

Persönlichkeitsentwicklung bei Mädchen einer Schule für Geistigbehinderte.

Schriftliche Hausarbeit gem. §58 OVP im Rahmen der zweiten Staatsprüfung für das Lehramt
für Sonderpädagogik,
dem Staatlichen Prüfungsamt für zweite Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen,
Düsseldorf, vorgelegt von:

Kirsten Moshe

Erstgutachterin: Frau Angelika Müller-Heisrath
Studienseminar für das Lehramt für Sonderpädagogik
Düsseldorf

Datum: Düsseldorf, den 23.05.2003

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	3
1. EINLEITUNG	3
2. PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG	5
2.1 ALLGEMEINE GRUNDSÄTZE	5
2.2 IDENTITÄT UND GEISTIGE BEHINDERUNG	7
2.3 IDENTITÄT UND FRAUSEIN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG	9
2.4 FAZIT	11
3. DIE MÄDCHEN-AG	12
3.1 BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG	12
3.2 ZIELE UND THEMEN DER MÄDCHEN-AG.....	14
3.2.1 <i>Selbst- und Fremdwahrnehmung</i>	15
3.2.2 <i>Aufbau/Erweiterung sozialer und interaktiver Kompetenzen</i>	18
3.2.3 <i>Aufbau/Erweiterung von Alltagskompetenzen</i>	21
3.2.4 <i>Sonstige (mädchenspezifische) Themen</i>	23
3.3 ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN	23
3.3.1 <i>Ausstattung</i>	23
3.3.2 <i>Richtlinienbezug</i>	24
3.3.3 <i>Didaktisch-methodische Kriterien in Hinblick auf die Gruppe</i>	25
3.3.4 <i>Voraussetzungen seitens der Pädagoginnen</i>	27
3.4 UMSETZUNG DES KONZEPTS	28
3.4.1 <i>Unsere Rahmenbedingungen</i>	28
3.4.2 <i>Lerngruppe</i>	29
3.4.3 <i>Strukturierung der Stunden</i>	30
4. REFLEXION	31
4.1 ALLGEMEINE KRITIK.....	31
4.2 ZIELÜBERPRÜFUNG	32
4.3 ÜBERTRAGUNG AUF DEN ALLTAG/ANDERE SCHULFORMEN	33
4.4 AUSBLICK	34
LITERATUR	35

Vorwort

In dieser Arbeit geht es um die Erstellung eines Konzepts zur Persönlichkeitsentwicklung bei Mädchen einer Schule für Geistigbehinderte. Dies bedeutet für mich die Darstellung der von mir unterrichteten Mädchen-AG an einer Schule für Geistigbehinderte in dem Sinne, dass Kolleginnen an Hand meiner Arbeit ebenfalls eine Mädchen-Gruppe eröffnen können, ohne sich maßgeblich mit weiterer Literatur auseinandersetzen zu müssen. Der Begriff „Mädchen-AG“ (AG steht für Arbeitsgemeinschaft) ist dabei ohne vorangehende Begriffsdiskussion gewählt worden. Eine solche Diskussion entfällt auch im Rahmen dieser Arbeit, da zielgerechte inhaltliche Aspekte im Vordergrund stehen. Um die Professionalität der Lehrerinnen gegenüber den Schülerinnen zu wahren, wäre es ggf. passender, ausschließlich von Schülerinnen statt von Mädchen zu sprechen. Andererseits soll die Mädchen-AG ebenso Platz für private Themen bieten, so dass eine enge Verbindung zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen wünschenswert ist und der Begriff „Mädchen“ legitimiert ist. Beide Begriffe werden in dieser Arbeit deckungsgleich verwendet. Einige Schülerinnen müssten bereits als junge Frauen bezeichnet werden. Der Einfachheit halber ist gleichwohl nur von Mädchen die Rede.

Ich verwende in meiner Arbeit die Begriffe „geistig behindert“, „mit geistiger Behinderung“ etc.. Sie bezeichnen eine Gruppe von Menschen, die in vielen Lebenslagen Anleitung und/oder Unterstützung benötigen, um ein erfülltes Leben zu führen. Dabei sind sie meist abhängig von der Toleranz ihrer Umwelt. Der Gebrauch fester Begriffe ist allgemein nicht unproblematisch, weil er zu verallgemeinernden Aussagen über Menschen (mit geistiger Behinderung) führen kann. Da sich der Eindruck einer homogenen Gruppe in der Arbeit manifestieren kann, weise ich ausdrücklich auf die Individualität eines jeden Mädchens hin. Die hier gemachten Aussagen müssen somit bei weitem nicht auf alle geistig behinderten Mädchen zutreffen.

Spreche ich im Folgenden von „wir“, sind meine Kollegin und ich gemeint. Da wir die Gruppe gemeinsam leiten, sind auch Planung und Umsetzung in Zusammenarbeit entstanden.

1. Einleitung

Die Mädchen-AG existiert seit fast drei Jahren an unserer Schule. Zu Beginn des Schuljahres 2002/2003 bot sich mir die Gelegenheit die Gruppe mit einer Kollegin zu leiten. Bereits während meiner Hospitationszeit zu Beginn des Referendariats erhielt ich kurze Einblicke in die Arbeit. Mir gefiel das entspannte, selbständige Arbeiten der Mädchen zu Themen wie „Sich schminken“, „Sich gegenseitig massieren“ und der angeregte Austausch der Mädchen untereinander gerade auch in Bezug auf Jungen. Bereits im Rahmen des ersten Staatsexamens

setzte ich mich mit der Sexualität geistig behinderter Menschen auseinander und entwickelte Interesse, der anhaltenden Unterdrückung der Betroffenen¹ auf diesem Gebiet im Rahmen meiner Möglichkeiten entgegenzuwirken. Da Frauen mit geistiger Behinderung in doppelter Weise benachteiligt scheinen, bot sich eine reine Mädchengruppe geradezu an, um sie bei ihrer Selbstverwirklichung, vor allem hinsichtlich ihrer Sexualität, zu unterstützen.

Sexualität gehört als konstitutiver Bestandteil zur Persönlichkeit. Für das Erleben erfüllender Sexualität mit ihren unterschiedlichsten Facetten (biologische, psychologische wie auch soziale) sind ein positives Selbstbild, Selbstbewusstsein, soziale Interaktion u.v.a.m. von Bedeutung. Diese zuletzt genannten sind ebenso Bestandteile der Persönlichkeit.

In Kap.2 dieser Arbeit beleuchte ich Persönlichkeitsentwicklung/Identität unter den Gesichtspunkten geistiger Behinderung und Frausein. Hier wird deutlich, dass der pädagogische Erziehungsauftrag der Schule für Geistigbehinderte, die Schüler und Schülerinnen zur „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ zu erziehen, die Förderung der Identitätsentwicklung geistig behinderter Mädchen und Frauen impliziert. Ich habe mich entschieden, den Theorieteil der Arbeit über Persönlichkeitsentwicklung im Allgemeinen zu schreiben, da mir Begriffsklärung und Beeinflussungsfaktoren wichtig sind, um daraus mein Konzept abzuleiten. Der theoretische Überblick kann jedoch auf Grund der Spannweite von Persönlichkeit, der unüberschaubaren Literaturfülle und des festgelegten Rahmens dieser Arbeit nur einen sehr kleinen Ausschnitt darlegen. In Kap.3 erfolgt die innovative Aufstellung eines Konzepts zur Förderung der Identität und damit folglich der Persönlichkeit bei Mädchen einer Schule für Geistigbehinderte. Die Sexualität steht hier nicht offensichtlich im Vordergrund, schwingt auf Grund ihres Facettenreichtums allerdings bei vielen Themen mit. Eine Beschreibung der Umsetzung des Konzepts folgt, bevor ich in der abschließenden Reflexion das Konzept auf Übertragbarkeit hinsichtlich auf andere Schulformen bzw. den Alltag, Kritik und Überdenken der Zielsetzung hin beleuchte und mit einem Ausblick schließe.

Auf Grund des geringen Umfangs der Arbeit können Übungen nicht ausführlich beschrieben werden. Sie sind als Anregungen zu verstehen und müssen je nach Gruppe modifiziert werden. Das Konzept hat zwar den Anspruch auf andere Gruppen übertragbar zu sein, ist allerdings primär für die von uns unterrichtete Mädchen-AG konzipiert.

Als Lehrerrollen werden das Innovieren (Kap.3) und sonderpädagogisch Fördern (Kap.3.2, 3.3, 3.4) im Vordergrund stehen, wobei Beraten der Mädchen, Absprachen im Team und Organisieren und Planen von Unterricht auch fast durchgehend mitschwingen.

¹ vgl. hierzu vor allem *Joachim Walter* (Hrsg.): *Sexualität und geistige Behinderung*. Heidelberg 2002⁵.

2. Persönlichkeitsentwicklung

„Jede Person ist in gewisser Weise

- a) wie jede andere
- b) wie manche andere
- c) wie keine andere.“

(Pervin 1987, S.13).

Dieses Zitat spiegelt im Prinzip die Persönlichkeit wieder. Einerseits sind wir Menschen uns durch den genetischen Bauplan so ähnlich, dass wir ‚wie jeder andere sind‘. Dann wiederum gibt es kulturelle Unterschiede, so dass wir ‚wie manche andere sind‘. Und schließlich ist jeder doch ‚wie kein anderer‘, da sich jede Person auf Grund anderer Erfahrungen und geringer biologischer Abweichungen anders entwickelt.

Auf Grundsätzliches in der Persönlichkeitsentwicklung möchte ich eingehen, bevor ich mich detaillierter mit Identität und Geschlecht geistig behinderter Menschen auseinandersetze.

2.1 Allgemeine Grundsätze

Persönlichkeit zu definieren ist schwierig, da eigentlich alle Aspekte menschlicher Funktionsweisen zu ihr zählen. Die Definitionen reichen von innerpsychischen Prozessen bis hin zu direkt beobachtbaren interaktionellen Verhaltensweisen. Im Allgemeinen kann Persönlichkeit als ein System verstanden werden, das solche Eigenschaften einer Person repräsentiert, die ein beständiges Verhaltensmuster ausmachen und sie gleichzeitig durch eine einzigartige Struktur von Persönlichkeitszügen von anderen unterscheidet. Dabei setzt sich dieses System aus komplexen Beziehungen zwischen beobachtbarem Verhalten, Denkprozessen und Emotionen zusammen. Persönlichkeit kann also als Gesamtheit der psychischen Merkmale eines Menschen bezeichnet werden. Die Spannbreite des Verhaltens, das stark von psychosozialen Faktoren abhängt, ist dabei sehr weit und komplex. So kann gleiches Verhalten unterschiedliche Beweggründe haben oder der gleiche Beweggrund zu unterschiedlichem Verhalten führen (vgl. Pervin 1987, S.13ff).

Die Theorien zur Entwicklung der Persönlichkeit sind so vielfältig wie die Persönlichkeit selber, so dass auch hier keine allgemein anerkannte Definition existiert². Fast jede Theorie bezieht sich auf einen anderen Ansatz und greift andere Schwerpunkte der Persönlichkeit heraus.

Einig sind sich Psychologen darin, dass die Persönlichkeitsentwicklung Veränderungen der Persönlichkeitsstruktur von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter beinhaltet und sich in

² zur ausführlichen Auseinandersetzung vgl. Pervin, Lawrence A.: Persönlichkeitstheorien. München 1987.

aufeinander aufbauenden Stufen vollzieht³ (vgl. ebd., S.20f). *Erikson* bezeichnet diese Stufen auch als Krisen, die vom Individuum jeweils besser oder weniger gut gemeistert werden. Wird eine Krise nicht gelöst, fehlt dem Individuum ein Baustein seines Entwicklungsplanes. Die Bewältigung der einzelnen aufeinander aufbauenden Krisen ist jedoch Grundlage einer stabilen Persönlichkeit.

