



Geschlechtsbezogene Zugänge in der Offenen Jugendarbeit

Anregungen zur Arbeit im Handlungsfeld

Geschlechtsbezogene Zugänge in der Offenen Jugendarbeit

Anregungen zur Arbeit im Handlungsfeld

Vorwort	5
Einleitung	6
1. Grundlegendes – Fachbeiträge	8
1.1 Boys don't cry? Girls don't swear? Repräsentationen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten. Elli Scambor	8
1.2 Was ist eigentlich ein Mädchen? Reflexion von Mädchenbildern und Konsequenzen für die Mädchenarbeit. Regina Rauw	13
1.3 Jungenarbeit im Spiegel von Unterschiedlichkeit und Dominanzverhältnissen. Olaf Stuve	16
2. Geschlechtsbezogene Pädagogik und die Offene Jugendarbeit	21
2.1 Zielsetzung	22
2.2 Die Haltung der pädagogischen Fachkräfte	22
2.3 Mädchenarbeit, Jungenarbeit, reflexive Koedukation	24
2.3.1 Geschlechtshomogene Arbeit und Angebote	26
2.3.1.1 Geschlechtshomogene Arbeit und Angebote für Mädchen	27
2.3.1.2 Geschlechtshomogene Arbeit und Angebote für Jungen	28
2.3.2 Reflexive Koedukation	30
2.3.3 Cross Work – Überkreuzungspädagogik	32
2.4. Verwendete Literatur	32
3. Rahmenbedingungen	34
4. Fachbeiträge aus der Praxis	36
Geschlechterreflektierende Partizipation. Birgit Lacheiner, Verein beteiligung.st – Fachstelle für Kinder-, Jugend- und BürgerInnenbeteiligung	36
Burschen sind Burschen sind nicht Burschen. Aspekte und Methoden geschlechter- reflektierender Arbeit mit männlichen Jugendlichen im Gruppensetting. Michael M. Kurzmann – Männerberatung Graz	40
Mädchen- und Burschen(t)räume. Geschlechterreflektierende Berufsorientierung in der Offenen Jugendarbeit. Christina Pernsteiner, Mafalda – Verein zur Förderung und Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen	46
Cross Work – Überkreuzpädagogik. Wenn Frauen mit Jungs und Männer mit Mädchen arbeiten Marcel Franke, koje – Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung	49
Mädchengesundheit. Jutta Pfeiler, Heidrun Rader – Frauengesundheitszentrum, Graz	54
Sexualisierte Gewalt. Verein HAZISSA – Fachstelle für Prävention – gegen sexualisierte Gewalt	58
Feministische Mädchenarbeit für junge Feministinnen! Amanda Ruf, Mädchenzentrum Amazone ...	61
Ein Mädchencafé in Neubau – West. Wiens erstes Mädchencafé! Ein Modellprojekt der Stadt Wien, der Bezirksvorstehung Neubau und der Wiener Jugendzentren. Manuela Smertnik, Verein Wiener Jugendzentren	63
Anhang: Glossar	66

Impressum: Herausgeber und f.d.l.v.:

Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit
Karmeliterhof
Karmeliterplatz 2
8010 Graz
www.dv-jugend.at
ZVR-Nr: 531839399

© 2010



Vorwort

Die vorliegende Arbeit versucht anhand bereits bestehender Fachliteratur einen Überblick sowie eine Orientierungshilfe für die geschlechtsbezogene und reflektierende Arbeit mit Jugendlichen im offenen Handlungsfeld zu geben. Sie soll weiters dazu dienen, MitarbeiterInnen für das Thema „Geschlecht“ zu sensibilisieren, die geschlechtsbezogene und -reflektierende Arbeit im Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit ins Bewusstsein zu rufen, und diese als Selbstverständlichkeit in der Praxis zu festigen, als ein Thema, das quer im Arbeitsfeld verankert ist und nicht – wie leider noch oft – als „Projektthema“ seine Abhandlung findet. Sie ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal der Arbeit im offenen Handlungsfeld und stellt als Selbstverständnis einen unverzichtbaren Bestandteil dieser dar.

Neben Fachbeiträgen zu den Themen Mädchen, Jungen, Weiblichkeiten – Männlichkeiten, die vorab Grundinformationen über die Lebenslagen von Jugendlichen geben, sowie Ansätze zur Überwindung der Geschlechterdichotomie diskutieren, werden in einem weiteren Teil die geschlechtsbezogene Zugänge dargestellt: die sich ergänzende Mädchenarbeit, Jungenarbeit, reflexive Koedukation, weiters die Überkreuzungspädagogik, sowie die dafür notwendigen Rahmenbedingungen. Anschließend gewähren praxisorientierte Fachbeiträge Einblick in neue Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten, sowie Tipps und Anregungen für die alltägliche Arbeit mit Mädchen und Jungen.

Ein herzliches Dankeschön allen ExpertInnen, KooperationspartnerInnen und Fachstellen, die mit ihren Beiträgen diese Arbeit fachlich und inhaltlich bereichern:

Elli Scambor, Forschungsbüro Männerberatung Graz, Genderwerkstätte Graz

Regina Rauw, www.reginarauw.eu

Olaf Stuve, Dissens e.v. Berlin

Birgit Lacheiner, Verein beteiligung.st – Fachstelle für Kinder-, Jugend- und BürgerInnenbeteiligung

Michael M. Kurzmann, Männerberatung Graz

Christina Pernsteiner, Mafalda – Verein zur Förderung und Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen

Marcel Franke, koje – Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung

Jutta Pfeiler und Heidrun Rader, Frauengesundheitszentrum Graz

Verein HAZISSA, Fachstelle für Prävention – gegen sexualisierte Gewalt

Amanda Ruf, Mädchenzentrum Amazone

Manuela Smertnik, Verein Wiener Jugendzentren

Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit
Graz, 2010

Einleitung

Wir leben in einer Gesellschaft, die von einer konstruierten „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ geprägt ist, in einer Gesellschaft, die Geschlechter als grundsätzlich verschieden betrachtet und patriarchale Strukturen aufweist, die die beiden Genus-Gruppen in ein hegemoniales Verhältnis zueinander setzt. Auch im Zeitalter von Gender Mainstreaming sind Mädchen und Frauen noch immer nicht gleichberechtigt in der Gesellschaft, sondern müssen sich an männlichen Normen messen. Aber auch Jungen und Männer sind gesellschaftlichen Erwartungen und Normen ausgesetzt, denen sie nicht immer gerecht werden (können oder wollen).

Die vorhandenen Identifikationsfiguren und Role Models (Frauen, Männer, Mädchen, jungen, Lehrpersonen, Medien,...) verkörpern häufig geschlechtsstereotype Bilder der Geschlechter. Diese Repräsentationsformen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ bilden jene Schablonen, die die Entwicklung der geschlechtlichen Identität von Kindern und Jugendlichen prägen und ihre Vorstellung über weibliche und männliche Rollenbilder beeinflussen. Klischeehafte Vorstellungen von Weiblichkeit (einfühlsam, fürsorglich, gefühlsbetont) und Männlichkeit (mutig, sachlich, rational) und die unterschiedliche Wertschätzung der Geschlechter in der Gesellschaft werden von Mädchen und Jungen im Prozess ihrer Sozialisation auf vielfältige Weise angeeignet und zu den eigenen Möglichkeiten in Beziehung gesetzt. Biologische Unterschiede der Geschlechter werden häufig zum Anlass genommen, Mädchen und Jungen unterschiedlich zu erziehen und an ihr Verhalten unterschiedliche Erwartungen zu richten (vgl. <http://www.freiburg.de/servlet/PB/show/1156604/G06121an5.pdf>).

Jugendliche sind konfrontiert mit Widersprüchen zwischen traditionellen und modernen Rollenerwartungen sowie zwischen Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern und dem eigenen Erleben. Diese verursachen Verunsicherung und Überforderung bei der Identitätsentwicklung, daher brauchen Jugendliche

Begleitung und Orientierung (vgl. KJR – München-Land, 2004, S. 4).

Seit einigen Jahren ist immer öfter zu hören, dass die Kategorie Geschlecht zusehends an Bedeutung verliert. Die Unterschiede zwischen den Mädchen und zwischen den Jungen sind größer als die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Mädchen hätten aufgeholt – so heißt es – sie hätten die Nase vorn. Im Bildungsbereich und im Feld der sozialen Kompetenzen (Multitasking). Die gesellschaftlichen Zuschreibungen und Erwartungen an Mädchen/Jungen und an Frauen/Männer sind jedoch noch immer sehr unterschiedlich und führen zu Privilegien oder Benachteiligungen (Ressourcenverteilung, Berufsfelder, berufliche Hierarchien, Macht, Besitz, unbezahlte Arbeit, Kinderbetreuung...). (vgl. Wallner: Vortrag, 14.02.2005, Uni Lüneburg, ohne Seitenzahl). Die 13. Shell – Jugendstudie (vgl. ebd., Vortrag, 14.02.2005, Uni Lüneburg, ohne Seitenzahl) hat deutlich gemacht, dass es sich bei typischen weiblichen und männlichen Lebensentwürfen eher um „Auslaufmodelle“ handelt. Andererseits formen Kategorien wie soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, Bildungsstand etc. Lebensentwürfe, die sich deutlich voneinander unterscheiden. Vor allem in den Bereichen der Werteorientierung, Berufsorientierung, Familienorientierung gibt es weiterhin deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Beispielsweise wirkt sich die bessere Schulbildung der Mädchen nicht entsprechend auf ihre Chancen in Ausbildung und Beruf aus. Das gilt aber nicht für alle Mädchen und Jungen, sondern hängt stark von ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund ab. Mädchen mit hoher Schulausbildung haben beispielsweise deutlich bessere Chancen als Jungen mit Migrationshintergrund und Pflichtschulabschluss (vgl. ebd. Vortrag, 14.02.2005, Uni Lüneburg, ohne Seitenzahl). Selbst wenn es also den Anschein hat, dass sich das Geschlechterverhältnis in einem Angleichungsprozess befindet, sind die Ungleichheiten der Geschlechter und die Geschlechterhierarchie weiterhin vorhanden.

