Struktur versehen, die den antipatriarchalen und profeministischen bildungspolitischen Grundsatz verfestigen soll. Die unterschiedlichen Übungen sind dazu gedacht, den Workshop an die jeweilige Gruppe von Teilnehmenden, die Leitenden und auch das Ziel anzupassen. Die Übungen selbst repräsentieren dabei den systemischen und lebensweltorientierten Ansatz, welche die Praxis dieses Workshops leiten sollen.

Dieser Workshop stellt ein Baukasten dar, welcher die eben ausgeführten Haltungen und Werte garantieren soll. Wie er sich in der Praxis durchsetzen lässt und wo unbedachte oder zu wenig bedachte Aspekte liegen, muss sich erst noch zeigen. Eine Durchführung in einer Pilotphase ist somit grundlegend für die Anwendung des vorliegenden Workshops und stellt auch den grössten blinden Fleck dieser Arbeit dar. Mit mehr Zeit und in der Form einer Partner\*innenarbeit hätte diese Bachelorarbeit dadurch an Tiefe, Mehrperspektivität und Klarheit gewonnen.

Diese Arbeit stellt ein klares und praktisches Instrument zur Gewaltprävention im Kontext eines Kampfes gegen die (fortschreitende) Radikalisierung junger (männlich sozialisierter) Menschen dar. Die Arbeit bietet daher einen wichtigen Beitrag zur Profession der Sozialen

Arbeit in Form des modularen Workshops. Aus diesem Grund wird der Workshop in eine Pilotphase überführt und über die Fachstelle OH BOY\* angeboten werden, welche sich für anti-patriarchale und geschlechtersensible Jungenarbeit in der Schweiz einsetzt. Zudem wird ein Projektantrag ans Eidgenössische Büro für Gleichstellung (EBG) eingereicht, damit der hier entwickelte Workshop gemeinsam mit dem Workshop «Männlichkeit, wer ist das?» für männlich sozialisierte Jugendliche und Wendo-Workshops (siehe <https://www.wendobern.ch/>) für Minta (Mädchen, inter\*, nicht-binäre, trans\* und Agender) Jugendliche weiterentwickelt skaliert und durchgeführt werden kann. Eine letzte Weiterentwicklung beinhaltet in Zusammenarbeit mit männer.ch, OH BOY\* und Wendo eine Weiterbildung für pädagogische Fachpersonen zu entwickeln, welche solche Workshops anbieten oder sich im expliziten Umgang mit Geschlechtervorstellungen und patriarchaler Gewalt sowie Widerstandsformen und -möglichkeiten bilden möchten. Der Workshop «Die Basis der Pyramide abgraben» bettet sich somit in ein reiches und sich vernetzendes Angebot zur Bekämpfung von patriarchaler Gewalt ein.

Mit diesen Ausführungen und dem Produkt eines modularen Baukastens für einen Workshop zur Auseinandersetzung mit patriarchaler Macht und Geschlechtervorstellungen für pädagogische Fachpersonen, will ich nicht zuletzt einen Beitrag zu einer profeministischen und politisierten Sozialen Arbeit leisten, sowohl als Disziplin wie auch als Profession. Eine solche Soziale Arbeit anerkennt die Widersprüche der sozialen Wirklichkeit, versteht Unsicherheiten und Zweifel als Katalysator für Veränderung und lehnt sich gegen Gewalt, autoritäre Strukturen sowie Hierarchisierungen auf.

## 6. Bibliografie

- Ahmed, Sara. 2017. *Living a feminist life*. Duke University Press.
- Anti-Bias-Netz. 2021. *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. 2. Auflage. Lambertus.
- Baier, Dirk, Maria Kamenowski, Patrik Manzoni, und Sandrine Hamoz. 2019. «‘Toxische Männlichkeit’: die Folgen gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen für Einstellungen und Verhaltensweisen». *Kriminalistik* 73 (7): 465–71.
- Baldwin, Mark. 2019. «Anarchism and Social Work». In *The Routledge Handbook of Critical Social Work*, 1. Aufl., herausgegeben von Stephen A. Webb. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351264402-8>.
- Balibar, Étienne. 2002. *Politics and the Other Scene*. Phronesis. Verso.
- Baumann, Gerd. 2006. *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic London*. Reprinted. Cambridge Studies in Social and Cultural Anthropology 100. Cambridge University Press.
- Boeger, Annette. 2009. *Psychologische Therapie- und Beratungskonzepte: Theorie und Praxis*. Kohlhammer.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *La domination masculine*. Collection Liber. Seuil.
- Bourdieu, Pierre. 2023. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 29. Auflage. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Suhrkamp.
- Brown, Wendy. 2006. «Finding the Man in the State». In *The anthropology of the state: a reader*, herausgegeben von Aradhana Sharma und Akhil Gupta. Blackwell Pub.
- Brubaker, Rogers. 2004. *Ethnicity without groups*. Harvard University Press.
- Budde, Jürgen, Katja Kansteiner, und Andrea Bossen. 2014. «Männlichkeitskonzeptionen in geschlechterdifferenzierender Schulkultur». In *Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen*, with DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Nr. 10. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:12213>.
- Bundesamt für Statistik. 2025. *Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS): Jahresbericht 2024 der polizeilich registrierten Straftaten*, 85 pages. <https://doi.org/10.71668/6V5Y-4Q37>.
- Butler, Judith. 1999. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. 10. anniversary ed. Routledge.
- Butler, Judith. 2004. *Undoing gender*. Routledge.