Für deren Entwicklung scheinen vier Hauptkategorien ausschlaggebend zu sein (vgl. ebd., S.21ff): Zum einen wirkt sich der Kulturkreis, dem eine Person entstammt, prägend auf ein Individuum aus. So teilen Mitglieder eines Kulturkreises Persönlichkeitseigenschaften. Jede Kultur hat ihre eigenen institutionalisierten und sanktionierten Muster erlernten Verhaltens, ihre Rituale und Überzeugungen. Die kulturellen Faktoren beeinflussen beispielsweise die Bedürfnisse, Erfahrungen, das Selbstkonzept, den Umgang mit Angst und vieles mehr. Zum anderen bestimmen Einflüsse der sozialen Schicht über Status, soziale Rolle, Pflichten und Privilegien. Die Zugehörigkeit zu einer Bevölkerungsgruppe übt somit Einfluss auf das Selbstbild, die Einschätzung anderer Schichten etc. aus. Kulturelle Faktoren und soziale Schichtzugehörigkeit wirken also beide auf die Einschätzung und Reaktion einer Situation ein. Als dritte Komponente können Umweltfaktoren genannt werden, wobei hier Familie und besonders Eltern durch Erziehungsstile und Verhaltensmuster die Persönlichkeitsentwicklung prägen. Denn die Selbstwahrnehmung, die das Selbstbild beeinflusst, entwickelt sich aus Interaktionen mit wichtigen Bezugspersonen und stellt eine bedeutsame Persönlichkeitskomponente dar. Die Selbstwahrnehmung des Individuums ist später auch von der Wahrnehmung der eigenen Person durch die anderen, der Fremdwahrnehmung, abhängig. Ausschlaggebend für die Entwicklung sind ferner die genetischen Faktoren, durch die eine Anzahl möglicher Verhaltensweisen festgelegt ist. Diese entfalten sich dann im Wechselspiel mit den kulturellen, sozialen und Umweltfaktoren. Die Erbmasse begrenzt also letztlich den Spielraum für die Entwicklung von Persönlichkeitszügen, in dem die Merkmale durch die verschiedenen Einflüsse bestimmt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Persönlichkeitsentwicklung ein reziproker Prozess ist, an dem sowohl das Individuum als auch die Umwelt beteiligt sind. In ihm reifen die einzelnen Bereiche der Persönlichkeit wie Emotion, Kognition, Motivation und Identität. Die Persönlichkeit kann sich also nicht gesellschaftsfrei bilden, sondern bildet sich immer in einer konkreten Lebenswelt.

³ vgl. hierzu die Phasen *Freuds* und *Eriksons* in *Pervin* 1987, S. 108-117.

2.2 Identität und geistige Behinderung

Die meiste Beachtung innerhalb der Theorien zur Persönlichkeitsentwicklung findet die Identitätsentwicklung.

In Anlehnung an *Erikson* und auf Grund der Vorüberlegungen zur Persönlichkeit wird Identität in dieser Arbeit als eine Anzahl von Prozessen aufgefasst, die sich im Laufe des Lebens eines Individuums zu einer Identität zusammenfügen, jedoch ständig Veränderungen unterliegen können. In diesem und dem nächsten Kapitel betrachte ich den Identitätsbegriff unter den Aspekten geistige Behinderung und Geschlecht.

Identität wird in der Regel unterteilt in soziale Identität und persönliche Identität. Die soziale Identität ist durch Interaktion mit anderen, Fremdwahrnehmung und das Einnehmen sozialer Rollen geprägt. Die persönliche Identität ist gekennzeichnet durch Merkmale der eigenen Person und die Selbstwahrnehmung. Das Individuum muss ständig zwischen diesen beiden Aspekten balancieren, um eigenen Bedürfnissen und den Ansprüchen der Umwelt gerecht werden zu können. Auf diese Weise entsteht die Ich-Identität einer Person (nach *Frey*, s.u.). Zur Identität zählen Bereiche wie Selbstkonzept, Selbstwahrnehmung, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstwert, Selbstverwirklichung, Selbstständigkeit, Rollenbewusstsein, Rollenerwartungen, sozialer Umgang etc. (vgl. *Haußer* 1995).

(Geistig) behinderte Menschen unterliegen stigmatisierenden Zuschreibungen. Die Folge solcher Zuschreibungsprozessen kann eine massive Gefährdung bzw. Veränderung der Identität sein (vgl. *Cloerkes* 2001, S.138). Selbst wenn davon auszugehen ist, bedeutet dies nicht, dass jeder geistig behinderte Menschen in seiner Identität bedroht ist. Nach *Frey* (vgl. ebd., S.146ff) kann der Mensch Identitätsstrategien entwerfen, um eine Bedrohung seines Selbst abzuwenden. *Frey* unterteilt Identität in drei Aspekte:

1. Der externe Aspekt umfasst die soziale und persönliche Identifizierung durch andere, also den zugeschriebenen Status. Sämtliche Erfahrungen und Informationen über die sachliche und personale Umwelt gehören dazu, wobei das Hauptaugenmerk der Interaktionspartnerin/dem Interaktionspartner gilt, der spezifische Erwartungen hat und einem soziale und persönliche Identität zuschreibt.
2. Den internen Aspekt, das Selbst, teilt *Frey* in das Soziale und das Private Selbst. Das Soziale Selbst nimmt Informationen von außen auf, wählt wichtige Informationen aus und bildet auf diese Weise ein Bild von der Meinung anderer. Das Private Selbst interpretiert die eigene private Perspektive (wie sehe ich mich selbst). Es bewertet außerdem das Soziale Selbst und übernimmt seine Inhalte oder weist sie zurück. Auf diese Weise entsteht das Selbstbild.

3. Der dritte Aspekt, der Integrations- und Balanceaspekt, wertet Elemente externer und interner Zuschreibungen aus, um zu einem innerpsychischen Wohlbefinden zu gelangen, er leitet das Handeln und bestimmt die Identitätsdarstellung.

Zum Schutz der eigenen Identität nennt *Frey* verschiedene Begegnungsmöglichkeiten mit Stigmatisierungen. So können Menschen z.B. versuchen, ihr positives Soziales Selbst zu schützen, indem sie stigmatisierenden Einflüssen ausweichen oder diese leugnen. Auf diese Art und Weise kann sich die betroffene Person als nur punktuell in Frage gestellt erleben, da durch das Ausblenden für sie die positiven Einschätzungen ihrer Person überwiegen. Im Privaten Selbst hat das Individuum die Möglichkeit, die negativen Bewertungen durch andere zwar zur Kenntnis zu nehmen, deren Berechtigung jedoch zu leugnen bzw. als für sich selber unwichtig abzutun. Nur in dem Fall, dass die Identitätsstrategien im Sozialen und Privaten Selbst versagen, kommt es zur Anpassung des Privaten Selbst an die Stigmatisierung. Das angenehme Selbstbild kann dann nicht erhalten bleiben (vgl. *Cloerkes* 2001, S.152).

Menschen mit geistiger Behinderung sind auf Grund der Stigmatisierungen und häufiger Misserfolgserlebnisse verstärkt psychosozialer Belastung ausgesetzt. Aus pädagogischer Sicht sollte der Ich-Findungsprozess in der pädagogischen Arbeit daher im Vordergrund stehen (vgl. *Theunissen* 2000, S.35). Die Schule für Geistigbehinderte kann in Bezug auf Stigmatisierungen einen Schonraum bieten, der Schülerinnen und Schülern Identifizierung und Solidarisierung mit Gleichgesinnten ermöglicht und die soziale Identität fördert. Dies kann zu einem stärkeren Selbstwertgefühl führen. Folglich könnte der Besuch einer Sonderschule einen positiven Effekt auf die Entwicklung des Selbstbildes der Schülerinnen und Schüler haben. Andererseits können fehlende oder erschwerte Kontakte zu nichtbehinderten Gleichaltrigen und die Sonderbeschulung die Stigmatisierung verstärken (vgl. *Julius* 2000, S.180). Ein weiteres Problem für eine optimale Identitätsentwicklung stellt die hohe soziale Abhängigkeit dar. Oft wird „Menschen mit geistiger Behinderung weder das Recht auf, noch der Wunsch nach Selbstbestimmung und Autonomie zugestanden .. . Dies kann negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Betroffenen haben, da sie sich nur als fremdbestimmt und passiv erleben.“ (ebd., S.181). Auch haben sie oft nicht die Möglichkeiten mit verschiedenen Rollen zu experimentieren, um eine eigene Identität zu entwickeln. *Julius* (2000) hat bei Interviews herausgefunden, dass Menschen mit geistiger Behinderung dennoch durchaus ein positives Selbstbild haben⁴. Dies liegt mitunter auch daran, dass sie sich selber nicht als geistig behindert ansehen, sondern als „normal mit kleinen Fehlern“ (ebd., S.190). Ihnen sind ihre Schwächen durchaus bewusst. Den Begriff ‚geistig behindert‘ weisen sie jedoch ab, entweder weil sie ihn

⁴ vgl. hierzu auch: *Wendeler, Jürgen*: Geistige Behinderung: Normalisierung und soziale Abhängigkeit. Heidelberg 1992, S.122ff.

als zutiefst diskriminierend empfinden oder weil die Betroffenen z.T. nicht in der Lage sind, den Begriff zu erfassen und auf sich selbst zu beziehen. Ferner scheint die Aufrechterhaltung der eigenen Normalität von großer Bedeutung zu sein, um die Achtung vor sich selbst zu bewahren und die eigene Person nicht in Frage zu stellen (vgl. ebd., S.191).

2.3 Identität und Frausein mit geistiger Behinderung

Die Kategorien Frau/Mann finden sich in jeder Kultur. Die Geschlechtszugehörigkeit ist eines der wichtigsten Unterscheidungsmerkmale, so dass es für die meisten Menschen wichtig ist, eindeutig als Mann oder Frau erkannt zu werden. Die Entwicklung einer stabilen Geschlechtsidentität (männlich, weiblich) hat dadurch fundamentale Bedeutung in der Ausbildung unserer Selbst- und Fremdwahrnehmung und somit unseres Selbstbildes, da jedes Individuum einer Geschlechterkategorie angehört und geschlechtsspezifische Verhaltensweisen bereits besonders früh erlernt werden. Spätestens um das fünfte Lebensjahr wird die Geschlechtsidentität als unabänderlich, konstant übernommen. Man ordnet sich und andere einem Geschlecht zu (vgl. *Alfermann* 1996, S.12ff).

Die Geschlechtskategorie spielt in der gesamten menschlichen Entwicklung eine so große Rolle, z.B. für das soziale Handeln, weil mit ihr Rollenerwartungen auftreten, die schon im Kindesalter präsent sind und uns früh prägen. Das liegt daran, dass die Geschlechterkategorie jede Form sozialer Interaktion beeinflusst. So lernt man bereits von klein auf durch die soziale Umwelt, was als geschlechtsangemessen und was als inadäquat gilt. Geschlechterentwicklung findet folglich auf Grund reaktiver Prozesse statt (vgl. ebd. S.62ff). Da es sich um einen aktiven Prozess zwischen mehreren Individuen handelt, wird die Geschlechtsrollenidentität biologisch, psychologisch und sozial determiniert. Die biologischen Fakten führen zu kognitiven Konstrukten über Geschlecht in Hinblick auf Eigenschaften, Verhaltensweisen, Berufe und Rollen. Diese wiederum beeinflussen die sozialen Interaktionen. Beide liefern schließlich auch die Grundlage für die Entwicklung der eigenen Geschlechtsrollenidentität, also das, was über die eigene Geschlechtlichkeit ins Selbstbild übernommen wird (vgl. ebd., S.57). Die geschlechtstypischen Rollenerwartungen führen somit ferner dazu, dass Männer und Frauen sich auf Grund unterschiedlicher Anforderungen, bewusster wie unbewusster, in ihrer Persönlichkeit unterschiedlich entwickeln und ihr Verhalten zumeist den Rollenerwartungen anpassen wollen (vgl. ebd., S.123).

Obwohl sich im Hinblick auf die Rollenerwartungen in den letzten Jahrzehnten viel geändert hat, bestimmen immer noch die männlich determinierten Geschlechtsstereotype unsere Kultur. Während Männern Intelligenz und Kompetenz quasi automatisch zugesprochen wird, müssen Frauen um ihre intellektuelle Anerkennung kämpfen (vgl. ebd., S.27). Frauen werden

mehr gemeinnützige Qualitäten, Nachgiebigkeit, die Erwartung von Unterordnung und größere Beeinflussbarkeit zugeschrieben (vgl. ebd., S.137). Bei ihnen liegt immer noch die Hauptverantwortung für Haushalt und Kindererziehung, obwohl immer mehr Frauen in Beruf und Karriere tätig sind. Die unterschwellige Botschaft der unterwürfigen, abhängigen Frau bleibt. Mädchen sollen gemäß dem Weiblichkeitsstereotyp anderen Menschen gegenüber immer lieb und freundlich sein und zugleich immer hübsch aussehen (vgl. ebd.).