Auch in der Offenen Jugendarbeit finden sich noch immer Strukturen, die Ungleichheiten erkennen lassen, sie sind oft jungorientiert und benachteiligen Mädchen. Geschlechtergerechte pädagogische Ansätze im Arbeitsfeld der Offenen Jugendarbeit sind daher notwendig. Mädchenarbeit, Jungenarbeit, reflexive Koedukation und weiters die Überkreuzungspädagogik stehen dabei nicht in Konkurrenz zueinander, sondern ergänzen einander.

Verwendete Literatur

<http://www.freiburg.de/servlet/PB/show/1156604/G06121an5.pdf>, 05.02.2010

KJR - Kreisjugendring München-Land: Rahmenkonzept Geschlechtsreflektierte offene Jugendarbeit, München Land 2004; unter: http://www.kjr-muenchen-land.de/fileadmin/Content/Dokumente/Service_und_Stellenangebote/Service/Rahmenkonzept_GOJA_release1.pdf, 15.2.2010

Wallner, Claudia: Gender in der Sozialraumorientierung: handlungsleitend oder nebensächlich? Vortrag gehalten am 14.02.2005 auf dem Fachtag „Mädchen und Jungen im Stadtteil“ an der Uni Lüneburg; unter: http://www.claudia-wallner.de/pdf/ma-e/maedchen_sozialraumorientierung.pdf, 11.03.2010



1. Grundlegendes – Fachbeiträge

1.1. Boys don't cry? Girls don't swear?

Repräsentationen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten

Elli Scambor (Forschungsbüro Männerberatung Graz & GenderWerkstätte)

Die **Adoleszenz** kann als Lebensphase beschrieben werden, die vor allem durch Bewegung gekennzeichnet ist. Alles ist im Fluss. Vergangene kindliche Muster sind nicht mehr brauchbar und „neue Codes“ sind noch nicht greifbar. Prozesse der aktiven Auflösung alter Muster und Phasen der Neugestaltung, der Entwicklung eines unabhängigen eigenen „Selbst“, das sich erst stolpernd in der Welt zurechtfindet, kennzeichnen die Adoleszenz (vgl. Haeger 2008, King 2004). Diese Phase der eigenen Bewusstwerdung (Wer bin ich? Wer möchte ich sein?) erfordert eine reflektierte Auseinandersetzung mit sich selbst. Dabei spielen geschlechtliche Identität und Repräsentationen des Geschlechts eine maßgebliche Rolle. An welchen Idolen/Idealen orientieren sich männliche und weibliche Jugendliche, wenn sie ihr Geschlecht repräsentieren? Welche Handlungsmuster und Repräsentationssymbole wählen sie für sich?

George Herbert Mead (1987) zufolge entsteht **Identität**, das Selbst, aus einem inneren Dialog zwischen persönlichen Wünschen und Vorstellungen („I“) sowie gesellschaftlichen Normen, Werten und Einstellungen („Me“). Beides sind unerlässliche Bestandteile für die Entwicklung der Identität. Dazu bedarf es einer sozialen Umwelt, die auf Mädchen und Buben reagiert und auf die ihrerseits die Jugendlichen Bezug nehmen können. In Interaktionen mit Frauen und Männern sowie in der Peergroup finden Aushandlungsprozesse darüber statt, was bei Mädchen und Buben gerade „ange-

sagt“ oder total „uncool“ ist (vgl. Haeger 2008). Welche Bilder von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit dabei von den Jugendlichen favorisiert werden hängt in hohem Maße von den vorhandenen Role Models, den Identifikationsfiguren, ab. Die gesellschaftlichen Konstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit und die damit verbundenen kulturellen Codes wirken überdies in besonderer Weise auf Mädchen und Buben.

Mädchen und Buben werden in einer **Kultur der Zweigeschlechtlichkeit** sozialisiert, die ausschließlich zwei Ausprägungen von Geschlecht festgelegt hat (Mann und Frau) und die diese zwei Geschlechter als grundsätzlich voneinander unterschieden polarisiert. Damit einher gehen oftmals essentialistische Annahmen über weibliche Eigenschaften (emotional, beziehungsorientiert, passiv,...) und männliche Eigenschaften (rational, sachorientiert, aktiv,...), sowie biologistische Argumentationen über die Determination des Geschlechts, die die männlichen und weiblichen Identitätsvorstellungen in hohem Maße auf die vorgesehenen Attribute und Eigenschaften reduzieren. Damit werden die Möglichkeiten der Entwicklung geschlechtlicher Identität kulturell zweigeschlechtlich begrenzt. Die Identitätsentwicklung verläuft zwangsläufig in Abgrenzung zum anderen Geschlecht. Unter diesen Rahmenbedingungen müssen zentrale Fragen in der Entwicklung geschlechtlicher Identität folglich lauten: „Wodurch unterscheide ich mich vom anderen Geschlecht?“ und „Wie kann ich diesen Unterschied sichtbar machen?“

Jens Krabel (2006) zufolge gibt die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit den Jugendlichen ein sogenanntes „Gleichheitstabu“ mit auf den Weg (vgl. Krabel 2006). Dies bedeutet, Buben und Mädchen schließen Handlungsmuster, Interessen, Gefühle u. ä. aus, weil sie sich dadurch vom anderen Geschlecht unterscheiden. Dieses Gleichheitstabu zeigt sich u. a. an einem geschlechtlich segregierten Arbeitsmarkt, der „Männerberufe“ und „Frauenberufe“ hervorgebracht hat, oder es zeigt sich an geschlechtertypischen Handlungsweisen bzw. Handlungstabus (boys don't cry / girls don't swear).

„Was männlich ist, kann nicht weiblich sein, und umgekehrt“ (Budde & Faulstich-Wieland 2005: 38).

Die Entwicklung geschlechtlicher Identität erfordert ein Gegenüber und setzt Interaktion voraus. In diesen gesellschaftlichen Mikroprozessen sehen VertreterInnen der konstruktivistischen Geschlechterforschung einen wesentlichen Ort der Geschlechterkonstruktion. Unsere alltäglichen Handlungen sind geschlechtlich durchdrungen und zementieren die Zweigeschlechtlichkeit. West und Zimmermann (1991) haben dafür den Begriff des „**doing gender**“ geprägt. Sie stellen die Methode der sozialen Konstruktion von Geschlecht in den Mittelpunkt ihrer Analysen. Wie werden Mädchen und Buben sozial gemacht, gesellschaftlich erzeugt?

„Welche Eigenschaften werden ihnen zu- oder abgesprochen (und) in welchen Prozessen vollzieht sich im Alltagsleben die Blau- bzw. Rosafärbung von Personen, Räumen, Gegenständen, Praxisfeldern?“ (Becker-Schmidt & Knapp 2001: 73).

Die geschlechtliche Zugehörigkeit wird beständig aktiv betrieben und sichtbar mittels Symbolen repräsentiert. ‚Buben‘ und ‚Mädchen‘ sind nicht einfach als Buben und Mädchen geboren, sondern sie übernehmen im Sozialisationsprozess diese kulturell geformten Geschlechterrollen, und sie sind selbst an diesem Herstellungsprozess aktiv beteiligt (vgl. Hagemann-White 1984). Dieser Prozess beginnt früh und dauert lebenslanglich (vgl. Pasero & Braun 1999).

Repräsentationen von Männlichkeiten

Binnengeschlechtlich existiert nicht nur ein Männlichkeitsbild als Orientierungsmuster, sondern es existieren unterschiedliche Männlichkeitsbilder, an denen sich Buben orientieren können. R. W. Connell (2000) richtet die Aufmerksamkeit auf „*Prozesse und Beziehungen, die Männer und Frauen ein vergeschlechtlichtes Leben führen lassen*“ (Connell 2000: 91) und definiert „Männlichkeit“ als „*Position im Geschlechterverhältnis... (als) Praktik ...*“ (Connell 2000: 91). Connell unterscheidet die hegemoniale, die kompli-

zenhafte, die untergeordnete und die marginalisierte Männlichkeit.

Bei der hegemonialen Männlichkeit handelt es sich um das vorherrschende dominante Modell männlicher Überlegenheit, das für eine Gesellschaft, bzw. für spezifische gesellschaftliche Gruppen (je nach Alter, Migration, soziale Lage, etc.) zu einer bestimmten Zeit die „Idealnorm“ darstellt. Dies wäre also in westlich orientierten Gesellschaften derzeit ein weißer, heterosexueller und verheirateter Mann in leitender Position, der die Familie ernährt, die eigenen körperlichen Bedürfnisse negiert und Emotionen weitgehend kontrolliert.