- Carbado, Devon W. 2020. «Privilege». In *Black Queer Studies*, herausgegeben von E. Patrick Johnson und Mae G. Henderson. Duke University Press.  
<https://doi.org/10.1515/9780822387220-011>.
- Collins, Patricia Hill. 1998. *Fighting words: Black women and the search for justice*. Contradictions of modernity, v. 7. University of Minnesota Press.
- Connell, Raewyn W. 2005. *Masculinities*. 2nd ed. University of California Press.
- Connell, Raewyn W., und James W. Messerschmidt. 2005. «Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept». *Gender & Society* 19 (6): 829–59.  
<https://doi.org/10.1177/0891243205278639>.
- Czollek, Leah Carola, Gudrun Perko, Corinne Kaszner, und Max Czollek. 2019. *Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien, Training, Methoden, Übungen*. 2., Vollständig überarbeitete und Erweiterte Auflage. Beltz Juventa.
- Das, Veena. 2007. *Life and words: violence and the descent into the ordinary*. University of California Press.
- Debus, Katharina. 2012. «Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung». In *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*, herausgegeben von Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma, und Olaf Stuve. Dissens e.V.
- Debus, Katharina, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma, und Olaf Stuve, Hrsg. 2012. *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*. Dissens e.V.
- Debus, Katharina, und Olaf Stuve. 2012. «Männlichkeitsanforderungen». In *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*, herausgegeben von Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma, und Olaf Stuve. Dissens e.V.
- Detox Identity. 2024. *Männer im Feminismus - Warum und wie? Methodenkonzept zur konstruktiven Bearbeitung von antifeministischem Widerstand bei cis-Männern*. Detox Identity.
- Doppe, Blu, und Daniel Holtermann, Hrsg. 2021. *Vom Scheitern, Zweifeln und Ändern: kritische Reflexionen von Männlichkeiten*. Unrast.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. 2002. *Sozialisation in Schule und Unterricht*. Studententexte für das Lehramt, Band 15. Luchterhand.
- Fleischer, Eva, und Friederike Lorenz. 2012. «Mit dem Anti-Bias-Ansatz Macht und Diskriminierung in der Sozialen Arbeit reflektieren». In *Diversität und soziale Ungleichheit: analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit*, von Herbert Effinger. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit Bd. 6. Verlag Barbara Budrich.

- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. 1st American ed. Herausgegeben von Colin Gordon. Pantheon Books.
- Foucault, Michel. 1997. *La volonté de savoir*. Histoire de la sexualité, Michel Foucault ; 1. Gallimard.
- Frieda. 2025. *Schutz vor Gewalt*. Frieda - Die Feministische Friedensorganisation. <https://www.frieda.org/de/topics/schutz-vor-gewalt>.
- Gečienė, Ingrida. 2002. «The Notion of Power in the Theories of Bourdieu, Foucault and Baudrillard». *Sociologija. Mintis ir veiksmas* 10: 116–24. <https://doi.org/10.15388/SocMintVei.2002.2.6171>.
- Geiser, Kaspar. 2015. *Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit: eine Einführung in die systemische Denkfigur und ihre Anwendung*. 6., Korrigierte Auflage. Lambertus Verlag GmbH.
- Gerber, Andrea. 2023. «Produktive Verunsicherung als Anlass und Möglichkeit zur Veränderung. Lehrende an Deutschschweizer Fachhochschulen im Spannungsfeld von Hochschullehre, Diversity und Intersektionalität. Eine machttheoretische Analyse.» PhD Thesis, Universität Basel. <https://edoc.unibas.ch/94437/>.
- Gramelt, Katja. 2010. *Der Anti-Bias-Ansatz: zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. 1. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grasshoff, Gunther. 2015. *Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit: Eine Einführung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09567-3>.
- Haraway, Donna. 1988. «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective». *Feminist Studies* 14 (3): 575.
- hooks, bell. 2000. *Feminist Theory: From Margin to Center*. 2. ed. Pluto Press.
- hooks, bell. 2005. *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*. Washington Square Press.
- Kalender, Ute, Anna Kasten, und Käthe von Bose, Hrsg. 2022. *Feminismen in der Sozialen Arbeit: Debatten, Dis/Kontinuitäten, Interventionen*. 1. Auflage. Juventa Verlag.
- Logoz, Flora, Lukas Eggenberger, Nikola Komlenac, Michèle Schneeberger, Ulrike Ehlert, und Andreas Walther. 2023. «How do traditional masculinity ideologies and emotional competence relate to aggression and physical domestic violence in cisgender men?» *Frontiers in Psychology* 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1100114>.
- Magyar-Haas, Veronika. 2012. «Beschämende Vorgänge. Verhältnisse von Scham, Macht und Normierung in Kontexten der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit». In *Zerstörerische Vorgänge: Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*, herausgegeben von Sabine Andresen und Wilhelm Heitmeyer. Juventa Paperback. Beltz.
- Manne, Kate. 2021. *Entitled: How Male Privilege Hurts Women*. Penguin Books.