Auch wenn die Geschlechtsstereotype schon sehr früh erlernt werden, bringt doch die Pubertät erst die umwälzenden Änderungen mit sich: Aus bis dahin relativ geschlechtsneutralen Kindern werden Männer und Frauen und damit geschlechtliche Wesen. Diese Zeit bringt für Mädchen mit geistiger Behinderung noch mehr Veränderungen und Schwierigkeiten mit sich als bei gleichaltrigen Nichtbehinderten: In der Pubertät verlieren geistig behinderte Mädchen ihr Kindsein ohne den Ersatz des Frauwerdens, denn sie gelten als geschlechtslose Wesen (vgl. *Cloerkes* 2001, S.157). Die Behinderung wird bei vielen Mädchen in der Pubertät noch sichtbarer, weil das Kindchenschema, das Sympathien bringt, jetzt zunehmender Distanz der Mitmenschen weicht. Die Andersartigkeit kann sehr leidvoll als Minderwertigkeit erlebt werden, denn „Wahrnehmen und Wahrgenommenwerden als Erwachsene und die Identität beeinflussen sich gegenseitig. Manche Frauen mit geistiger Behinderung haben für sich kein Selbstverständnis als Frau entwickelt. Sie sehen sich als Mädchen oder als Neutrum“ (*Friske* 1995, S.46). Sogar die Ablehnung des eigenen Körpers kann die Folge sein, da sie „weder hinreichend attraktive Partnerinnen für Männer noch ernstzunehmende Konkurrentinnen“ sind (*Cloerkes* 2001, S.157). Als Frau geistig behindert zu sein bedeutet folglich eine doppelte Schwierigkeit, da sie sowohl dem Behindertenklischee als auch dem Geschlechtsrollenklischee unterliegen. Behinderte Frauen werden am Idealbild der Frau in der Gesellschaft gemessen, ihnen wird verstärkt das historische Frauenklischee zugeschrieben. Weibliche Attribute wie Attraktivität und Mutterrolle können aber oft genauso wenig zur Aufwertung der Person herangezogen werden wie eine Kompensation durch den Beruf (vgl. ebd., S.156).

Gerade die Pubertät ist eine sehr wichtige Zeit für die Identitätsentwicklung. In dieser Zeit werden die Mädchen zum einen körperlich, zum anderen psychisch reif – sie urteilen und verhalten sich mehr und mehr wie Erwachsene – und sie werden sozial selbständig und damit mehr oder weniger unabhängig vom Elternhaus. Schließlich wird auch ein großer Teil der Vorstellungen von Frausein in der Gesellschaft nun erlernt. Diese Ablöseprozesse sind für Mädchen mit geistiger Behinderung auf Grund der erhöhten Abhängigkeit, tatsächliche oder geschaffene, jedoch erschwert. Sie sind in der Regel mehr zu Hause unter Aufsicht als gleichaltrige Nichtbehinderte. Sie geraten dadurch stärker unter den Druck der normativen Erwar-

tungen der Erwachsenen. Selbständigkeit, eigene Wünsche und Vorstellungen werden eher unterdrückt, es wird sich angepasst. Zusätzlich werden sie oft nicht rechtzeitig genug aufgeklärt bzw. mit den körperlichen Veränderungen allein gelassen. Ggf. können sie die Vorgänge nicht verstehen und emotional nicht verarbeiten, was zu Ängsten führen kann (vgl. *Friske* 1995, S.30ff).

In der Pubertät hat ferner die Peergroup eine bedeutende Rolle, da Mädchen sich oft über Attraktivität und Partnerbeziehung zu einem Jungen definieren. Mädchen und junge Frauen mit geistiger Behinderung erleben jedoch nur selten erotische Beachtung. Damit fehlt ihnen die entscheidende Gelegenheit, Bejahung oder Bewunderung ihres Körpers durch einen Partner/eine Partnerin positiv für den Aufbau eines Körperbewusstseins zu nutzen. Diese Anerkennung ist unter anderem wichtig um eine soziale Identität entwickeln zu können (vgl. ebd., S.37ff).

Als problematisch für die eigene Identität der Mädchen mit geistiger Behinderung kann ferner der Vergleich mit Frauen ohne Behinderung sein. Die meisten der als normal bezeichneten persönlichen und sozialen Aufgaben der Frau können von behinderten Frauen nicht durchgeführt werden. Diese Ambivalenz, Frau zu sein und diese Rolle nicht ausfüllen zu können, kann ständig Verunsicherung der persönlichen Identität bedeuten und sich in Selbstunsicherheit, Selbstzweifeln und persönlicher Instabilität äußern (vgl. ebd., S.48).

2.4 Fazit

Jeder Mensch baut sich im Laufe seines Lebens ein Identitätskonzept über Beobachtungen eigenen Verhaltens, die Wahrnehmung der eigenen physiologischen und psychischen Zustände und Befindlichkeiten sowie über Rückmeldungen aus der sozialen Umwelt auf. Das Individuum versucht stets zu einem innerpsychischen Wohlbefinden (Selbstakzeptanz, -vertrauen, -achtung, positives Selbstwertgefühl) zu gelangen. Dieses wirkt sich wiederum auf andere psychische Funktionen der Persönlichkeit (kognitive Strukturen, Lernprozesse, Entwicklungsprozesse) aus. In Anbetracht dessen, dass Identitätsentwicklung auch innerhalb gesellschaftlicher Prozesse stattfindet, kann durch als zuviel empfundene negative Rückmeldung oder Diskriminierung/Stigmatisierung ein negatives Selbstbild entstehen. Geistig behinderte Menschen sind Stigmatisierungsprozessen und in Folge dessen der Gefahr der Entwicklung eines negativen Selbstbildes in erhöhtem Maß ausgesetzt. Bei Mädchen mit geistiger Behinderung kommt noch belastend hinzu, dass sie in der Regel als geschlechtslos gelten. Eine Identität ohne Geschlechtsidentität existiert jedoch nicht. Weil das Geschlecht angesichts der Geschlechtsrollenerwartungen einen entscheidenden Einfluss auf die Identitätsentwicklung hat, scheint gerade für die erschwerte Situation geistig behinderter Mädchen die Identitätsför-

derung in der geschlechtshomogenen Mädchengruppe sinnvoll. Im Rahmen der Mädchen-AG versuchen wir, den Schülerinnen zu einer starken, eigenen weiblichen Identität zu verhelfen. Mit unserem Anspruch der Identitätsförderung innerhalb einer geschlechtshomogenen Gruppe ist selbstverständlich die Förderung der Identität im generellen Unterricht nicht ausgeschlossen. Vielmehr impliziert die erhöhte Gefahr einer beschädigten Identität bei Menschen mit geistiger Behinderung den Auftrag, dass die Förderung der Identität und damit der Persönlichkeit generell einen sehr hohen Stellenwert in der Schule für Geistigbehinderte einnehmen sollte. Letztendlich ist dies bereits in den Richtlinien der Schule für Geistigbehinderte festgeschrieben: „Es ist pädagogischer Auftrag und durchgängiges Ziel der Schule, den Geistigbehinderten zur Selbstverwirklichung in sozialer Integration zu führen.“ (*Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen* 1980, S.12) (vgl. Kap.3.3.4).

Im Folgenden werde ich unser Konzept zur Identitätsförderung bei geistig behinderten Mädchen vorstellen.

3. Die Mädchen-AG

Mädchenarbeit entwickelte sich in den sechziger Jahren neben der allgemeinen Jugendarbeit, die eher als Jungenarbeit bezeichnet werden konnte. Mädchenarbeit ermöglicht die Bewältigung besonderer, geschlechtsspezifischer Problemlagen, bezieht sich auf allgemeine Interessen und Bedürfnisse von Mädchen und greift geschlechtsspezifische Lebenszusammenhänge auf (vgl. *Klees/Marburger/Schumacher* 2000, S.11ff). Grundsätzlich gibt es unterschiedliche Konzepte für die Mädchenarbeit mit unterschiedlichen Zielen (Weiterbildungschancen, Integration von Migrantinnen, Gewaltvermeidung gegen Mädchen/Gewaltverarbeitung, Selbstverteidigung...). Allerdings fand ich in der Literatur kein Konzept, das sich auf Mädchenarbeit in der Schule bezog. Da sich ferner keines der Konzepte mit der Situation geistig behinderter Mädchen beschäftigt, musste ich innovieren und selbständig ein Konzept für diese Klientel erstellen. Dabei können die bestehenden Konzepte zur Mädchenarbeit jedoch Anregungen im Hinblick auf Angebote sein. Ich werde in meinem Konzept darauf hinweisen.

3.1 Begründungszusammenhang

Aus dem theoretischen Überblick zur Identitätsentwicklung bei Mädchen mit geistiger Behinderung geht bereits hervor, dass sie in der Regel unterstützende Angebote benötigen, um eine positive, weibliche Identität entwickeln zu können. Da diese Mädchen erfahrungsgemäß außerhalb der Schule wenig Kontakt zu Gleichaltrigen, geschweige denn Mädchengruppen haben, scheint es sehr sinnvoll in der Schule für Geistigbehinderte ein Angebot für diese Gruppe zu gestalten, in der beschriebene Probleme (vgl. Kap.2.2/2.3) vor dem Hintergrund ihrer Le-

benswelt aufgegriffen und die Schülerinnen gezielt nach ihren geschlechtsspezifischen Bedürfnissen gefördert werden können. Der Kontakt zu einer Gruppe Gleichaltriger ist wichtig für die Erweiterung des sozialen Aktionsradius und Orientierungsfeldes. Die Gruppe bietet Möglichkeiten über andere und deren Reaktionen zu erfahren, damit das eigene Selbst zu profilieren und durch die Erfahrung von Anerkennung das Selbstwertgefühl zu stabilisieren. Somit können die Mädchen auch nach außen aktiv werden und sich mehr zutrauen (vgl. *Senckel* 1994, S.92).

Die Mädchengruppe sollte Platz für Freiräume lassen, die sich die Mädchen selber gestalten können, in denen sie sich ihrer bewusst werden, so wie ihre Stärken und Fähigkeiten ausbauen können. Dieser Raum soll den Mädchen alleine zur Verfügung stehen damit ihnen ein unabhängiges Erleben frei von patriarchalen Zuschreibungen möglich ist. Das Interesse an und die Wertschätzung von anderen Mädchen und anderen Lebensweisen sollten durch Mädchenräume unterstützt werden. Mädchenorientierte Pädagogik muss außerdem Raum bieten die Selbstwahrnehmung zu stärken, neues Verhalten auszuprobieren und soll letztlich das Selbstbewusstsein stärken, Selbstbestätigung erfahren lassen, um dadurch selbstbestimmter sein zu können. Ein individuelles Rollenbewusstsein, das selbstbestimmt gelebt werden kann, sollte ausprägt werden.

Auch Gewalt gegen Frauen ist ein wichtiges Thema. Die Mädchen sollten Strategien kennen lernen sich gegen mögliche Gewalt zu wehren. Zur Aufarbeitung sexueller Gewaltverbrechen sollten die Schülerinnen jedoch an kompetente Institutionen verwiesen werden, da Pädagoginnen in der Regel nicht dafür ausgebildet sind.

Die Mädchen-Gruppe sollte auf freiwilliger Basis angeboten werden, da eine im obigen Sinne positive Entwicklung nur dann möglich ist, wenn die Teilnehmerinnen offen dafür sind.

Auf Grund der beschriebenen Schwierigkeiten in der Identitätsentwicklung für Mädchen mit geistiger Behinderung drückt das folgende Zitat einen Leitsatz des Konzepts aus: „Innerhalb der Förderung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung wird das Frausein in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Dabei geht es nicht um klischeehafte Rollenstabilisierungen, sondern um die Ausbildung eines individuellen Rollenbewusstseins, das selbstbestimmt gelebt werden kann.“ (*Friske* 1995, S.191).

Das Konzept unterliegt ferner dem Richtziel der Schule für Geistigbehinderte „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“.

Wenn im Folgenden von der Mädchen-AG die Rede ist, impliziert dieser Begriff das Konzept.

3.2 Ziele und Themen der Mädchen-AG

Der oberste Vorsatz der Mädchen-AG ist, wie bereits gesagt, die Förderung der Persönlichkeit und im Besonderen die der Identität geistig behinderter Mädchen. Um diesen Vorsatz zu verwirklichen, haben wir die Förderziele „Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein aufbauen“, sowie „Sich als Person mit eigener weiblicher Identität wahrnehmen und diese entwickeln“ als langfristige Ziele, etwa für den Zeitraum eines Jahres, angesetzt.

- Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein

„Selbstvertrauen ist die Erfolgszuversicht in Hinblick auf die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zu befriedigen, eigene Handlungsziele zu erreichen. ... Unter Selbstbewusstsein versteht man .. die Erfolgszuversicht in Hinblick auf die Fähigkeit, Zustimmung zu finden, andere zu überzeugen, sich zu behaupten und durchzusetzen.“ (Haußer 1995, S.55). Zum Selbstvertrauen gehört somit die Fähigkeit, seine Bedürfnisse wahrzunehmen und Handlungsmöglichkeiten zu kennen, diese zu befriedigen. Wie in Kap.2.2 geschrieben, wird Menschen mit geistiger Behinderung oft Selbstbestimmung untersagt. Sie werden in der Regel schnell bevormundet und ihnen werden Bedürfnisse aufgedrängt bzw. ihre eigenen als unwichtig abgetan. So fällt es ihnen mitunter schwer eigene Begierden als wichtig wahrzunehmen, sie umzusetzen und sich vor allem gegen andere durchzusetzen, sie ordnen sich schnell unter. Dem wollen wir mit unserem Projekt entgegenwirken.

- Sich als Person mit eigener weiblicher Identität wahrnehmen und diese entwickeln

Unser Ziel ist es nicht, den Mädchen konservative Werte zu vermitteln und sie in geschlechtsbezogene Rollenzuweisungen zu drängen. Es geht viel mehr darum, ihre eigene weibliche Identität, die ihnen oft abgesprochen wird (vgl. Kap.2.3), zu entdecken. Dazu zählt unter anderem ein Gefühl für den eigenen Körper und weibliches Bewusstsein. Wir versuchen die Mädchen in der Findung ihrer Geschlechtsidentität zu unterstützen, damit sie aus dieser Verantwortung für sich übernehmen können und ihren Erfahrungshorizont bezüglich geschlechtsspezifischen Rollenrepertoires erweitern können.

Wie bereits beschrieben (vgl. Kap.2.2), gehören zur Identität Bereiche wie Selbstkonzept, Selbstwahrnehmung, Selbstwert, Selbstverwirklichung, Selbständigkeit, Rollenbewusstsein, Rollenerwartungen, sozialer Umgang u.v.a.m., diese Bereiche beeinflussen sich gegenseitig. Um unser Ziel zu erreichen, sehen wir für das Konzept der Mädchen-AG folgende mittelfristige Förderziele vor. Sie beinhalten in der Umsetzung zwar oft mehrere Identitätsaspekte, doch ist die vorgenommene Einteilung für die Übersichtlichkeit sinnvoll.

- Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Aufbau/Erweiterung sozialer und interaktiver Kompetenzen

- Aufbau/Erweiterung von Alltagskompetenzen

In den nächsten Abschnitten sollen die drei Förderaspekte zur Persönlichkeitsentwicklung genauer betrachtet werden und Themen (z.T. mehrstündig, z.T. kurze Sequenzen) aufgezeigt werden, die wir zur Förderung der Mädchen in diesen Bereichen ausgesucht haben, um sie dem Grundsatz „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ noch einen Schritt näher zu bringen. Die hier genannten Themen stellen nur eine Auswahl an Möglichkeiten dar. Auf Grund der Fülle von eigenen Ideen und Anregungen aus anderen Konzepten⁵ mussten wir für die Planung und letztlich auch die Durchführung des Konzepts jedoch eine überschaubare Menge herausfiltern. Einige Themen lassen sich gut miteinander kombinieren, die Liste ist beliebig erweiterbar bzw. zu variieren. Auf eine detaillierte Darstellung der Übungen und Stundenziele muss aus Platzgründen verzichtet werden.

3.2.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung

Die Selbstwahrnehmung beginnt bereits damit, dass der Fötus im Mutterleib seine Bewegungen und Körperstellungen wahrnimmt. Sie differenziert sich später dahingehend, dass ein Kind den eigenen Körper als von der sozialen und natürlichen Umwelt losgelöst erlebt. Der Körper gilt als Repräsentant des Selbst und hat folglich elementare Bedeutung für die personale Identität. Um verschiedene Erfahrungen mit dem eigenen Körper, Bewertungen des Befindens oder des Aussehens, die in engem Zusammenhang mit den Erfahrungen und Bewertungen des Selbst stehen, in das Selbstkonzept integrieren zu können, muss der Körper zunächst über eine Vielfalt von Lernmöglichkeiten als solcher empfunden werden. Denn je größer das Wissen über den Körper und seine Funktionen ist, desto realistischer wird das Bild von der eigenen Person. Eine positive Einstellung zum eigenen Körper ist schließlich auch Voraussetzung für eine positive Einstellung zu sich selber (vgl. *Friske* 1995, S.111ff). Sie ist also Grundlage für den Aufbau von Selbstvertrauen/-bewusstsein und, denken wir einen Schritt weiter, ebenfalls für unbeschwerte soziale und sexuelle Kontakte.

Um die Mädchen im Bereich Selbstwahrnehmung zu fördern, können sie über folgende Fragen herangeführt werden: Was gehört zu meinem Körper/zu mir? Was tut meinem Körper/mir gut/nicht gut? Was finde ich an meinem Körper/mir schön/nicht schön? Wie finde ich meinen Körper/mich schön? Was kann ich (mit meinem Körper/mir) alles machen? etc..

In das Selbstbild geht jedoch nicht nur die Selbstwahrnehmung, sondern auch die Fremdwahrnehmung ein. Unser Verhalten ist durch die Fremdwahrnehmung in sofern mitbestimmt,

⁵ Anregungen bspw. in: *Christiansen, Angelika/Linde, Karin/Wendel, Heidrun: Mädchen Los! Mädchen Macht!* 100 und 1 Idee zur Mädchenarbeit. Münster 1991². Oder: *Klees u.a.* 2000.

als dass wir versuchen, bestimmte an uns gestellte Erwartungen zu erfüllen oder dem Interaktionspartner/der Interaktionspartnerin eine Reaktion zu entlocken (vgl. Kap.2.2).

Zur Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung geistig behinderter Mädchen bieten sich folgende Themen in Hinblick auf eine weibliche Identität an:

- Wer bin ich? – Wie bin ich? Was verbindet mich mit anderen? Was ist das Einzigartige an mir?

Umsetzung durch folgende Übungen: Die Mädchen sollen gegenseitig ihre Körperumrisse aufmalen und aus Illustrierten mit Bildern, Symbolen, Texten..., die sie selber kennzeichnen, bekleben, Überschrift: Das bin ich. Im Gesprächskreis stellen die Schülerinnen sich durch ihre Collagen vor, stellen Vergleiche zu den anderen her (ohne zu bewerten), erfahren, wie die anderen sie einschätzen. Oder: Jede malt verdeckt ein Bild/nimmt sich ein Symbol, die anderen sollen später raten, was zu wem gehört (vgl. *Klees u.a.* 2000, S.84).

Ziel: Sich mit sich selber auseinandersetzen und Abgrenzung zu/Gemeinsamkeiten mit anderen erfahren

- Gesichtsmasken machen

Umsetzung: Mit geeigneten Pflegeprodukten (Waschgel, Gesichtswasser, Peeling...) das Gesicht waschen, Gesichtsmaske ansetzen und der liegenden Partnerin auftragen. Während der Trocknungszeit erhält die Liegende eine Hand-/Armmassage durch die Partnerin, anschließend wird das Gesicht eingecremt und die Positionen werden gewechselt.

Ziel: Zum einen Auseinandersetzung mit Gesichtspflege, zum anderen das Spüren sowohl der zunehmenden Spannung auf dem Gesicht als auch der Hände/Arme durch die Massage;

Die Übung könnte ebenfalls zum Aufbau/zur Erweiterung sozialer Kompetenzen gezählt werden, mit dem Ziel sich aufeinander einzulassen und sich etwas Gutes zu tun.

- Sich spiegeln

Umsetzung: Die Schülerinnen betrachten und bewegen sich zunächst vor einem großen Spiegel und beobachten ihr Spiegelbild. Dann stehen sich zwei Mädchen gegenüber, die eine „spiegelt“ jede Bewegung in Mimik und Gestik der anderen.

Ziel: Beobachtung des Gegenüber, Sensibilisierung der Wahrnehmung des eigenen Körpers, Aufmerksamkeit auf die Körpersprache lenken, Hinführung zum Rollenspiel: jemand anders spielen

- „... und dann auch noch mein dicker Hintern...“ (*Klees u.a.* 2000, S.110ff)

Umsetzung: Die Lehrerinnen spielen eine Geschichte, in der ein Mädchen vor dem Spiegel steht und sich über ihren Po ärgert. Dieser fängt plötzlich an, mit ihr zu sprechen. Letztlich

mag sie ihn dann doch. Anschließend überlegen sich die Mädchen, was ihnen an ihrem Körper nicht gefällt und spielen ihre eigene „Spiegelsituation“.

Ziel: Negativ besetzte Teile des Körpers zur Sprache bringen und zu einer positiv-akzeptierenden Haltung gelangen

- Haarewaschen

Umsetzung: Die Schülerinnen überlegen sich, warum und wie oft sie Haarewaschen müssen, was sie zum Haarewaschen benötigen und waschen sich schließlich jede für sich die Haare und frisieren sich (gegenseitig). Es werden vorher – nachher Fotos gemacht.

Ziel: Selbständiges Haarewaschen erlernen sowie herausfinden, wie sie sich wohler fühlen, was als ästhetischer gilt – sich über Selbst- und Fremdwahrnehmung bewusst werden;

Haarewaschen fällt auch in den Bereich der Alltagskompetenzen und kann dazu beitragen, die Schülerinnen einen Schritt weiter in Richtung Unabhängigkeit zu bringen.

- Das Aussehen verändern:

- Sich schminken

Umsetzung: Es sollte eine große Auswahl verschiedenster Schminkprodukte zur Verfügung stehen. Es hat sich bei uns als sinnvoll erwiesen, beim ersten Einsatz dieser Produkte eine allgemeine Einführung zu planen, bei der verschiedenste Produkte und deren Umgang zunächst besprochen und dabei an sich selber und/oder einer Partnerin ausprobiert werden. Schminktipp von Schülerinnen und Lehrerinnen sowie aus Zeitschriften sind sinnvoll. Im Gesprächskreis folgt die Erörterung, wie sich jede Schülerin geschminkt fühlt, wie sie sich sieht und wie die andere Mädchen sie sehen. In nachfolgenden Stunden werden Neuigkeiten kurz vorgestellt und die Schülerinnen erhalten anschließend die Möglichkeit Neues auszuprobieren. Es werden immer wieder vorher – nachher Fotos gemacht, damit die Mädchen sich im direkten Vergleich betrachten können.

Ziel: Umgang mit Make-up-Produkten kennen lernen; vorrangige Auseinandersetzung: Wie gefalle ich mir selber am besten, wie fühle ich mich wohl, aber auch: Was sagen die anderen, wie wirke ich auf sie, wenn ich geschminkt bin. Es soll außerdem deutlich werden, dass jede ihren eigenen Stil hat.

- Sich einkleiden

Umsetzung: Die Mädchen und Lehrerinnen bringen die verschiedensten Kleidungsstücke mit. Die einzelnen Teile werden passend/unpassend kombiniert. Modezeitschriften werden studiert.

Ziel: Gespür entwickeln, was zusammen passt, wie kleiden wir uns „richtig“ bei bestimmten Gelegenheiten (Feiern, Sport, im Winter, im Sommer), was ist in/out, und wie fühle ich mich

am wohlsten. Wichtig ist dabei herauszuarbeiten, dass jede ihren eigenen Stil hat und es kein wirkliches Richtig oder Falsch gibt, dass die Gesellschaft jedoch Maßstäbe setzt.

- Eine Modenschau veranstalten

Umsetzung: Es werden kurze Videoausschnitte einer Modenschau angeguckt. Die Schülerinnen überlegen, warum so etwas gemacht wird, sie probieren (zu Musik) aus so zu laufen, wie die Frauen auf dem Laufsteg. Später können selber Kleidungsstücke zu einem bestimmten Anlass kombiniert oder selber hergestellt werden, wie z.B. zum Thema „Dschungel“ geschehen, wo wir selber T-Shirts, Hosen, und Röcke zerschnitten, bemalten, Schmuck bastelten etc. und schließlich beim Schulfest auftraten.

Ziel: Vor vielen Menschen im Mittelpunkt stehen und sich unter Beobachtung erleben, positive Fremdwahrnehmung spüren (durch Applaus, Zurufe...).