Die *hegemoniale Männlichkeit* fungiert als gesellschaftliches Leitbild, das eine idealtypische Norm darstellt, letztlich aber von sehr wenigen Männern erreicht wird. „*Trotzdem profitiert die überwiegende Mehrzahl der Männer von der Vorherrschaft dieser Männlichkeitsform, weil sie an der patriarchalen Dividende teilhaben, dem allgemeinen Vorteil, der den Männern aus der Unterdrückung der Frauen erwächst*“ (Connell 2000: 100). Die *komplizenhafte Männlichkeit* steht in unmittelbarer Machtnähe, ganz nahe an der hegemonialen Männlichkeit, profitiert von der patriarchalen Dividende, ohne aber die Risiken und Spannung der Macht aushalten zu müssen. Sowohl *untergeordnete Männlichkeit* (gemeint sind vor allem homosexuelle Männer, Männer in Frauenberufen, Männer in frauendominierten Lebensbereichen) und *marginalisierte Männlichkeiten* (Männer mit Migrationshintergrund aus Nicht-EU-Ländern oder Männer in unteren sozialen Lagen) stehen in einem untergeordneten hierarchischen Verhältnis zum gesellschaftlichen Leitbild führender männlicher Kultur.

Ann Phoenix und Stephen Frosh (2005) beschäftigten sich im Rahmen einer qualitativen Studie mit männlichen Schülern in staatlichen und privaten Schulen in London mit deren Männlichkeitsvorstellungen und -idealen. Die befragten Buben wurden gebeten, darüber nachzudenken, wie es ist, ein Mann zu sein, welche Eigenschaften und Merkmale Buben in der Schule beliebt machen.

Die Studie zeigt, dass sich führende männliche Leitbildkulturen durchsetzen, die von den Buben mit „populärer Männlichkeit“ (Phoenix & Frosh 2005: 33)

in Verbindung gebracht werden. Die Leitbilder unterscheiden sich allerdings in Abhängigkeit von der sozialen Lage maßgeblich voneinander. Buben aus Arbeiterfamilien in London besuchen in der Regel staatliche Schulen, Buben aus Mittelschichtfamilien sind hauptsächlich in privaten Schulen anzutreffen. Während Körperkraft, anziehend auf Mädchen wirken, „cool“ sein und nicht unbedingt klug sein, zu den wesentlichen Charakteristika der hegemonialen Männlichkeit in staatlichen Schulen zählen, stellt sich die führende männliche Kultur in privaten Schulen ganz anders dar: beruflich Karriere machen, über eine „natürliche Begabung“ verfügen, Intelligenz und soziale Kompetenz formen das männliche Leitbild. Diese und ähnliche Ergebnisse zur hegemonialen Männlichkeit in der Adoleszenz (vgl. Budde & Faulstich-Wieland 2005, vgl. Budde 2006) belegen einerseits, dass zuweilen vorschnell als „überkommen“ titulierte traditionelle Vorstellungen von Männlichkeit nach wie vor die geschlechtlichen Orientierungsmuster heranwachsender Buben prägen (vgl. Phoenix & Frosh 2005: 33), darüber hinaus zeigen diese Ergebnisse sehr deutlich, dass die Orientierungsmuster männlicher Jugendlicher von sozialen Kategorien wie Milieu bzw. Migration überlagert sind. Die hegemoniale Männlichkeit erweist sich damit als relationale Praktik, die kontextabhängig unterschiedliche Gestalt annimmt. Für die Jungenarbeit erwachsen daraus zwei Konsequenzen, die Jens Krabel (2006) folgendermaßen beschreibt:

„1. Je deutlicher und uneingeschränkter sich Jungen an hegemonialen Männlichkeiten orientieren, desto größer ist die Einschränkung persönlicher Entwicklung und Handlungsspielräume – gemessen an (dem) Ziel einer offenen, vielfältigen und flexiblen Jugendidentität....

2. Je uneingeschränkter hegemoniale Männlichkeitsvorstellungen in einer Gruppe oder Institution gelten, desto größer sind die Anfeindungen und Ablehnungen, wenn ein Junge diesen nicht entspricht.“

(Krabel 2006: 20f.)

Repräsentationen von Weiblichkeiten

Angela McRobbie, Professorin für Kommunikationswissenschaften am Goldsmith College in London, beschäftigt sich mit kulturellen Praktiken („technologies“), die unterschiedliche Repräsentationen von Weiblichkeiten als Orientierungsmuster für junge Frauen hervorbringen. (vgl. McRobbie 2009)

In Zeiten neoliberaler Geschlechterregime werden Mädchen und junge Frauen häufig als Nutznießerinnen des Geschlechterkampfs angesprochen, als jene, denen nun – unter egalitären Bedingungen – alle Entwicklungs- und Erfolgsmöglichkeiten offen stehen. Vor dem Hintergrund vermeintlicher Gleichstellung verkörpern leistungsorientierte und ehrgeizige Mädchen die Werte der neoliberalen Leistungsgesellschaft. Erfolg wird unter diesen Bedingungen zum Resultat individuellen Leistungsstrebens, Misserfolg resultiert aus mangelhaftem Einsatz.

„Alter Wein in neuen Schläuchen“

Im Unterschied zu den gesellschaftlichen Erwartungen, die an ihre Mütter gerichtet waren – Heirat, Mutterschaft, reduzierte Teilhabe am Erwerbsleben – werden junge Frauen im 21. Jahrhundert dazu eingeladen, sich selbst als privilegierte Gruppe des gesellschaftlichen Wandels wahrzunehmen, ökonomisch aktiv und erfolgreich. Die ökonomische Kapazität ersetzt die reproduktive Kapazität (Mutter), der Erfolg basiert auf „Enthusiasmus für Arbeit“. Hinter dieser Botschaft verbirgt sich eine traditionell heterosexuelle Matrix, die die Geschlechter nach wie vor in ein hierarchisches Verhältnis zueinander setzt. Die vermeintliche Gleichstellung und die damit verbundene Verbesserung der Position junger Frauen entlarvt McRobbie als „alten Wein“, der unter neoliberalen Bedingungen in „neuen Schläuchen“ verkauft wird.

McRobbie unterscheidet gesellschaftliche Bereiche („spaces of attention“), in denen die kulturellen Praktiken zur Repräsentation von Weiblichkeiten und gleichzeitig die heterosexuelle Matrix wirksam

werden: Mode- und Beautyindustrie, Bildung und Erwerbsarbeit sowie Sexualität, Fertilität & Reproduktion.

Die Mode- und Beautyindustrie bringt selbstbewusst voranschreitende erfolgreiche junge Frauen hervor, **„post-feminist masquerades“**, deren Stil als „freely choosen look“ propagiert wird. Dahinter agiert das Mode- und Beautysystem als autoritatives Bewertungsregime mit detaillierten Bekleidungsanweisungen. Das selbst- und modebewusste Auftreten junger Frauen wird mit traditionellen Geschlechterrollen kombiniert, die Einhaltung genauer Vorschriften über das Tragen von Hüten, Taschen, Schuhen u. ä. signalisieren Unterordnung gegenüber unsichtbaren, in der Regel männlichen, Autoritäten.

Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik haben sich in den letzten Jahren verstärkt darum bemüht, Mädchen und junge Frauen für den Erwerbsarbeitsmarkt vorzubereiten. Darin sieht McRobbie einen weiteren gesellschaftlichen Bereich, der eine Repräsentation von Weiblichkeit hervorbringt: das **„working girl“**. Wie der Name deutlich macht, handelt es sich dabei um ein Orientierungsmuster, das durch eine gut qualifizierte, hart am Erfolg arbeitende, ehrgeizige und arbeitsmarkttaktive junge Weiblichkeit gekennzeichnet ist. Die Chancen und Möglichkeiten, Zugang zu Qualifizierung zu erlangen, kennzeichnen die binnengeschlechtliche Differenzierung unter Mädchen. Die ersten Plätze werden von Mädchen mit guten Zugangsmöglichkeiten zu Bildung und Ausbildung besetzt.

Das **„phallic girl“**, ein weiteres Orientierungsmuster neuer Weiblichkeit, erweckt auf den ersten Blick den Eindruck, dass junge Frauen den Geschlechterkampf bereits gewonnen haben. McRobbie beschreibt dieses Orientierungsmuster folgendermaßen: Mädchen und junge Frauen passen sich an die männliche Kultur an, indem sie die idealtypischen Handlungsweisen der hegemonialen Männlichkeit übernehmen. Die Adaption an die männliche Kultur passiert ohne Kritik an der hierarchisch strukturierten Geschlechterbeziehung. Sexualität wird als unbeschwerter Genuss, als erholsame Aktivität und als Ausdruck einer hedonistischen Kultur konsumiert. Die Übernahme männlich

konnotierter Umgangsformen, wie fluchen, raufen, zwanglos Sex haben, trinken, Pornos konsumieren, mit der Polizei zu tun haben, Striptease-Clubs besuchen und ähnliches kennzeichnen die Praktiken der **„phallic girls“**. Die Konsumkultur (Regenbogenpresse, Trash TV,...) ermutigt junge Frauen zur Nachahmung des hedonistischen sexuellen Genusses, der mit Männern assoziiert wird.