- Mar Castro Varela, María do, und Jutta Hartmann. 2022. «Herausforderungen heteronormativitätskritischer Forschung im Kontext Sozialer Arbeit». In *Feminismen in der Sozialen Arbeit: Debatten, Dis/Kontinuitäten, Interventionen*, 1. Auflage, herausgegeben von Ute Kalender, Anna Kasten, und Käthe von Bose. Juventa Verlag.
- Nadesan, Majia Holmer. 2008. *Governmentality, biopower, and everyday life*. Routledge studies in social and political thought 57. Routledge.
- Nash, Jennifer C. 2019. *Black Feminism Reimagined: After Intersectionality*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478002253>.
- Nuri, Kambez, und Tomas Vollenweider. 2023. «Männlichkeit, wer ist das?»: Neuentwicklung eines Angebots zum Thema «Männlichkeit» und Gewalt». Bachelor-Thesis, Zhaw. <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/27799>.
- Pfirter, Luca. 2023. «Doubting the national order of poverty. The moral administration of 'poor others' in Swiss welfare and migration bureaucracies». PhD Thesis, Université de Neuchâtel. <https://doi.org/10.35662/unine-these-3040>.
- Plummer, David. 2021. «The Modern Passage from Boyhood to Manhood and Its Relationship to Bullying and Harassment». In *Violence, Victimisation and Young People: Education and Safe Learning Environments*, von Ylva Odenbring und Thomas Johansson. Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-75319-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-75319-1_4).
- Preciado, Paul B. 2019. *Un appartement sur Uranus: chroniques de la traversée*. Bernard Grasset.
- Reddy, Prasad. 2019. 'Hier bist du richtig, wie Du bist' – Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze und Übungen zur Umsetzung von Anti-Bias-Bildung für Schule, Jugendarbeit, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. IDA e.V.
- Riegel, Christine. 2016. *Bildung-Intersektionalität-Othering: pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Transcript.
- Sanyal, Mithu M. 2022. *Vergewaltigung: Aspekte eines Verbrechens*. 4. Auflage. Edition Nautilus.
- Srinivasan, Amia. 2022. *The Right to Sex: Feminism in the Twenty-First Century*. Bloomsbury Publishing.
- Staub-Bernasconi, Silvia. 2007. «Vom Beruflichen Doppelmandat Zum Professionellen Tripelmandat. Wissenschaft Und Menschenrechte Als Begründungsbasis Der Profession Sozialer Arbeit». *Fachzeitschrift Für Soziale Arbeit in Österreich* 2 (7): 8–17.
- Staub-Bernasconi, Silvia. 2018a. *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität*. 2., Vollständig überarbeitete u. aktualisierte Ausgabe. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838547930>.
- Staub-Bernasconi, Silvia. 2018b. «Soziale Probleme – Themen einer systemtheoretisch begründeten Handlungswissenschaft». In *Soziale Arbeit*, herausgegeben von Gunther Grasshoff, Anna Renker, und Wolfgang Schröer. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_25).

Strömquist, Liv. 2024. *Das Orakel spricht*. Übersetzt von Katharina Erben. Avant-verlag.

Suter, Miriam, und Natalia Widla. 2024. *Niemals aus Liebe: Männergewalt an Frauen*. Limmat Verlag.

Theunert, Markus, und Matthias Luterbach. 2021. *Mann sein ...!? Geschlechterreflektiert mit Jungen, Männern und Vätern arbeiten. Ein Orientierungsrahmen für Fachleute*. Beltz.

Thiersch, Hans. 2015. *Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte*. Beltz.

Von Keudell, Anna. 2022. *Sexualisierte Gewalt an allgemeinbildenden Schulen: Eine struktur- und machttheoretische Analyse*. BestMasters. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40165-8>.

Wenzlaff, Alessa. 2022. «Scham – eine soziale Emotion: Warum die Sozialität der Scham für eine queer\_feministische Soziale Arbeit relevant ist». In *Feminismen in der Sozialen Arbeit: Debatten, Dis/Kontinuitäten, Interventionen*, 1. Auflage, herausgegeben von Ute Kalender, Anna Kasten, und Käthe von Bose. Juventa Verlag.