3.2.2 Aufbau/Erweiterung sozialer und interaktiver Kompetenzen

Die Entwicklung des Selbstwertgefühls gilt als eine Voraussetzung für soziale Interaktion. Zum Selbstwertgefühl gehören die Komponenten Wohlbefinden und Selbstzufriedenheit, Selbstakzeptanz und Selbstachtung, Erleben von Sinn und Erfüllung des Lebens, Selbständigkeit und Unabhängigkeit (vgl. *Haußer* 1995, S.65). Die vier erstgenannten werden durch die Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. Kap. 3.2.1) entscheidend beeinflusst, denn ich erlange sie sowohl im Spiegel der Selbst- als auch der Fremdwahrnehmung.

Bei geistig behinderten Mädchen können einige Faktoren die Entwicklung des Selbstwertgefühls erschweren. Diese sind z.B. (vgl. *Senckel* 1994, S.44-122):

- Störungen in der Mutter-Kind-Beziehung (Urvertrauen wird ggf. nur bedingt aufgebaut)
- Erziehungsproblematiken (z.B. Überbehütung)
- Sich als Person nur bedingt angenommen und geliebt fühlen
- Vergleiche mit nichtbehinderten Jugendlichen
- Geringe soziale Einbindungen

Geistig behinderte Menschen ziehen ihr Selbstwertgefühl ggf. aus Teilbereichen der eigenen Person, in denen sie ohne Hilfe zurecht kommen und vernachlässigen ihre eingeschränkten kognitiven Möglichkeiten (vgl. ebd., S.80). Etwas zu wollen und es nicht zu können, verletzt das Selbstwertgefühl mehr, als nur noch Dinge zu tun, von denen man weiß, dass man sie bewältigen kann.

In der Interaktion spielt das Selbstwertgefühl eine wichtige Rolle, da die Interaktion einer Person, die sich ständig selbst in Frage stellt, stark fremdbestimmt sein wird. Die Suche nach Anerkennung rückt dann in den Vordergrund. Daher geht es in der Mädchen-AG auch darum, die interaktive Kompetenz zu fördern. Darunter versteht man das Vermögen eines Menschen,

auf einen anderen (oder mehrere) Menschen bezogen zu handeln. Folglich ist es die Fähigkeit sich mit einer Handlungspartnerin/einem Handlungspartner in einer Wechselbeziehung zu befinden. Wesentlich für den Erwerb interaktiver Kompetenzen ist das Wissen darüber, dass die Interaktionspartnerin/der Interaktionspartner nicht notwendig dieselben Erlebnisse hat wie das eigene Ich, dass es also unterschiedliche Perspektiven gibt, in die sich das Individuum eindenken muss.

Es ergibt sich für unsere Arbeit im Bereich sozialer/interaktiver Kompetenzen die Forderung nach gegenseitiger Akzeptanz, Anerkennung der Schwächen, gegenseitiger Hilfeleistung und die grundsätzliche Erweiterung der eigenen Kompetenzen.

Es sollten körpernahe Angebote ausgesucht werden, da der Mensch über diese den Kontakt zu seiner Umwelt aufbaut (vgl. *Kultusminister* 1980, S.26).

Zum „Aufbau/Erweiterung sozialer und interaktiver Kompetenzen“ bieten sich im Hinblick auf die Förderung des Selbstwertgefühls folgende Themen an:

- Sich gegenseitig massieren

Umsetzung: Jeweils ein Mädchen legt sich auf eine Decke o.ä. und lässt sich von der Partnerin evtl. bei leiser Entspannungsmusik massieren. Sie darf die Stellen selber bestimmen. Nach einiger Zeit wird gewechselt. Es ist wichtig den Mädchen einige Regeln der Massage zu erklären um Wohlgefühl zu erreichen.

Ziel: Sich gegenseitig verwöhnen und nützlich sein, sich entspannen

- Rücksicht auf die Gefühle anderer nehmen

Umsetzung: Mittels der Mimik und Gestik der Teilnehmerinnen sowie Bildkarten werden Gefühle ausgedrückt, nachgeahmt, gedeutet und auf sie reagiert.

Ziel: Gefühle ausdrücken können, interpretieren, sich in andere hineinversetzen (Rollenübernahme) und adäquat reagieren

- Sich mal wie ein Mädchen/eine Frau, mal wie ein Mann verhalten

Umsetzung: Begriffe den Kategorien weiblich/männlich zuordnen, Plakate gestalten, überprüfen der Zuschreibungen an sich selber, ggf. revidieren, Rollen nachspielen und eigenes Verhaltensrepertoire (gesellschaftlich anerkannt) anlegen (vgl. *Klees u.a.* 2000, S.84, S.121)

Ziel: Sich geschlechtsspezifischen Zuschreibungen durch die Gesellschaft bewusst werden

- Freundschaft – Partnerschaft:
 - Mädchenfreundschaften

Umsetzung: Fotos betrachten, auf denen Freundinnen zu sehen sind, sowohl Mädchen als auch Frauen, Geschichte/Phantasiegeschichte über Freundinnen vorlesen, Erinnerungsfotos von

Freundinnen machen und in selbstgebastelte Rahmen kleben, Wünsche verbalisieren, wie eine Freundin sein sollte

Ziel: Bewusstmachung von Freundschaften, verbalisieren von Begriffen wie Freundin, Freundschaft, sich mögen, eifersüchtig sein

- Sich aussprechen

Umsetzung: Geschichte „Streit und Versöhnung“, „Eifersucht“ (*Lebenshilfe* 2002, S.89ff) lesen. Die Schülerinnen führen Streitgespräche/Eifersuchtssituationen (zunächst mit vorgegebenem Inhalt) in Form von Rollenspielen durch, verschiedene Strategien der Auseinandersetzung werden erprobt und schließlich ein Plakat/Handzettel mit Kriterien zur friedlichen Konfliktbewältigung erarbeitet. Es sollte auch thematisiert werden, dass Meinungsverschiedenheiten zum Leben dazu gehören und Eifersucht in begrenztem Rahmen normal ist.

Ziel: Sich im Streitfall adäquat verhalten und Kritik annehmen können, ohne sich als gesamte Person angegriffen zu fühlen

- Auf Jungen zugehen

Umsetzung: Gespräch über eigene Erfahrungen und Anlässe, bei denen man jemanden kennen lernen kann. Im Rollenspiel erproben verschiedener Möglichkeiten Jungen anzusprechen und auf sie zu reagieren (ein Junge steht alleine da, eine Gruppe von Jungen steht zusammen, ein Junge kommt auf eine Mädchengruppe zu...) sowie Erarbeitung von Kriterien, die beim Kennenlernen wichtig sein können (vgl. *Lebenshilfe* 2002, S.71)

Ziel: Hemmungen gegenüber Kontaktaufnahme mit (fremden) Jungen abbauen und Sicherheit gewinnen

- Lesbenfreundschaften

Umsetzung: Geschichte „Ich hab Manuela unheimlich gern“ (*Klees* u.a. 2000, S.107) lesen. Besprechen der Begriffe Homosexualität/Lesben. Diskussion über gesellschaftliche Akzeptanz und Vorurteile

Ziel: Vorurteile und Klischees abbauen, ggf. Bewusstwerdung eigener Vorstellungen

- Mein Traumpartner/Meine Traumpartnerin

Umsetzung: Die Mädchen überlegen sich, wie ihr Traumpartner/ihre Traumpartnerin sein sollte und gestalten ein Arbeitsblatt zu diesem Thema (vgl. *Lebenshilfe* 2002, S.72, 76).

Ziel: Bewusstwerdung der eigenen Wünsche und Vorstellungen, Erfahren ihrer Akzeptanz.

- Lebensgemeinschaft/Ehe

Es kann sinnvoll sein, eine Einheit zum Thema Lebensgemeinschaft/Ehe zu planen. Für unsere Schülerinnen ist dieses Thema zur Zeit nicht relevant.

3.2.3 Aufbau/Erweiterung von Alltagskompetenzen

Bereits in Kap.2.3 wurde erwähnt, dass gerade Mädchen mit geistiger Behinderung es schwer haben wirklich selbständig zu werden, sei es durch geschaffene oder behinderungsbedingte Abhängigkeit. Im Rahmen der Mädchen-AG sollen vor allem spezifisch weibliche Alltagskompetenzen erworben werden, um die Mädchen in diesen Bereichen, so weit es ihren Fähigkeiten entspricht, zur Selbständigkeit zu erziehen. Wie in Kap.3.2.2 angemerkt, ist für den Menschen das Bewusstsein, anderen Menschen nützlich zu sein, wichtig für das Selbstwertgefühl. Wir wollen vor allem für eine gemütliche Atmosphäre sorgen und damit anderen eine Freude machen. So können sich die Mädchen zum einen umhertreiben fühlen und sich zum anderen nützlich machen.

Es ergeben sich für das Förderziel „Aufbau/Erweiterung von Alltagskompetenzen“ innerhalb der Mädchen-AG folgende mögliche Themen:

- Tee und Kaffee kochen

Ziel: Unabhängigkeit fördern

- Es sich gemütlich machen

Umsetzung: Bilder verschiedener Zimmer betrachten, klären, was für uns gemütlich ist und was wir dafür benötigen; Zum nächsten Mal bringen die Mädchen vereinbarte Gegenstände (Tischdecken, Kerzen, Kissen, Bilder...) mit und gestalten den Raum für sich gemütlich. Dabei muss der Zeitaufwand bedacht werden. Um solche Aktionen zu wiederholen, sollten Tischdecken, Kerzen u.ä. angeschafft werden.

Ziel: Bedürfnisse äußern und Anregungen zur Umsetzung erhalten

- Die eigene Meinung äußern

Umsetzung: Die Schülerinnen sollen klar ausdrücken: „Ich will/will nicht...“. In Bezug auf die Mädchen-AG versuchen wir so viele Wünsche wie möglich umzusetzen und fordern die Mädchen immer wieder auf sich zu äußern. Dieses Thema zieht sich folglich durch alle Stunden.

Ziel: Selbstbestimmung bewusst machen und unterstützen

- Der weibliche Körper

Da dieser Bereich sehr umfangreich ist, verzichte ich an dieser Stelle auf die Darstellung von Übungen. Die weiblichen Geschlechtsorgane und die (erste) Menstruation sollten unbedingt behandelt werden, da unsere Schülerinnen oft nicht rechtzeitig aufgeklärt werden, so dass große Unsicherheit und Angst in der Pubertät aufkommen könnte. Ziel ist es sie zu befähigen, die Menstruation und Entwicklung des Körpers als etwas Schönes zu erleben.

- Auseinandersetzung mit der Monatshygiene der Frau

Umsetzung: Tampons und Binden werden gezeigt und benannt, ihre Wirkungsweise erläutert und von den Mädchen mittels eingefärbter Flüssigkeiten erprobt. Arbeitsblätter werden besprochen (vgl. *Lebenshilfe* 2002, S.61ff).

- Ein Besuch beim Frauenarzt

Bietet sich die Möglichkeit mit der Mädchen-Gruppe in eine Frauenarztpraxis zu gehen, ist dies sinnvoll. Auf jeden Fall sollte der Besuch beim Frauenarzt theoretisch mit Bildmaterial besprochen werden um informiert zu sein und Ängste zu mindern.

- Sexualität ist...

Umsetzung: Aus Zeitschriften Bilder heraussuchen, die für die Schülerinnen Sexualität symbolisieren, Begriffe sammeln und besprechen, die verschiedenen Facetten von Sexualität mit Hilfe von Bildern und Geschichten herausarbeiten

Ziel: Offener Umgang mit eigenen Vorstellungen und den Vorstellungen anderer, Bewusstwerdung eigener sexueller Bedürfnisse und Abneigungen

- Verhütung

Umsetzung: Klären, wie und wann eine Schwangerschaft entstehen kann, warum Verhütung wichtig ist, möglichst viele verschiedene Verhütungsmittel zur Anschauung in den Unterricht mitbringen (Verhütungsmittelkoffer bei proFamilia leihen), Anwendung, Wirkung und Zuverlässigkeit demonstrieren und in einer Wandzeitung festhalten

Ziel: Erweiterung der Eigenverantwortlichkeit durch Kenntnisse über Verhütung, richtige Anwendung so weit möglich erfassen

- Kinderwunsch (vgl. *Lebenshilfe* 2000, S.98ff)

Umsetzung: Gespräch über Kinderwunsch (kennt ihr Familien mit Kindern etc.), erstellen einer Wandzeitung: Was braucht ein Säugling?, Arbeitsblatt zum Tagesablauf mit einem Baby, Probleme ansprechen

Ziel: Bewusst machen der Aufgaben und der Verantwortung bei einem eigenen Kind

- Gewaltabwehr

Umsetzung: Schülerinnen überlegen sich, was wer mit ihnen machen darf und wie sie sich im Notfall wehren können; Lesen des Comics „Rück mir nicht auf die Pelle!“ (Zartbitter e.V.); Im Rollenspiel werden Abwehrstrategien erprobt, wobei es aus eigener Erfahrung sinnvoll ist, als „Täter“ die Lehrerinnen zu nehmen. Die Schülerinnen akzeptieren diese als Respektspersonen und die Bedrohungssituation (Hemmschwelle gegenüber Erwachsenen) ist realistischer.