McRobbie sieht im **„phallic girl“** die verkörperte Provokation des Feminismus, sowie den Triumph des wiederauferstandenen Patriarchats.

Neue gendersensible Ansätze haben sich von Gender als singulärer Kategorie verabschiedet. **„Männlichkeit“** und **„Weiblichkeit“** wird von **„Männlichkeiten“** und **„Weiblichkeiten“** ersetzt. Gender wird als interdependente Kategorie (vgl. Walgenbach 2007) betrachtet, als Kategorie, die mit vielen anderen Kategorien verknüpft ist (Migration, Alter, soziale Lage,...) und davon beeinflusst wird. Keine geschlechtliche Identität ist wie die andere und diese Vielfältigkeit sollte sichtbar gemacht werden, wenn wieder einmal versucht wird, **„die Mädchen“** und **„die Buben“** zu beschreiben. Femininität und Maskulinität fußen nicht auf einem klaren Konzept, sondern sind Konstruktionen, die über Ausschluss funktionieren (*„männlich ist nicht weiblich“*).

Eine zunehmende Ausdifferenzierung von **„Weiblichkeiten“** und **„Männlichkeiten“** hat zur Folge, dass sich junge Frauen und Männer in unterschiedlichen Situationen an verschiedenen Leitbildern orientieren können (und es auch müssen). Dieser – zum Teil sehr holprige und beschwerlich ambivalente – Weg führt letztlich zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten für Buben und Mädchen, sowie zur Überwindung geschlechtertypischer Zuordnungen. Gendersensible Ansätze in der Jugendarbeit sollten es uns beispielsweise schwer machen, einen **„richtigen“** von einem **„nicht-richtigen“** Buben zu unterscheiden – wobei **„richtig“** vor allem an hegemonialen Männlichkeitsvorstellungen bemessen wird.

Dazu müssen Erwachsene unterstützend eingreifen.

Autorin:

Elli Scambor, Mag.^a, Soziologin, Geschlechterforscherin und kritische Männerforscherin, Pädagogin, Managing Diversity Expertin, Lehrbeauftragte an der Medizinischen Universität Graz, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbüro der Männerberatung Graz. Mitglied der GenderWerkstätte. Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie, Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Evaluation.
<http://elliscambor.mur.at>

Verwendete Literatur

Becker-Schmidt, R. & Knapp, G.-A. (2001). Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg. (S. 73)

Budde, J. / Faulstich-Wieland, H. (2005). Jungen zwischen Männlichkeit und Schule, In: V. King & K. Flaake (Hrsg.), Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/Main: Campus Verlag. S. 37 – 53.

Budde, J. (2006). Inklusion und Exklusion. Zentrale Mechanismen zur Herstellung von Männlichkeit zwischen Schülern. In: Aulenbacher, Brigitte/ Bereswill, Mechthild/ Löw, Martina/ Meuser, Michael/ Mordt, Gabriele/ Schäfer, Reinhild/ Scholz, Sylka (Hrsg.) (2006). FrauenMännerGeschlechterforschung. State of the Art. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Connell, R. W. (2000). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 2. Auflage. Opladen: Leske & Budrich.

Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.A. Knapp & A. Wetterer (1992), Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg. (S. 231).

Haeger, K.S. (2008). Repräsentationen von Männlichkeiten. Bekir, der „andere“ Mann – eine Einzelfallanalyse, In: I. Potts & J. Kühnemann, Mann wird man. Geschlechtliche Identität im Spannungsfeld von Migration und Islam.

Hagemann-White, C. (1984). Sozialisation: weiblich-männlich? (=Alttag und Biographie von Mädchen, Opladen: Leske & Budrich.

King, V. (2004). Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krable, J. (2006). Jungenarbeit ist JungenBILDung. Einführungsreferat im Rahmen der Berliner Fachtagung Jungenarbeit. Dokumentation. Berlin.

McRobbie, A. (2009). Technologies of Young Womanhood. Vortrag am 05. Februar 2009 im Rahmen der PeerThink-Abschlusskonferenz in Berlin, Hellersdorf.

Mead, G. H. (1987). Geist, Identität und Gesellschaft (Mind, Self and Society) Frankfurt: Suhrkamp.

Pasero, Ursula & Braun, Friederike (1999): Wahrnehmung und Herstellung von Geschlecht. Wiesbaden.

Phoenix, A. & Frosh, St. (2005). „Hegemoniale Männlichkeit“, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität, In: V. King & K. Flaake (Hrsg.), Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/Main: Campus Verlag. S. 19 – 35.

Walgenbach, Katharina (2007). Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina / Dietze, Gabriele / Hornscheidt, Antja / Palm, Kerstin (Hg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität Diversität und Heterogenität. Opladen: Barbara Budrich.

West, Candace & Zimmermann, Don (1987). Doing Gender. Gender and Society (1).

Links

Konzepte und Methoden für eine gewaltpräventive, intersektionelle Jugendarbeit,
unter: www.peerthink.eu
www.maennerberatung.at
www.genderwerkstaette.at
www.elliscambor.mur.at

1.2 Was ist eigentlich ein Mädchen? Reflexion von Mädchenbildern und Konsequenzen für die Mädchenarbeit*

Regina Rauw

Im Zentrum der Mädchenarbeit stehen die Mädchen – doch was heißt das eigentlich, wenn wir unsere Arbeit an Mädchen ausrichten? Wen meinen wir damit? Was macht eigentlich „Mädchen“ zu einer Gemeinsamkeit? Oder gibt es vielleicht gar keine Gemeinsamkeiten?

Zunächst einmal eröffnet uns die Betrachtung der Bilder, mit denen auf Angebote der Mädchenarbeit aufmerksam gemacht wird, einen selbstkritischen Blick in den Spiegel:¹

Mädchen sind auf Faltblättern oder Homepages meistens gut gelaunt dargestellt (positiver Gesichtsausdruck). Sie nehmen Körperhaltungen der Stärke ein (Hände in die Hüften gestemmt bzw. Arme nach vorne oder nach oben) und sind durch Attribute wie lange Haare eindeutig als Mädchen zu erkennen. In seltenen Fällen sehen sie cool und abwartend aus, meistens hingegen lachen oder schreien die Mädchen (die Münder sind weit geöffnet).

Diese Bilder scheinen für Pädagoginnen positiv besetzt zu sein und gleichzeitig etwas Wesentliches ihrer Arbeit auszudrücken (vorausgesetzt die Pädagoginnen verantworten die Auswahl der Bilder).

Mit dieser Bestandsaufnahme von Bildern aus der Mädchenarbeit, d. h. aus dem „eigenen Laden“, möchte ich unsere Aufmerksamkeit lenken auf die eigenen Vorstellungen von „Mädchen“ in unseren Gedanken.

- Was sagen uns diese Bilder über die Mädchenbilder in unseren Köpfen?
- Muss man bei uns gute Laune haben? Was ist mit den Zweifeln und Sorgen?
- Passen äußerlich „uneindeutige“ Mädchen nicht so gut ins Werbebild?
- Gibt es ein Leitbild, nach dem „starke“ Mädchen die

Zielgruppe bzw. das Ziel der Angebote sind?

Wenn wir uns ehrlich diesen Fragen stellen, so werden die meisten sicherlich Vorstellungen oder Konstruktionen entdecken, wie sie sich die Mädchen wünschen, welche Erwartungen sie an Mädchen haben, welche Vermutungen, Annahmen und Interpretationen von Erfahrungen dem eigenen Angebot zugrunde liegen: „Mädchen sind freundlich, Mädchen kreieren eine angenehme Atmosphäre, Mädchen lassen sich begeistern, Mädchen streiten hintenrum, Mädchen sind sozial, Mädchen sind zurückhaltend, Mädchen sind offener mit Mädchen ist es anders als mit Jungen.“

Ja und? Ist das schlimm? Ist das verkehrt, so zu denken? Schadet das den Mädchen?

Zunächst einmal ist es einfach so, dass wir diese Bilder haben: Wir sind damit aufgewachsen, haben kulturelle Bilder verinnerlicht, sahen/sehen uns selbst damit konfrontiert und haben einen eigenen Umgang damit gefunden. Gerade ohne Verurteilung unserer Gedanken können wir die eigenen Zuschreibungen an Mädchen (und Frauen) viel besser ins Bewusstsein locken.

Doch warum macht es Sinn, sich mit diesen – oft auch positiven – Bildern von Mädchen zu beschäftigen?

Im Bewusstsein dieser Bildern eröffnet sich die Perspektive auf einen fundamentalen Widerspruch der Mädchenarbeit:

Zum einen setzt sich Mädchenarbeit konzeptionell mit der Konstruktion von Geschlecht kritisch auseinander. Der aktuelle Geschlechterdiskurs, auf den sich Mädchenarbeit seit ihrem Entstehen in den 70er Jahren theoretisch bezieht, kritisiert im Wesentlichen, dass Geschlecht als eine Konstruktion genutzt wird, um Differenz zwischen Männern und Frauen sowie Hierarchien (Höherbewertung des Männlichen) herzustellen und zu rechtfertigen. Diese Kritik am patriarchalen System beinhaltet eine Analyse des Geschlechterdualismus, in dem Frauen bzw. Weiblichkeit als „das Andere“ dem Männlichen binär gegenüber gesetzt werden.

Zum anderen bezieht sich Mädchenarbeit aber selbst auf das Phänomen „Geschlecht“. Dies geschieht bereits in dem Moment, wenn die Zielgruppe identi-

fiziert wird, die durch den Bezug auf das Geschlecht definiert wird. Mädchenarbeit richtet sich explizit nicht an Jungen und macht sich damit den Geschlechterdualismus zu Nutze (zu Eigen?). Mädchenarbeit konstatiert direkt oder indirekt auf konzeptioneller Ebene eine Differenz zwischen den Geschlechtern, welche die Notwendigkeit spezifischer pädagogischer Konzepte für diese beiden Gruppen begründet. Auch unsere Mädchenbilder sind konkrete Formen von Konstruktionen, sie vermitteln unsere Vorstellung davon, wie Mädchen sind oder sein sollten.

Damit sind wir beim Kern des Widerspruches angelangt: **Mädchenarbeit will zum einen dazu beitragen, patriarchale Denkstrukturen zu überwinden, ist zum anderen aber gleichzeitig eingebunden in diese Denkweise**, da sie durch den Bezug auf die Geschlechterdifferenz ein Wesensmerkmal des Patriarchats voraussetzt und vermittelt. „Der feministische Diskurs ist Träger und Übermittler des herrschenden Denksystems und repräsentiert damit die patriarchale Ordnung.“ (Kolk, S. 98)² Mit diesem Widerspruch haben sich in der Geschlechterdebatte schon viele Menschen beschäftigt. Manch ein/e Kritiker/in der Mädchenarbeit zieht aus diesem Widerspruch die Folgerung, Mädchenarbeit sei abzuschaffen, da sie letztlich permanent zur Reproduktion von Geschlechterkonstruktionen beitrage. Das gleiche Dilemma lässt sich in Bezug auf den Umgang mit Gender/Geschlechterfragen insgesamt beschreiben. Die Frage lautet letztlich, ob eigentlich Gender durch Gender überwunden werden kann.³ Diese Frage hat Judith Lorbeer mit der Beschreibung des Gender-Paradox beantwortet.⁴

Wenn ich dieses Paradoxon auf die Mädchenarbeit anwende, dann heißt das:

Auf „Mädchen“ wird in zwei verschiedenen Weisen Bezug genommen:

Zum einen wird der Begriff „Mädchen“ kritisiert als ein Aspekt der patriarchalen Geschlechterverhältnisse, die weiblichen Menschen eine bestimmte Rolle und Position innerhalb der Gesellschaft zuweisen. Mädchenarbeit dient der politischen Vision, diese geschlechtlichen Konstruktionen (d.h. Vorstellungen von Mädchen-Sein) abzubauen und somit die real

existierende Geschlechterordnung zu überwinden. Zum anderen bezieht sich Mädchenarbeit aber auf Mädchen, richtet sich gezielt an sie, nimmt eine parteiliche Haltung ein, beschreibt ihre Lebensbedingungen und -erfahrungen. Aus der Sicht der Mädchenarbeit ist es eine unerlässliche Notwendigkeit, sich auf „Mädchen“ zu beziehen, um die hierarchischen Geschlechterstrukturen aufzudecken. **„Mädchen“ ist also sowohl eine zu überwindende Kategorie, als auch ein notwendiges Instrument zur Analyse dieser Geschlechterstrukturen.**

Was heißt aber nun dieses Paradoxon (scheinbar unauflösbarer Widerspruch) für die Arbeit mit Mädchen? Was machen wir mit unseren Mädchenbildern? Oder anders gefragt: Wie muss Mädchenarbeit gestaltet sein, so dass sie tatsächlich zum Ziel der Überwindung von Geschlechterkonstruktionen beiträgt?

Mit dem wichtigsten Aspekt haben wir bereits begonnen: **die Selbstreflexion der eigenen Mädchenbilder**. Ein Blick auf Mädchen, der gänzlich frei ist von Mädchenbildern, wird uns wohl nicht ganz möglich sein, solange wir uns selbst noch in der patriarchalen „Ordnung“ befinden. Je bewusster wir uns aber dieser Bilder sind, um so mehr kann es gelingen, diese nicht mehr als Erwartungshaltung oder Leitziel an Mädchen heranzutragen.

Das Ziel, Geschlechterkonstruktionen zu überwinden, können wir also dadurch realisieren, dass wir Mädchen einen möglichst großen Freiraum eröffnen, der eben nicht vorbestimmt ist von einer Definition des Begriffs „Mädchen“.

Für das Öffnen dieses Freiraums ist wiederum die „Differenz“ ein Schlüsselbegriff – aber diesmal in einem anderen Sinne: Es geht um die Differenz zwischen Mädchen. Der dualistischen Differenz zwischen Mädchen und Jungen kann ein anderes Verständnis von Differenz entgegnet werden: die Unterschiedlichkeit zwischen Mädchen, zwischen Mädchen und Frauen, zwischen Frauen.

Diese Differenz – in Anlehnung an die Philosophie und politische Praxis der Mailänderinnen⁵ – ist eine gänzlich andere, denn sie verlässt die dualistische Ordnung. Sie basiert im Prinzip nicht auf der Unterscheidung anhand eines Gegensatzes, auf dem Unter-

schied zwischen zweien, von denen die Identität des einen das Gegenüber im anderen definiert (Mädchen sind Nicht-Jungen). Statt dessen ist diese Differenz offen: sie ist die Unterscheidung von mir/jeder in Bezug auf andere. Jedes Mädchen unterscheidet sich von allen anderen Mädchen und Frauen durch ihre Eigen-Art – und kann sich damit frei machen von einer gemeinsamen Zuschreibungen, die ein „Gleichsein“ von Mädchen annimmt. Wenn gerade in Beziehung der Mädchen untereinander der Blick auf die Differenz gerichtet werden kann, werden Konstruktionen von Weiblichkeit ihrer Wirkungsmacht entzogen.

Mädchenarbeit ist also deshalb sinnvoll und notwendig, weil gerade hier die Erfahrung von Differenz in besonderem Masse zur Entwicklung von Freiheit beiträgt. Freiheit vom „Mädchen-Sein“ (im Sinne der patriarchalen Zuschreibung) kann gerade durch den Bezug auf Mädchen entstehen, weil dort die Einzigartigkeit entdeckt werden kann. Eine Einzigartigkeit, die sich nicht durch das polare Gegenüber zu anderen nährt, sondern durch die Erfahrung, wie verschieden Mädchen und Frauen sein können: grenzenlos verschieden! In dieser Verschiedenheit liegen alle Möglichkeiten der Erweiterung und Verschiebung der Geschlechternormen. Darüber hinaus kann und sollte gerade Mädchenarbeit einen Raum bieten, indem die Konstruktionen von Weiblichkeit thematisiert und reflektiert werden können. Wenn sich eine zunächst angenommene Gleichheit als Verschiedenheit entpuppt, wirft dies Fragen und Verunsicherungen auf. Gerade für diese Fragen, für die Ungereimtheiten und Brüche, für die Unstimmigkeiten und Irritationen, die sich ergeben, wenn ein Bild von Mädchen-Sein für mich nicht passt, hierfür kann und soll Mädchenarbeit der Ort sein, an dem ich mich damit ernst genommen und begleitet fühle.

Als Fazit in Bezug auf unsere Ausgangsfrage schließe ich: **Mädchenarbeit braucht keine Mädchenbilder und sollte keine Mädchenbilder produzieren.** Denn es gibt sie bereits: Mädchenbildern in unseren Köpfen, in den gesellschaftlichen Konstruktionen über Mädchen (und Jungen) und auch schon in den Gedanken der Mädchen.

Mädchenarbeit sollte allerdings mit diesen Bildern etwas tun: Bewusstseinentwicklung für die Pädagoginnen ist hier der Stein des Anstoßes: Je mehr ich mir meiner eigenen Vorstellungen von Mädchen-Sein/Frau-Sein bewusst werde, um so mehr habe ich die freie Wahl, diese nicht als „heimliche“ Botschaften an die Mädchen zu vermitteln. Ich werde offen für die echten Mädchen, die mir begegnen – und kann meine individuell eigene Idee davon, was mein Geschlecht für mich bedeutet, als eine Orientierung anbieten. Je mehr ich die Aufmerksamkeit auf die Unterschiedlichkeit zwischen den Mädchen richte, um so mehr Freiheit entsteht jenseits des Geschlechterdualismus.

Autorin

Regina Rauw ist selbständige Dozentin für Mädchenarbeit, geschlechtsbezogene Pädagogik und Gender-Kompetenz. Bis 2007 war sie zehn Jahre hauptberuflich im Leitungsteam der HVHS „Alte Molkerei Frille“ verantwortlich für die geschlechtsbezogene Pädagogik sowie die Geschäftsführung der Einrichtung. Ehrenamtlich hat sie sich sowohl in der verbandlichen Jugendarbeit als auch im Vorstand der LAG Mädchenarbeit in NRW (1998 – 2002) engagiert. Aktuelle Schwerpunkte sind die Kooperation zwischen Frauen und Männern, das europäische Netzwerk „Empowerment in the work with girls“ sowie Körperarbeit in der geschlechtsbezogenen Pädagogik. Neben der Arbeit als Dozentin etabliert sie sich in den Niederlanden als körperorientierte Psychotherapeutin.