Ziel: Einüben von Strategien der Abwehr (sexueller) Gewalt, Informationen über mögliche Ansprechpartnerinnen oder Ansprechpartner bekommen.

3.2.4 Sonstige (mädchenspezifische) Themen

Hier handelt es sich um Themen, bei denen die Förderziele nicht primär sind, diese aber ggf. unterstützen oder von den Mädchen gewünscht werden.

- Basteln von Schmuck, Bilderrahmen (einkleben der vorher – nachher Bilder), Sorgenpüppchen
- T-Shirts bemalen
- Mädchen-Zeitschriften „Girl“, „Mädchen“, „Bravo-Girl“ ... lesen
- Musik hören (Was gefällt uns? Was ist in? Welche Musikarten kennen wir?...)
- Gestalten des Mädchenbuches: Im Laufe des Jahres werden Arbeitsblätter, Fotos u.ä. gesammelt. Am Ende des Jahres stellt jedes Mädchen sein eigenes Buch zusammen.

3.3 Organisatorische Rahmenbedingungen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel eine Themenauswahl vorgestellt wurde, sollen in diesem Abschnitt einige Hinweise zur Organisation geliefert werden. Es handelt sich dabei um die Beschreibung relativ optimaler Bedingungen.

3.3.1 Ausstattung

Raumausstattung:

- Es ist günstig, wenn der Mädchen-AG ein neutraler Raum zur Verfügung steht, der nicht Klassenraum ist, so dass alle dieselben Bedingungen vorfinden. Außerdem sollte sich der Rahmen der Mädchen-AG, der auch Schutzraum sein soll, vom alltäglichen Unterricht abheben.
- Idealerweise sollte der Raum mit einer gemütlichen Sitzecke ausgestattet sein.
- Es sollte die Möglichkeit bestehen, Arbeitsergebnisse jeglicher Art im Raum und an den Wänden zu präsentieren.
- Ein Materialschrank sollte vorhanden sein, in dem alle benötigten Utensilien, zumindest aber die am häufigsten gebrauchten Gegenstände verstaut werden können.
- Eine Tafel und ein Waschbecken im Raum sind hilfreich.

Materialgrundausrüstung:

- Kosmetika jeglicher Art für Gesichts-, Körper-, Haarpflege und Schminkaktionen (können gut als Spenden von den Familien der Schülerinnen, Kolleginnen und Freunden erworben werden)
- Hygieneartikel für die Monatshygiene, auch als tägliche Anlaufstelle für Schülerinnen; als Spende zu beziehen von „o.b.“ und „Always“

- Bastelutensilien nach Bedarf (sinnvoll ist die Lagerung der häufig benutzten Materialien im Materialschrank); Materialien können u.a. aus den Mitteln für die Mädchen-AG finanziert werden.
- Wasserkocher für Tee und Kaffeemaschine sollten den Mädchen z.B. in einer Klasse zugänglich sein, müssen aber nicht extra angeschafft werden.
- Tee, Kaffee, Kekse, Mädchen-Zeitschriften sollten vom Mädchen-AG-Geld besorgt werden.
- Decken für Entspannungsübungen und Massageeinheiten sollten spontan zu organisieren sein.

Alle anderen benötigten Materialien sollten je nach Bedarf angeschafft oder ausgeliehen werden. Kleidungsstücke für Modenschauen können zum jeweiligen Anlass und Motto von den Schülerinnen mitgebracht, über Spenden gesammelt und/oder auch selber hergestellt werden.

3.3.2 Richtlinienbezug

Das Konzept der Mädchen-AG unterliegt, wie bereits gesagt, dem pädagogischen Auftrag der Schule für Geistigbehinderte die Schülerinnen zur „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ zu führen. In den Richtlinien finden sich weitere Lernziele, die wir in der Mädchen-AG berücksichtigen (vgl. Kap.3.2). Eine Auswahl soll hier dargestellt werden.

In Abschnitt 1.1.2 heißt es „Erfahren der physischen Einheit des Körpers durch Kennen der Körperteile und ihrer Funktionen und Empfinden der Körperoberfläche“ (*Kultusminister* 1980, S.28). In der Auseinandersetzung mit der eigenen Person sollen sich die Schülerinnen Gedanken über die einzelnen Körperteile machen, wobei die weiblichen Körperteile mit ihrer Funktion in der Mädchen-AG besondere Beachtung finden. Durch z.B. Massagen und Gesichtsmasken wird die Aufmerksamkeit auf das Spüren des Körpers gelegt. Die Schülerinnen sollen „Fähigkeiten, psycho-physische Spannungen zu erfahren und zu bewältigen“ aufbauen (ebd., S.38), hierzu zählen z.B. sich wohl zu fühlen und das Erleben von Gefühlen. Die Vorbereitung auf die körperlichen Veränderungen während der Pubertät ist ebenso an die Richtlinien angelehnt (vgl. ebd., S.43f) wie die Körperpflege (vgl. ebd., S.56f). Unter „Fähigkeit, Kontakte anzunehmen, anzubahnen und aufrechtzuerhalten“ (ebd., S.97ff) finden sich ebenfalls viele Anhaltspunkte für Themen, die sich im Konzept der Mädchen-AG wiederfinden. Die Schülerinnen sollen gestische und mimische Zeichen verstehen und gebrauchen lernen, Konfliktlösungsmöglichkeiten erlernen, Selbständigkeit soll gefördert, ein Rollenbewusstsein aufgebaut werden, gebräuchliche Umgangsformen sollen angenommen und Ansprüche geäußert werden.

Zum Thema Partnerschaft ist in den Richtlinien zu lesen: „In seinem Verhältnis zum Mitmenschen muss der Geistigbehinderte zunehmend dazu befähigt werden, auch partnerschaftliche Beziehungen aufzunehmen und aufrechtzuerhalten.“(ebd., S.96).

3.3.3 Didaktisch-methodische Kriterien in Hinblick auf die Gruppe⁶

Die Schülerinnen bringen die unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen mit, so dass ein Unterricht notwendig ist, der sich an den Lernbedürfnissen jeder einzelnen Schülerin orientiert. Da bekanntermaßen bei Interesse der Schülerinnen besser gelernt wird, ist ein Einbeziehen ihrer Interessen und Bedürfnisse bereits in der Planung unumgänglich. Der Unterricht sollte so offen geplant sein, dass eine Mitbestimmung der Schülerinnen möglich ist. Die Offenheit gegenüber den Schülerinteressen impliziert auch ein hohes Maß von Flexibilität unsererseits. Sicherlich ist eine Abmachung mit den Schülerinnen wichtig, dass sie sich jeweils eine Stunde vorher auf den Inhalt der nächsten Sitzung einigen müssen. Doch es macht wenig Sinn ein geplantes Angebot durchzuführen, wenn für die Schülerinnen in dem Moment ein anderer Inhalt von wesentlicher Bedeutung ist. Auf Grund der beträchtlichen Selbstbestimmung der Mädchen bezüglich der Inhalte kann möglicherweise das selbe Thema (z.B. Schminken) über mehrere Stunden bearbeitet werden. Wir versuchen gleichwohl Interesse für neue Inhalte zu wecken.

Es ist für uns sehr wichtig, dass Streitereien weitgehend gelöst werden, bevor wir in die thematische Arbeit einsteigen, da sie sonst unterschwellig immer mitschwingen und ein entspanntes Gruppenklima verhindern würden. Die betroffenen Schülerinnen haben die Möglichkeit ihre Streiterei außerhalb des Raumes alleine zu besprechen, sich eine Person ihrer Wahl als Vermittlerin mitzunehmen (Mitschülerin oder Lehrerin) oder das Problem vor der Gesamtgruppe zu erörtern, wenn es diese direkt betrifft oder sie den Mädchen beispielsweise bei der Lösung eigener Probleme helfen kann.

Der Mensch lernt im wesentlichen durch seine Handlungen. Für geistig behinderte Schülerinnen ist dieses Prinzip von herausragender Bedeutung, durch ihre eigene Aktivität, ihr eigenes Handeln Erfahrungen zu sammeln. Es spiegelt sich von daher auch in dem Konzept der Mädchen-AG wider, wo Handlungsorientierung und das Lernen mit vielen Sinnen die wichtigsten Maxime sind.

Da für uns Lehrerinnen gruppensdynamische Prozesse innerhalb der AG sehr wichtig sind, versuchen wir möglichst nicht zieldifferent in Kleingruppen zu arbeiten, sondern Unterschiede zum einen durch differenzierte Arbeitsmittel, zum anderen über das Helfersystem

⁶ zur Didaktik der Schule für Geistigbehinderte vgl.: *Pitsch, Hans-Jürgen: Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen 2002³.*

auszugleichen. Das soziale Lernen mit und voneinander steht im Vordergrund. Daher bevorzugen wir auch die Gruppen- und Partnerarbeit, wobei die Gruppenarbeit noch höhere Anforderungen an die sozialen Fähigkeiten der Mädchen stellt. Die Schülerinnen sollen weitgehend selbständig arbeiten und sich untereinander helfen. Wir gehen davon aus, dass jede Schülerin Kompetenzen besitzt und so ein Netz aus Fähigkeiten besteht. Diese sollen die Teilnehmerinnen lernen zu nutzen, damit sie möglichst ohne Lehrerhilfe arbeiten können und sich von der Fixierung auf die Hilfe Erwachsener lösen. Es sind selbstverständlich Strukturierungshilfen möglich und nötig. Eine Überforderung würde vermutlich zu einer enormen Frustration und Arbeitsblockade führen.

Aus den soeben genannten Gründen entfällt die Einzelförderung im Rahmen des Konzepts. Selbstverständlich erhält jede Schülerin Unterstützung und ggf. auch Einzelzuwendung, doch in der Grundplanung ist dies nicht vorgesehen.

Weitere grundlegende Methoden, die in der Mädchen-AG besonders oft zum Einsatz kommen, sind:

- Rollenspiele. Das Rollenspiel kann dazu genutzt werden, die eigene Identität unter dem Schutzmantel einer Rolle auszuleben. Dabei können persönliche Gefühle, Ängste, Erwartungen, Erfahrungen, Vorlieben, Abneigungen usw. gefahrloser ausgespielt und letztlich auch neue Verhaltensmuster, Handlungsregeln erprobt werden. Im Rollenspiel können auch angesichts unterschiedlicher Interaktionsbedingungen unterschiedliche Formen des Verhaltens, gesellschaftlich anerkannte und weniger respektierte, dargestellt und in Frage gestellt werden um somit das Rollen- und Verhaltensrepertoire allgemein zu vergrößern.
- Feedback. Durch Feedback erfahren wir, wie wir von den anderen gesehen werden. Dadurch können Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbild bewusst gemacht werden. Für ein wirkungsvolles, nicht verletzendes Feedback ist es wichtig, dass die Schülerinnen Regeln einhalten. Sie sollen zunächst nur beschreiben, was sie gesehen haben, bevor sie eine Vermutung für den Grund des Verhaltens äußern. Um den Umgang mit den Feedback-Regeln zu erlernen, beziehen wir uns in der Gruppe zunächst ausschließlich auf positives Feedback. Sobald die Regeln einigermaßen beherrscht werden, kann das Feedback im Zusammenhang mit als negativ stigmatisierten Verhaltensweisen zur Anwendung kommen. Dabei ist stets darauf zu achten, dass nie die gesamte Person kritisiert wird, sondern ein bestimmtes Verhalten, das veränderbar ist. Rollenspiel und Feedback lassen sich gut kombinieren.
- Unterrichtsgespräch. Das Unterrichtsgespräch bietet die Möglichkeit, Informationen auszutauschen, Probleme zu erörtern und Inhalte kognitiv zu erarbeiten. Diese Arbeit mit Schülerinnen mit geistiger Behinderung birgt den Nachteil, dass ein hohes Maß an Kon-

zentration und oftmals auch Abstraktionsvermögen nötig ist um dem Inhalt zu folgen. Es sollte sich daher auf maximal 15 Minuten beschränken. Das längere Unterrichtsgespräch kommt dennoch gelegentlich in der Mädchen-AG zum Einsatz, da sich einige Mädchen dies ausdrücklich wünschen. Durch ansprechende Materialien kann ein Unterrichtsgespräch auch für konzentrationschwächere Schülerinnen einen Lernzuwachs erbringen.