Kontakt: www.reginarauw.eu

^{*} Dieser Text wurde dem Dachverband der Offenen Jugendarbeit freundlicherweise von der Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in Nordrheinwestfalen e.V. zur Verfügung gestellt. Er erschien dort im 9. Rundbrief „Frischer Wind und gute Gründe. Grundlagen und Perspektiven von Mädchenarbeit“ im Dezember 2007. Der Rundbrief ist zu beziehen für 8,- € unter www.maedchenarbeit-nrw.de

¹ Die Basis für diese Analyse bildete meine subjektive Auswahl an Bildern, die ich auf der Basis von jahrelanger Beobachtungen diverser Ausschreibungen, Faltblätter, Postkarten und Dokumentationen sowie einer intensiven Internet-Recherche zusammengetragen habe:

² Sylvia Kolk: Von der Selbsterfahrung über die Selbsterkenntnis zur Einsicht. Ein Befreiungsweg im Kontext feministischer Bildungsarbeit. Bielefeld 1994. S. 98.



3 Gender wird hier der Verständlichkeit des Textes wegen mit dem deutschen Wort „Geschlecht“ gleichgesetzt. Genau genommen ist dies aber eine unzulässige Vereinfachung. „Gender“ ist der Fachbegriff für die sozialen und kulturellen Aspekte von Geschlecht (in Abgrenzung zum Begriff „Sex“, der die körperlichen Geschlechtsmerkmale umfasst).

4 Judith Lorber: Gender-Paradoxien. Opladen 1999.

5 Seit 1975 existiert der Mailänder Frauenbuchladen, politisches Zentrum und frauenbewegter Arbeitsort. Eng verbunden mit diesen Mailänderinnen sind die Frauen von DIOTIMA, einer Philosophinnengemeinschaft an der Universität von Verona, die 1983 von Luisa Muraro und Chiara Zamboni gegründet wurde. Einige wichtige Veröffentlichungen: Libreria delle donne di Milano: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis, Berlin 1989. Libreria delle donne di Milano: Das Patriarchat ist zuende. Es ist passiert – nicht aus Zufall. Rüsselsheim 1996. Dorothee Markert: Wachsen am Mehr anderer Frauen. Rüsselsheim 2002.

1.3 Jungenarbeit im Spiegel von Unterschiedlichkeit und Dominanzverhältnissen

Olaf Stuve

Eine den gesellschaftlichen Entwicklungen angemessene Jungenarbeit spricht nicht von *den* Jungen, sondern nimmt Jungen individuell und an den Schnittstellen verschiedener gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse wahr. Diese Erweiterung geht über die Wahrnehmung der Jungen mit ihren Bedürfnissen und Nöten hinaus, wie es in den 1990er vor allem im Anschluss an die „Kleinen Helden in Not“ (Schnack/Neutzling) im deutschsprachigen Raum stattgefunden hat. Vielmehr verwebt ein intersektional erweiterter Zugang die Kategorie Geschlecht mit weiteren gesellschaftlichen (Dominanz)Verhältnissen, um sich so ein komplexes Bild von den Lebenswirklichkeiten von Jungen (und Mädchen) zu machen, ohne dabei die Genderperspektive aufzugeben.

Ziel eines möglichst differenzierten Zugangs ist es, die Einschränkungen von Entwicklungsmöglichkeiten von Jungen und Mädchen abzubauen, wie sie sich aus den je spezifischen Verschränkungen von Geschlechterzuschreibungen und Anforderungen mit anderen gesellschaftlichen Verhältnissen ergeben. Männlichkeiten und Weiblichkeiten sind dabei dichotom angeordnete Formen, in denen sich Normen widerspiegeln, die mit Stereotypisierungen verbunden sind und die dem jeweils anderen Geschlecht jeweils Handlungsmöglichkeiten versagen. Sie sind jedoch nie vorausgesetzt, sondern immer in ihren konkreten Kontexten zu rekonstruieren. In solchen Rekonstruktionen spielen neben Geschlecht sofort auch andere gesellschaftliche Dimensionen eine Rolle. Der Dramatisierung von Geschlecht wird somit unmittelbar die Ent-Dramatisierung¹ an diese Seite gesellt, indem andere gesellschaftliche Dimensionen mit einbezogen werden. Die so verstandene Strategie der Heterogenisierung ist gerade dann sinnvoll, wenn durch die Jungengruppe eine Homogenisierung stattfindet. Im Weiteren soll mit Hilfe der kritischen Jungen- und Männlichkeiten-

¹ Vgl. Faulstich-Wieland 2005, S. 13ff

forschung gezeigt werden, was diese intersektionale Erweiterung für Jungen und Jungenarbeit bedeutet.

Kritische Männlichkeiten- und Jungenforschung

Mit dem ‚männlichen Habitus‘ von Pierre Bourdieu (2005, 1996) soll an dieser Stelle auf ein Konzept innerhalb kritischen Männlichkeits- und Jungenforschung Bezug genommen werden, welches hilfreiche Hinweise für eine geschlechterreflektierende Pädagogik mit Jungen enthält.²

Bourdieu's Konzept des männlichen Habitus zeigt wie „die soziale Welt [...] den Körper wie eine Gedächtnisstütze [behandelt]. (...) Durch permanente Formierungs-, eine Bildungsarbeit, konstruiert die Welt den Körper als vergeschlechtlichte Wirklichkeit und in eins als Speicher von vergeschlechtlichter Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien, die wiederum auf den Körper in seiner biologischen Realität angewendet werden“ (Bourdieu 1996, S. 167). Damit ist ein Zirkel geschlossen, in dem soziale Wirklichkeit verkörpert wird und den Anschein von Natur erhält.

Mit dem geschlechtlichen Habitus wird den Einzelnen ein körperliches Wissen darüber vermittelt, wie mensch im System der Zweigeschlechtlichkeit entweder als Frau oder Mann von den anderen (an)erkannt wird.³ Neben der darin enthaltenden Aufforderung an die Einzelnen, eine eindeutige Unterscheidung vom anderen Geschlecht in den eigenen geschlechtlichen Habitus zu integrieren, ist der männliche Habitus mit der Vorstellung von Überlegenheit von Männern gegenüber Frauen eng verbunden. Überlegenheit erhält auf diesem Wege den Anschein von natürlicher Legitimation. Solche Deutungsmuster einer physiologischen Fundierung der Geschlechterdifferenz sind immer noch wirkmächtig und drücken sich beispielsweise in der noch wirksamen Vorstellung vom Mann

² Auf das Konzept der Binnenrelationen von Connell u.a. (vgl. Connell 1999) sowie auf feministische und queere Konzepte wird hier nicht eingegangen werden. Vgl. in dieser Veröffentlichung den Beitrag von Elli Scambor, S. 8ff

³ Vgl. zum performativen Charakter von Geschlecht auch das Konzept von Judith Butler (1991) sowie Carol Hagemann White (1984), die bereits in den 1980er Jahren gezeigt hat, wie Geschlecht in der Einübung der geschlechtlichen Ordnung hergestellt wird.

als Familienernährer aus, die immer wieder auf die physiologische Differenz der Körper als unhintergehbare Basis bezogen wird.

Die Annahme einer physiologischen Fundierung gerät durch die Inanspruchnahme feministischer Errungenschaften und die Ausdifferenzierung von Männlichkeiten jedoch real ins Schwanken (z. B. reicht der Lohn nicht mehr aus, um als Familienernährer zu fungieren, die Partnerin verdient real mehr oder findet die Vorstellung einfach blöd, als Zusatzverdienerin imaginiert zu werden).⁴ Solche Phänomene werden oft als ‚Krise der Männlichkeit‘ wahrgenommen und benannt. Edgar Forster weist darauf hin, dass „Geschlechtsidentität [...] immer krisenhaft und Veränderungen unterworfen [ist]“ und es deshalb wenig sinnvoll scheint, aktuell von einer ‚Krise der Männlichkeit‘ zu sprechen. Auch seien, bei aller Ausdifferenzierung von Männlichkeiten, gesellschaftliche Machpositionen immer noch mit Männlichkeit verbunden (vgl. Forster 2009, S. 1). Hier kann also eine Differenzierung innerhalb der pädagogisch, geschlechterpolitischen Diskurse gemacht werden: Aktuelle Entwicklungen in den Geschlechterverhältnissen bringen weiter gesellschaftlich machtvollere Männlichkeiten und von gesellschaftlicher Machtfülle tendenziell ausgeschlossene Männlichkeiten hervor. Nicht die Jungen sind aktuelle Bildungsverlierer – wie gerne als Beleg für ‚Krise der Männlichkeit‘ herangezogen – sondern es sind z. B. von sozialen und rassistischen Ausgrenzungen betroffene Jungen, die in der aktuellen österreichischen wie bundesdeutschen Bildungslandschaft zu Verlierern gemacht werden.⁵ Jungen, die aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Dominanzgesellschaft (Rommelspacher 1995) privilegiert sind, gehören auch weiterhin zu den Gewinnern im bestehenden Bildungssystem. Sie sind in der Regel in Besitz schulnötiger Ressourcen (Bildungshintergrund), um eine ‚coole Schulperformance‘ hinzulegen, in der sie sich durchaus leistungsorientierte Eigenschaftsmuster trotz oder gerade

⁴ Die heteronormative Vorstellung vom Familienernährer wird empirisch auch durch andere schwule, lesbische und andere Lebensweisen aufgeweicht. Nichts desto trotz hält sich die „mythische Norm“ (Lords 1984) unter Jungen, Männern und wahrscheinlich auch einem nicht unbeträchtlichen Anteil von Mädchen und Frauen.

⁵ Auch Mädchen, die von sozialen und rassistischen Ausgrenzungen betroffen sind, werden durch die Bildungssysteme weiter eher benachteiligt als gefördert.

mit einer lässigen Haltung gegenüber der Aufgabe, die Schulaufgaben zu erledigen, aneignen, was eine wichtige Männlichkeitsübung für Jungen darstellt (vgl. Forster 2009, S. 5).

Nun bleibt für alle Jungen die Anforderung Männlichkeit einzuüben (doing masculinity) weiter in dem Sinne bestehen, als dass sie mitmachen oder sich entziehen müssen.⁶ Männlichkeitsübungen sind damit verbunden, Überlegenheit und eine gewisse Härte sich und anderen gegenüber einzuüben. Überlegenheit kann sich beispielsweise durch gute Schul- und Bildungskarrieren erfüllen, wenn sie konkurrenzhaftes Durchsetzen einschließt und mit (heterosexueller) Attraktivität, Coolness und Sportlichkeit verbunden ist (vgl. Phoenix 2005). Diese Männlichkeitsübungen finden in erster Linie in den *ernsten und aggressiven Spielen des Wettbewerbs innerhalb der homosozialen Gruppe* der Männer bzw. Jungen stattfindet (Meuser, S. 18, vgl. auch Bourdieu 2005). Dabei kann es sich um Fußball spielen oder den coolen verbalen Schlagabtausch handeln, in dem es gilt Verletzungen nicht zu zeigen bzw. zu vergelten. Jungen stellt sich darin der männliche Habitus als eine verkörperlichte Anforderung dar, die ihnen eine Position der Dominanz verspricht, sie aber umgekehrt auch von ihnen verlangt. Sie sind sowohl Akteure ihrer Selbstkonstruktion wie auch Objekte oder, um es anders zu sagen – Opfer im Systems der Zweigeschlechtlichkeit.

Was geschieht, wenn Jungen diese Männlichkeitsanforderung und das -versprechen – eine Position der Überlegenheit einzunehmen –, aufgrund anderer gesellschaftlicher Verhältnisse nicht erreichen? Mechtild Bereswill (Bereswill 2007) beschreibt diese Situation anhand von Interviews, die sie mit jungen Männern im Gefängnis geführt hat. Sie analysiert, wie Männlichkeit zu einer quasi ‚letzten Ressource‘ im Ringen um Souveränität für die jungen Männer geworden ist, weil sie aufgrund anderer Verhältnisse gesellschaftlich ausgrenzt sind. Diese ‚letzte Ressource‘ nimmt häufig eine Form der ‚hypermaskulinen Inszenierung‘ an, die oftmals auch gewalttätig ausgeübt wird. Die

⁶ Mit Butler soll an dieser Stelle nur darauf hingewiesen werden, dass ein ‚sich den Geschlechternormen entziehen‘ keine einfache Sache ist, sondern Abweichungen oftmals stark sanktioniert werden und schwerwiegenden Folgen nach sich ziehen können (vgl. Butler 2009, S. 91ff).

hypermaskuline Form der Männlichkeitsnorm führt die jungen Männer jedoch in der Regel nicht zu gesellschaftlicher Anerkennung, sondern in eine Spirale der Marginalisierung. Geschlecht – und hier Männlichkeit – stellt sich in diesen Varianten quasi als überdeterminiert heraus, das heißt, sie ist jeweils von anderen gesellschaftlichen Verhältnissen in ihren jeweiligen Formen der Normgebung bestimmt. Das eine Mal führt sie zu einer gesellschaftlich weitestgehend anerkannten Form von Dominanz, das andere Mal zu einer Position der gesellschaftlichen Marginalität.

Männlichkeit ist in der Kombination mit der Zugehörigkeit zur Dominanzgesellschaft tendenziell weiterhin ein stabilisierender Faktor in der Absicherung gesellschaftlich dominanter Positionen (Karrieren, Verdienst, Entscheidungsmacht, Entzug von Reproduktionstätigkeiten etc.). Männlichkeit in der Kombination mit sozialer und rassistischer Ausgrenzung führt tendenziell in eine Spirale der Marginalisierung.

Pädagogik – so die hier gezogene Schlussfolgerung – hat die Aufgabe, Räume zu schaffen, in denen Jungen die Möglichkeit haben, sich den mit Männlichkeit verbundenen und anderen Dominanz- und Unterordnungsanordnungen entziehen zu können.

Konsequenzen für eine intersektional erweiterte geschlechterreflektierte Jungenarbeit

1. Die Lebenswirklichkeiten der Kinder und Jugendlichen stellen die Ausgangspunkte für Auseinandersetzungen über Geschlechtervorstellungen und -perspektiven dar. Männlichkeit ist in der Perspektive auf Jungen nicht vorauszusetzen, sondern ist stets aus dem konkreten Kontext zu rekonstruieren. Es geht darum, mit Jungen (und Mädchen) individuelle Lebensvorstellungen zu thematisieren und mit den darin auftauchenden Bedürfnissen, Interessen, Wünschen, Lebens- und Geschlechtervorstellungen sowie den darin auftauchenden Widersprüchen zu arbeiten. Begrenzungen und zugleich Überforderungen von Männlichkeitsvorstellungen sollten aufgezeigt werden. Beispielsweise sind Wünsche nach Freundschaft und Anerkennung aufzugreifen und

mit den *aggressiven und ernsten Spielen des Wettbewerbs* ins Verhältnis zu setzen. Jungenfreundschaften sind oftmals von der Ambivalenz gekennzeichnet, dass die konkurrenzhaften Beziehungen untereinander als reizvoll erlebt werden; zugleich in den ernsthaften Spielen mit Abwertungen und Ent-Männlichung gedroht wird. Alternative Lebenswirklichkeiten sollten sichtbar gemacht werden, auch um alternative Umgangsweisen miteinander vorstellbar und greifbar zu machen.

Der Inhalt von Jungenarbeit ist also eine kritische Auseinandersetzung mit Männlichkeiten. Eine Jungengruppe für sich ist noch keine Jungenarbeit, es kommt darauf an, was dort geschieht. Geschlechteruntypische Angebote und Interessen sind dabei eher zu fördern, die Arbeit mit jungentypischen Angeboten eher zu vermeiden.

2. Die Jungen gibt es nicht. Daher gibt es auch nicht das Angebot für die Jungen. Vielmehr geht es darum, Homogenisierungen zu vermeiden. Wenn Pädagog_innen von den Bedürfnissen der Jungen sprechen, ist mit dieser homogenisierenden Zuschreibung schon etwas schief gelaufen. Oft beschreibt sie nur die Interessen einer dominierenden Mehrheit oder auch Minderheit unter den Jungen. Angebote, die sich auf behauptete *natürliche* Seiten von Männlichkeit beziehen, setzen biologistische und anderen fundamentalistische Vorstellungen von Männlichkeit fort, anstatt dass sie die Vielfältigkeit von männlichen, weiblichen und anders geschlechtlichen Lebensentwürfen fördern würden. Für verschiedene Jungen bedarf es unterschiedlicher Rahmen: Für manche Jungen kann es sinnvoll sein, an der Wahrnehmung von (körperlichen) Grenzen bei sich und anderen mit Hilfe körperbezogener Methoden zu arbeiten; für andere ist jegliche Körperbezogenheit vielleicht unangemessen.

3. Geschlechterreflektierende Jungenarbeit kann klein anfangen. Es muss nicht gleich die regelmäßige Jungengruppe mit konstanter Teilnehmerzahl oder die komplett gegenderte Einrichtung sein – kleine Schritte können viel bewirken und bedeutsame Zeichen für Kinder und Jugendliche setzen. Die Benutzung einer geschlechtergerechten Sprache etwa, die

gleichberechtigte Verteilung von Zuständigkeiten im pädagogischen Team sowie unter den Kindern und Jugendlichen, das Aufhängen von inhaltlich unterstützenden Plakaten, das Zeigen eines Films, in dem traditionelle Geschlechterrollen kritisch verhandelt werden – all das sind kleinschrittige Angebotsmöglichkeiten. Eine geschlechterreflektierende Jungenarbeit sollte das Ziel verfolgen, bislang geschlechtstypisch zugeordnete Eigenschaften, Verhaltensweisen und Tätigkeiten von der Zuordnung zu einem Geschlecht zu lösen und damit vielfältige Handlungs- und Entwicklungsoptionen für alle aufzuzeigen.

4. Geschlechterreflektierende Jungenarbeit kann nicht auf das Setting ‚männlicher Pädagoge arbeitet mit Jungen‘ reduziert werden. Vielmehr sollte sie von qualifizierten Menschen jeglichen Geschlechts angeboten werden (können). Befragungen von Jungen zeigen, dass ihre Einschätzung von Pädagog_innen nicht von deren Geschlecht abhängig ist, sondern vielmehr von Eigenschaften wie Offenheit, Auseinandersetzungsbereitschaft, Engagement und Fairness.⁷ Wenn das gegeben ist, scheinen vielfältige Auseinandersetzungen über Gender und Sexualität möglich. In diesem Sinne ist eine Erhöhung der Anzahl qualifizierte Männer in Arbeitsfeldern, in denen sie bisher wenig auftauchen, sinnvoll.