- Collagen. Das Erstellen von Collagen bietet die Möglichkeit sich sowohl künstlerisch als auch kognitiv mit einem Thema auseinander zu setzen. Das entstandene Produkt wiederum kann in der Öffentlichkeit ausgestellt werden und diese zum Nachdenken anregen.
- Basteln. Bei der Befragung der Mädchen, was sie im Rahmen der Mädchen-AG interessiert, stellte sich heraus, dass ihnen basteln sehr wichtig ist. So nehmen vielfältige Bastelangebote (Perlenarmbänder/-ketten, Fotorahmen, Perlenzöpfe für die Haare, Sorgenpüppchen u.v.a.m.) einen großen Raum ein.
- Arbeitsblätter. Diese werden zur vertiefenden Auseinandersetzung mit den Inhalten ausgegeben. Die Arbeitsblätter werden gesammelt und am Ende des Jahres als
- „Mädchenbuch“ zusammen mit Fotos u.ä. gebunden. Jede Schülerin erhält ihr eigenes Buch mit den bearbeiteten Inhalten. Es kann den Mädchen als Nachschlagewerk dienen.

3.3.4 Voraussetzungen seitens der Pädagoginnen

Es kann als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt werden, dass die Durchführung einer Mädchen-AG nur von weiblichen Lehrkräften vorgenommen werden kann. In diesem Kapitel möchte ich kurz darauf eingehen, welche Voraussetzungen diese allgemein mitbringen sollten, wenn sie eine Mädchen-Gruppe leiten. Die Voraussetzungen ergeben sich aus unserem Verständnis eines liberalen Erziehungsstils und spiegeln die Einstellungen meiner Kollegin und mir wider.

Grundvoraussetzung, wie für jeden Unterricht, ist, dass die Schülerinnen so angenommen werden, wie sie sind. Die Pädagoginnen müssen in ihrem Denken und Handeln auf die individuellen Schülerinnen eingehen. Besonderes Augenmerk gilt in der Mädchen-AG der Ermöglichung einer eigenständigen Lebensweise. Individuelle Lebensweisen von Frauen müssen daher berücksichtigt, wertgeschätzt, wahrgenommen und den Schülerinnen aufgezeigt werden. Die Mädchen müssen als Expertinnen in eigener Sache angesehen werden, in engem Zusammenhang damit stehen auch die Rollenzuweisungen: Die Lehrerinnen dürfen nicht an alten, konservativen Rollenzuweisungen festhalten und die Mädchen in ein bestimmtes Bild drängen wollen. Sie müssen hingegen offen sein und die Schülerinnen befähigen ihre eigene Rollenidentität auszubilden.

Selbstverständlich macht jeder Mensch Fehler. Im Rahmen unseres Erziehungsauftrages ist es unerlässlich, die Schülerinnen darauf hinzuweisen. Hierbei muss gleichwohl sensibel vorgegangen werden, damit die Betroffene merkt, dass nicht ihre Person, sondern ein spezifisches Verhalten kritisiert wird.

Die Basis der gemeinsamen Arbeit ist die Geschlechtszugehörigkeit, weil die Mädchen so über ihr Geschlecht und nicht über die Behinderung definiert werden, für viele eine weniger alltägliche Situation. Die Lehrerinnen ergreifen folglich Partei für die Schülerinnen, haben idealerweise die Rolle der Begleiterin und sollten bereit sein, auch immer wieder von sich als Frau zu erzählen.

Bezüglich der Themenangebote müssen sich die Lehrerinnen an den Interessen, Bedürfnissen und Problemen der Mädchengruppe orientieren, Offenheit und Spontaneität zeigen (vgl. Kap.3.3.5). Im Rahmen der Sexualerziehung ist diese Offenheit und Abkehr von konservativen Denkmustern besonders wichtig, da sonst eine erfüllte Sexualität geistig behinderter Menschen allgemein nicht möglich ist⁷.

Handelt es sich um eine klassenübergreifende Gruppe, sollten die Pädagoginnen offen für den Austausch mit den jeweiligen Klassenlehrern/Klassenlehrerinnen sein. Dieser ist zuweilen notwendig und oftmals hilfreich.

3.4 Umsetzung des Konzepts

Das Konzept der Mädchen-AG ist bereits in der Praxis erprobt. Die unter Kap.3.3 genannten organisatorischen Rahmenbedingungen stimmen weitgehend mit unserer Umsetzung überein. Die Überlegungen zu didaktisch-methodischen Kriterien finden in unserem Unterricht Anwendung. In diesem Kapitel möchte ich kurz unsere Rahmenbedingungen, die Lerngruppe und die von uns erprobte Strukturierung der Stunden erläutern. Auf eine ausführliche Stundenbeschreibung möchte ich in dieser Arbeit auf Grund des Übertragbarkeitsanspruchs des Konzepts verzichten.

3.4.1 Unsere Rahmenbedingungen

Die Mädchen-AG ist ein klassenübergreifendes Angebot an alle Schülerinnen der Mittel- bis Werkstufen. Die Teilnahme ist ausschließlich freiwillig. Die Schülerinnen sollten sich jedoch zu Beginn des Schuljahres für ein Jahr festlegen, um eine kontinuierliche Arbeit in der Gruppe gewährleisten zu können.

Die Mädchen-AG findet einmal pro Woche im Nachmittagsbereich statt. Die Gruppe wird von einer Kollegin und mir im team-teaching Verfahren geleitet. Um in der Arbeit mit den

⁷ vgl. diesbezüglich: *Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen.* Weinheim und Basel 2002³.

Schülerinnen eine gewisse Kontinuität zu bewahren, fällt die AG auch im Vertretungs- oder Krankheitsfall nur einer Kollegin nicht aus.

Wir haben mit Schülerinnen und Eltern vereinbart, dass pro Monat ein Mädchen-AG-Beitrag von 1,-EUR bezahlt wird. Mittels dieses Geldes werden Getränke, Kekse und benötigte Materialien besorgt.

Die Mädchen-AG findet im sogenannten Textilraum statt, dessen Einrichtung eher praktisch als gemütlich ist. Es ist leider auch kaum möglich Arbeitsergebnisse längerfristig im Raum zu präsentieren. Gerade bei Themen zur Sexualerziehung ist dies auf Grund der Raumnutzung durch andere Klassen nicht möglich. Im Materialschrank steht uns eingeschränkt Platz zur Verfügung. Unsere am häufigsten gebrauchten Materialien, wie ein aus Spenden gut bestückter Schminkkoffer, Kosmetika und Hygieneartikel, Mädchen-Zeitschriften, Papier, Kekse verstauen wir dort. Ebenso einen kleinen Bastelvorrat. Pappe, Klebe, Farben holen wir jeweils aus den Klassen. Handarbeitsmaterialien stehen uns im Raum zur Verfügung. Da Wasserkocher und Kaffeemaschine in jeder Klasse vorhanden sind, kocht mittlerweile jeweils ein Mädchen (im Wechsel aus einer Werkstufe, einer Mittelstufe) vor der Stunde Kaffee und Tee. Decken oder sogar Betten holen wir nach Bedarf aus den Klassen.

Da die angrenzenden Werkräume in der Zeit der Mädchen-AG unbesetzt sind und die Klassenräume ein Stockwerk höher liegen, können wir den Flur ungestört mitbenutzen.

3.4.2 Lerngruppe

Die Schülerinnen, für die das Konzept ausgearbeitet ist, befinden sich alle mehr oder weniger in der Pubertät. In diesem Zeitraum werden aus bis dahin relativ geschlechtslosen Kindern geschlechtsbewusste Mädchen und junge Frauen (vgl. Kap.2.3). Sie fangen nun an sich intensiver mit ihrem eigenen Körper auseinander zu setzen, das andere Geschlecht erhält einen hohen Stellenwert, sie wollen selbständiger werden. Trotz des Altersunterschieds innerhalb der Gruppe, haben doch alle Mädchen mehr oder weniger die gleichen Interessen. Losgelöst vom Klassenverband bietet sich so ein Rahmen, in dem Freundschaften geschlossen, ggf. ältere Schülerinnen als Beraterinnen zu Hilfe gezogen, Probleme gewälzt oder Erfahrungen, auch in Bezug auf Solidarität, gemacht werden können.

Bei der von mir und meiner Kollegin unterrichteten Gruppe, handelt es sich um insgesamt 16 Mädchen im Alter von elf bis 18 Jahren. Die Gruppe war zunächst für zwölf Schülerinnen angedacht. Auf Grund des enormen Interesses und der relativ großen Selbständigkeit von einem Drittel der interessierten Schülerinnen, haben wir uns dann jedoch für eine Größe von 16 Schülerinnen entschieden.

Alle Schülerinnen dieser Gruppe kommunizieren verbal. Das Lernniveau der Gruppe ist breit gefächert. Etwa ein Drittel der Schülerinnen benötigt überwiegend handlungsorientierten, praxisnahen Unterricht um Informationen zu verarbeiten und zu speichern. Hingegen sucht etwa die Hälfte der Schülerinnen auch immer wieder das (lange) Unterrichtsgespräch um Inhalte zu bearbeiten. Insgesamt arbeiten alle Schülerinnen gerne handlungsorientiert. Eine Schülerin sitzt meist passiv im Geschehen und arbeitet nicht gerne aktiv mit. Sie beobachtet jedoch alles sehr genau und erhält so die für sie wichtigen Informationen. Nach eigenen Angaben fühlt sie sich in der Gruppe wohl. Sie ist vollintegriertes Gruppenmitglied und wird von allen respektiert. Ein Mädchen mit Verhaltensauffälligkeiten beschäftigt sich am liebsten mit sich selbst und redet dabei ununterbrochen vor sich hin. In der Einzelzuwendung ist sie kurzzeitig zum konkreten Arbeiten zu motivieren. Durch das laute Reden fühlt sich speziell eine Schülerin immer wieder massiv gestört und äußert dies durch negatives Verhalten ihr gegenüber. Die anderen Mädchen haben sie so akzeptiert, wie sie ist und binden sie auch in Gruppenprozesse mit ein. Da es uns innerhalb der Mädchen-AG auch um Akzeptanz geht, versuchen wir gemeinsam mit den Schülerinnen eine Lösung zu finden, dass sich sowohl das eine Mädchen nicht gestört fühlt als auch das andere ein Verhalten zeigen kann, in dem es sich wohlfühlt.

Auf detaillierte Schülerbeschreibungen verzichte ich in dieser Arbeit, da das Konzept den Anspruch hat, auch auf andere Schülergruppen übertragbar zu sein.

3.4.3 Strukturierung der Stunden

Die Mädchen-AG ist auf 90 Minuten festgelegt. Die Schülerinnen kommen direkt aus der Pause in den sogenannten Textilraum. Sie lassen ihre Jacken und Taschen vor dem Raum und suchen sich einen Platz ihrer Wahl. Die Stühle stehen in der Regel um eine Tischgruppe in Kreisform, so dass sich alle Schülerinnen sehen können.

Gerade für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung ist Strukturierung von Situationen als Orientierungshilfe förderlich⁸. Die Stunden haben daher alle das gleiche grobe Muster.

1. Wir beginnen mit einer allgemeinen Begrüßung, kontrollieren, ob alle anwesend sind, sammeln das Mädchen-Geld ein und fragen nach der Stimmung der Teilnehmerinnen. Nach dieser Runde ist immer Zeit, um Probleme anzusprechen, Neuigkeiten mitzuteilen o.ä..
2. Die von uns in Vorabsprache mit den Mädchen geplante Einheit beträgt in der Regel 45 Minuten. In dieser Zeit arbeiten meist alle Mädchen zu einem bestimmten Thema (vgl.

⁸ vgl. Fußnote 6

Kap.3.2). Bei Themen die nur wenige Schülerinnen interessieren, kann in Kleingruppen zu unterschiedlichen Themen gearbeitet werden.

3. Im Anschluss daran stehen etwa 20 Minuten zur freien Verfügung. Mädchen-Zeitschriften werden aus dem Schrank geholt, es gibt Getränke und Kekse. Diese Zeit wird zu Einzelgesprächen unter Freundinnen, spontanen Gruppendiskussionen, Einzelgesprächen mit einer der beiden Lehrerinnen (z.T. in beratender Funktion) u.v.a.m. genutzt.
4. In den letzten zehn Minuten muss der Raum aufgeräumt und Tassen und Kannen in die Küche gebracht werden. Bevor die Mädchen zu den Bussen gehen, sammeln wir uns noch einmal im Raum und verabschieden uns voneinander.

Idealerweise haben meine Kollegin und ich vor der Mädchen-AG eine längere Pause. Diese ermöglicht uns, den Raum in Ruhe vorzubereiten. Zu Beginn der Stunde bringt eine Schülerin selbständig für alle Wasser, Becher, Zucker und Löffel aus ihrer Klasse mit. Zwei andere kochen im Wechsel Tee und Kaffee. In den ersten Stunden haben wir dies meist im Unterricht gemacht, damit jede es lernen kann. Da wir dazu Kaffeemaschine und Wasserkocher immer extra besorgen mussten, haben sich die Schülerinnen auf die jetzige Lösung geeinigt.

In jeder Stunde bieten wir den Mädchen Platz für Handlungsspielräume und Gespräche um eigene Bedürfnisse ausleben oder zumindest ansprechen zu können. In ungezwungener Atmosphäre erhalten die Mädchen außerdem die Möglichkeit, Antworten auf Fragen zu bekommen und Solidarität untereinander zu erfahren. Besonders groß ist der Austausch- und Beratungsbedarf bezüglich der Themen „Jungen“ und „Partnerschaften“.

4. Reflexion

4.1 Allgemeine Kritik

Die Einrichtung der Mädchen-AG ist aus Sicht der Mädchen ein großer Erfolg. Viele von ihnen fragen bereits am Wochenanfang, ob die AG am Donnerstag stattfindet. Die Mädchen sind bereits nach kurzer Zeit als Gruppe zusammengewachsen. Ein Großteil trifft sich in den Pausen, einzelne Mädchen verbringen die „Gestaltete Freizeit“ zusammen. Auch uns Lehrerinnen macht das Unterrichten in dieser recht harmonischen Gruppe viel Spaß.

Der uns zur Verfügung stehende Raum ist für alle Beteiligten ein neutraler Ort, doch ist er sehr unpersönlich und ungemütlich. Arbeitsergebnisse können größtenteils nicht längerfristig aufgehängt werden. Für die Atmosphäre wäre ein von den Schülerinnen mitgestalteter Raum noch förderlicher. Eine Präsentation von Arbeitsergebnissen im Raum würde das Erreichen unserer Ziele unterstützen, da sich die Schülerinnen auch unabhängig vom aktuellen Unter-

richtsgegenstand weiterhin mit den Inhalten auseinander setzen bzw. sich an sie erinnern könnten.

Ein akutes Problem stellt sich uns zu Beginn eines neuen Schuljahres, wenn die Auswahl der Teilnehmerinnen bevor steht. Bisher durften Mädchen, die bereits ein/zwei Jahre dabei waren, bei zu hoher Nachfrage nicht mehr teilnehmen um neuen Interessentinnen die Teilnahme zu ermöglichen. Dieses Auswahlkriterium ist kritisch zu überdenken, da zum einen die Förderung der Persönlichkeit bei dieser Gruppe außerordentlich wichtig ist (vgl. Kap.3.1) und zum anderen ein anhaltendes Wiederholen bei geistig behinderten Schülerinnen von großer Bedeutung ist um gelernte Inhalte zu verinnerlichen. Ein anderes Vorgehen könnte z.B. den Lernzuwachs berücksichtigen. Sogenannte schwächere Schülerinnen dürften dann länger in der Mädchen-AG verbleiben und diejenigen die bereits viel gelernt haben, müssten zumindest ein Jahr pausieren, bevor sie wieder teilnehmen dürften. Ein für mich wirklich zufriedenstellendes Auswahlkriterium ist damit jedoch noch nicht gefunden, denn meines Erachtens reicht schon ein einmaliges Angebot in der Woche auf Grund des hohen Austauschbedarfs der Mädchen kaum aus. In Kap.4.4 gehe ich daher auf meine Wunschvorstellungen ein.

4.2 Zielüberprüfung

In diesem Abschnitt möchte ich der Frage nachgehen, ob die von uns gewählten Inhalte und ihre Umsetzung geeignet sind, die Mädchen hinsichtlich unserer gesteckten Ziele (vgl. Kap.3.2) zu fördern. Die Fortschritte, die die Mädchen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung machen, sind mitunter nicht direkt offensichtlich, schwer zu überprüfen oder zeigen sich im Schonraum der Schule anders als außerhalb. Aus Erzählungen der Mädchen haben wir jedoch herausgehört, dass einige in der Öffentlichkeit selbstbewusster auftreten. Sie reagieren z.B. auf negative Bemerkungen ihnen gegenüber mit einer Gegenbemerkung oder übergehen die Andeutungen gelassen. Letzteres Verhalten würde zu *Freys* Idee der Stigmatisierungsabwehr passen. Obwohl wir die Fremdwahrnehmung innerhalb der AG nur im geschützten Rahmen von „Gleichgesinnten“ fördern können, scheint dies zusammen mit der Förderung einer positiven Selbstwahrnehmung zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls beizutragen, so dass negative Einflüsse von außen nicht ins Selbstbild übernommen werden müssen. Die in diesem Bereich genannten Übungen erscheinen uns daher zweckmäßig. Zusätzlich waren die Mädchen bei diesen Themen immer sehr motiviert.

Im Bereich der Förderung der sozialen und interaktiven Kompetenzen hat sich gezeigt, dass viele Themen, gerade für die sogenannten schwächeren Schülerinnen, recht abstrakt sind. Gefühle auszudrücken und zu interpretieren fällt allen Beteiligten schwer, macht aber gleichzeitig deutlich, wie wichtig es ist, die Schülerinnen hier zu fördern, damit sie Reaktionen der

Mitmenschen deuten und ggf. auf sie reagieren können. Bezüglich der Themen wie Partnerschaft oder auf Jungen zugehen wurde deutlich, wie unterschiedlich die Interessen der einzelnen Mädchen sind. Einige Schülerinnen zeigen auf Grund ihres Entwicklungsstandes noch kein Interesse an diesen Inhalten. Wir sind dazu übergegangen, für sie ein paralleles Angebot aus den Bereichen Selbstwahrnehmung oder Alltagskompetenz anzubieten. Grundsätzlich scheint es vielen Mädchen wichtig zu sein, sich innerhalb der Gruppe über Vorstellungen bezüglich Jungen/Partnerschaften auszutauschen und Strategien (wie spreche ich einen Jungen an, was unternehme ich mit ihm etc.) zu erproben.

Im Bereich Aufbau/Erweiterung von Alltagskompetenzen haben wir festgestellt, dass die Mädchen z.B. am Thema Verhütung sehr interessiert sind und sich Teilwissen aneignen, der Inhalt insgesamt jedoch sehr abstrakt ist und vieles sehr schnell vergessen wird. Häufiges Wiederholen des Inhaltes wird daher unumgänglich. Das Einüben von Strategien zur Abwehr von Gewalt bleibt ebenfalls meist sehr unreal, da die Lehrerinnen zwar als Respektspersonen angesehen werden, aber eine konkrete Gefahr nicht vorhanden ist. Es ist bei diesem Thema wichtig, dass im Unterricht Grunderfahrungen diesbezüglich gesammelt werden (Wie fühle ich mich, wenn ich bedrängt werden oder wenn ich versuchen mich zu wehren, wie kann ich mich wehren etc.).

Viele Schülerinnen artikulieren mittlerweile immer häufiger ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen, so dass wir gezielt darauf eingehen können. Die Mädchen wollen sich beispielsweise häufig schminken. Da dies jeweils viel Zeit in Anspruch nimmt, wurden bisher weniger Themen behandelt als vorgesehen. Weil das Schminken die Schülerinnen jedoch in ihrer Selbstwahrnehmung unterstützt und wir auf ihren Entwicklungsstand Rücksicht nehmen, ist es uns wichtig diesem Bedürfnis nachzukommen.

Allgemein lässt sich sagen, dass wir aus der Themenübersicht (Kap.3.2.1-3.2.4) im laufenden Schuljahr 2002/2003 aus jedem Komplex Themen behandelt haben und sich die einzelnen Bereiche gut kombinieren und ergänzen lassen. Es hat sich aber auch gezeigt, dass wir häufig zu viel geplant haben und noch mehr Wiederholungen als angenommen sinnvoll sind.

4.3 Übertragung auf den Alltag/andere Schulformen

Es ist bereits deutlich geworden, dass das Konzept in der Praxis erprobt ist. Ich möchte nun kurz darauf eingehen, ob es sich auch auf andere Gruppen bzw. Schulformen übertragen lässt. Grundsätzlich ist Mädchenarbeit für Mädchen ohne Behinderungen ebenfalls wichtig (vgl. *Klees u.a.* 2000, S.33ff). Bei den meisten Themen dieses Konzepts handelt es sich um Angebote, die für Mädchen in der Pubertät allgemein relevant sind. Ich gehe daher davon aus, dass sich dieses Konzept ohne Probleme in jeglichen anderen Gruppen und Schulformen einsetzen

lässt. Einige Angebote entfallen jedoch bei Schülerinnen der Regelschulen ggf. auf Grund ihres Wissensstandes. Didaktik und Methodik müssen überdacht werden und das gesamte Vorgehen selbstredend modifiziert werden.

In der Schule für Geistigbehinderte halte ich das Angebot grundsätzlich für nötig, an Regelschulen sollten Kolleginnen den Einsatz des Konzepts von den Bedürfnissen und Interessen ihrer Schülerinnen abhängig machen. Selbst wenn das Konzept z.B. aus organisatorischen Gründen nicht so durchgeführt werden kann, wie hier beschrieben, sollte es bei bestehendem Förderungsbedarf in modifizierter Form durchgeführt werden.

4.4 Ausblick

Hinsichtlich des großen Interesses und der Bedeutsamkeit der Persönlichkeitsförderung gerade bei geistig behinderten Mädchen sollte das Angebot auf jeden Fall weiter bestehen. Idealerweise ist in der Zukunft ein eigener Raum für die Mädchen-AG anzustreben, in dem neben einer gemütlichen Sitzecke Musikanlage, Materialschränken und Präsentationsmöglichkeiten vorhanden sein sollten. Da viele Mädchen einen hohen Austauschbedarf und Rückzugmöglichkeiten suchen, stelle ich mir vor, den Raum wenigstens zweimal in der Woche während der „Gestalteten Freizeit“ (45 Minuten) für alle Mädchen zu öffnen. Das Ziel wäre, dass einige vielleicht ältere Mädchen aus der Mädchen-AG Verantwortung für den Raum übernehmen würden und auf lange Sicht ein Verbleiben ohne Lehrerin möglich würde. In der Mädchen-AG könnten außerdem Veranstaltungen organisiert werden. Z.B. könnten in der „Gestalteten Freizeit“ Jungen eingeladen, eine Disko veranstaltet, Modenschauen vorgeführt werden etc.. Der Mädchenraum könnte somit einerseits Rückzugmöglichkeit und andererseits zu festgelegten Terminen Treffpunkt für Mädchen und Jungen sein. Wie schon mehrfach erwähnt, haben Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung wenig außerschulische Kontakte zu Gleichaltrigen, so dass ihnen wenigstens in der Schule Raum gegeben werden sollte.

Ich möchte mit dieser Arbeit keinesfalls dafür plädieren nur geschlechtsspezifisch zu arbeiten. Doch in der Arbeit ist deutlich geworden, dass eine geschlechtsspezifische Förderung für Mädchen, in der auf die individuelle Situation der Schülerinnen eingegangen wird, nötig ist, um ein ‚Frausein mit Genuss‘ zu ermöglichen.

Literatur

Alfermann, Dorothee:

Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart 1996.

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hrsg.):

Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Weinheim, Basel 2002³.

Cloerkes, Günther:

Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg 2001².

Friske, Andrea:

Als Frau geistig behindert sein. Ansätze zu frauenorientiertem heilpädagogischen Handeln. München 1995.

Haußer, Karl:

Identitätspsychologie. Berlin 1995.

Julius, Monika:

Identität und Selbstkonzept von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Behindertenpädagogik, 39(2) 2000, S.175-194.

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen:

Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Köln 1980.

Klees, Renate/Marburger, Helga/Schumacher, Michaela:

Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 1. Weinheim, München 2000⁴.

Senckel, Barbara:

Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. München 1994.

Pervin, Lawrence A.:

Persönlichkeitstheorien. München 1987².