5. Das Einschreiten bei sexistischen, homo- und transphoben, rassistischen und anderen diskriminierenden Sprüchen ist ein wesentlicher Bestandteil von Jungenarbeit und führt zu mitunter starken Konflikten, kann aber nachhaltige Veränderungen initiieren, wenn die Grenzsetzungen immer überzeugend begründet werden. Die Annahme, dass Jungen bei Konflikten aussteigen, ist erst einmal ein Phantasma der Pädagog_innen. Es gilt: Konflikte riskieren! Geschlechterreflektierende Jungenarbeit ist nicht unbedingt dann am erfolgreichsten, wenn alle alles gut finden. Die Auseinandersetzung um Männlichkeitsvorstellungen führt immer auch zu Konflikten und das ist auch gut so.

⁷ Vgl. Michael Cremers 2007: Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule-Beruf. Expertise im Auftrag des Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. Bielefeld

Autor

Olaf Stuve ist wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Dis-sens e.V. (Berlin) mit den Schwerpunkten Gender + Bildung, Gender + Gewaltprävention sowie Intersektionalitätsforschung. Außerdem hat er langjährige Erfahrungen in der geschlechterreflektierenden Arbeit mit Jungen

Aktuelle Projekte: IGIV – Implementation Guidelines for Intersectional Peer Violence Prevention, wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts Neue Wege für Jungs sowie das Weiterbildungsprojekt Jungenarbeit und Schule.

Letzte Publikation: Kein Wir, kein Nicht-Wir. Intersektionalität in der politischen Bildung. In: Lange, Dirk/Polat, Ayça (Hg.) 2009: Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Bonn, S. 257 – 269

Literatur

Bereswill, M. (2007). Undurchsichtige Verhältnisse. Marginalisierung und Geschlecht im Kontext der Männlichkeitsforschung. In: Klinger, C./Knapp, G.-A./Sauer, B. (Hrsg.) Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/New York: Campus. S. 84 - 99

Bourdieu, P (1996). Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I./Krais, B. (1996). Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 153 – 217

Bourdieu, P. (2005) Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Butler, J. (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main. Suhrkamp

Butler, J. (2009). Die Macht der Geschlechternormen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Cremers, M. (2007). Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule-Beruf. Expertise im Auftrag des Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. Bielefeld

Faulstich-Wieland, H. (2005). Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag. Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht. Aus: http://db.gender.hu-berlin.de/w/files/gkompzpdf/ Faulstichwieland_manuskript_genderlecture.pdf

Forster, E. (2009). 'Boy turn', Geschlechterpolitik und neue Ungleichheitsstrukturen. Vortrag auf der Konferenz 'Junge, welche Rolle spielst du? Männlichkeitsbilder im Wandel.

http://www.neue-wege-fuer-jungs.de/Startseite/Fachkongress_Friedrich-Ebert-Stiftung#a1

Hagemann White, C. (1984). Sozialisation: Weiblich - männlich? Opladen: Leske + Budrich

Lorde, A. (1984). Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference. In: Sister Outsider: Essays and Speeches, Trumansburg, New York: Crossing Press, S. 114-123

Phoenix, A/Frosh, S. (2005). 'Hegemoniale Männlichkeit', Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.) Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/New York: Campus. S. 19 - 35

Rommelspacher, B. (1998). Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.

Schnack, D./Neutzing, R. (1990). Kleine Helden in Not. Reinbek:rororo

2 Geschlechtsbezogene Pädagogik und die Offene Jugendarbeit

Die geschlechtsbezogenen Pädagogik (vgl. dazu: Drogand-Strud/ Rauw, in: Deinet/ Sturzenhecker (Hrsg.), 2005, S. 167ff.) nimmt bewusst Bezug auf die Kategorie Geschlecht. Sie versteht sich als Begleitung der Kinder- und Jugendlichen auf ihrem Weg zum Erwachsen-Werden: Die Richtung in diesem Erwachsen-Werden geben dabei die Mädchen und Jungen selber an (ebd., in: Deinet/ Sturzenhecker (Hrsg.), 2005, S. 167). Sie geht von einem Blick auf die Kinder und Jugendlichen aus, nachdem jede Person ein „Begehren“ in sich trägt, also letztlich im eigenen Handeln von dem Wunsch getragen ist, dass es ihr/ihm gut geht und sie/er sich frei von Zwängen und Begrenzungen entfalten kann (ebd., in: Deinet/ Sturzenhecker 2005, S. 167).

Die eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Empfindungen der Kinder und Jugendlichen werden zum Ausgangspunkt pädagogischer Prozesse und Handlungen. *Selbstbestimmung, die Entwicklung eines Selbstwertes und die Übernahme von (Selbst-)Verantwortung sind zentrale Ziele der geschlechtsbezogenen Pädagogik* (vgl. ebd. in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 167f.). In Bezug auf Geschlecht bedeutet Selbstbestimmung, dass Kinder und Jugendliche ihre eigene Art Geschlecht zu leben und Geschlechtsidentität subjektiv entfalten können – ohne Vorgaben, wie Mädchen oder Jungen sein sollen. Für die Entwicklung eines Selbstwertes müssen Mädchen und Jungen ihre „Eigenart“ leben können. Ein positives Selbstwertgefühl ist die Voraussetzung von Selbstbestimmung. Je größer der positive Selbstwert ist, desto mehr kann die eigene Subjektivität unabhängig von äußeren Vorgaben entwickelt werden. Kinder und Jugendliche erfahren, dass sie ernst genommen werden. Die Verhaltensweisen, die einem Geschlecht zugeordnet werden, werden nicht besser oder schlechter beurteilt und werden nicht bewertet (vgl. ebd. in: Deinet/ Sturzenhecker 2005, S. 167f.).

Mädchen und Jungen wird Verantwortung zugesprochen, subjektiv zu handeln und zu entscheiden. Sie werden als Handelnde mit ihrer Beteiligung an Pro-

zessen (z. B.: innerhalb einer Gruppe) angesehen und ihnen wird zugemutet, diese auch selbst zu verantworten (ebd., in Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 168). Kinder und Jugendliche sollen die eigene Beteiligung am Geschlechterverhältnis erkennen – z. B. das Erkennen, wie geschlechtliche Vorgaben oder Hierarchien selbst genutzt werden.

Durch den Anspruch *Differenz in Gleichheit*, wie Prengl (1995) formuliert, sind diese Zielsetzungen auch beschreibbar. Differenz legt Wert auf die Aspekte, sich zu unterscheiden, auf die Erlaubnis zum Unterschied. D. h. Mädchen und Jungen werden nicht miteinander verglichen oder bewertet. Jeder Mensch ist – unabhängig vom Geschlecht – verschieden. Damit diese Vielfalt aber nicht zu ungleichen Wertigkeiten führt, ist auch eine Gleichheit notwendig. Gleichheit im Sinne von rechtlich abgesichertem gleichem Zugang zu Ressourcen (wie Bildung, Geld, Gesundheit, Arbeitsplätzen...) (vgl. Drogand-Strud/Rauw, in: Deinet/ Sturzenhecker 2005, S. 168).

In Bezug auf die Kategorie Geschlecht verhindern aber gesellschaftliche Verhältnisse die Selbstbestimmung von Mädchen und Jungen. Wir finden ein Geschlechterverhältnis vor, welches von der gesellschaftlichen symbolischen Ordnung bis hin zu den individuellen Einstellungen der Gesellschaftsmitglieder wirkungskräftig ist und folglich auch die Sozialisationsbedingungen von Kinder und Jugendlichen umfasst (ebd., in: Deinet/ Sturzenhecker 2005, S. 168). Das Geschlechterverhältnis in unserer Gesellschaft ist ein Machtverhältnis, das durch den Zwang zu geschlechtlicher Eindeutigkeit im Rahmen der Geschlechterdualität sowie auch durch die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit geprägt ist. Die kritische Analyse des Geschlechtsverhältnisses ist daher zentral für die geschlechtsbezogene Pädagogik, damit erkannt wird, welche Bedingungen Mädchen und Jungen in der Entwicklung ihres Selbstwertes und ihrer Selbstbestimmung hindern (vgl. ebd. in: Deinet/ Sturzenhecker, 2005, S. 168 f.).

2.1 Zielsetzung

Das Ziel geschlechtsbezogener Pädagogik liegt darin, Stereotype und Einschränkungen aufgrund von Geschlecht abzubauen und damit mehr Freiheit und Gleichwertigkeit zwischen den Geschlechtern herzustellen. Dieser pädagogische Ansatz konkretisiert sich sowohl in der geschlechtshomogenen Arbeit (geschlechtsgetrennter Mädchen- und Jungenarbeit) als auch in koedukativen Angeboten für beide Geschlechter (Mädchen- und Jungenarbeit, Programmheft Kurzlehrgang für geschlechtsbezogene Pädagogik, Schloss Hofen 2009, ohne Seitenzahl).

Mädchenarbeit:

- Mädchen Erfahrungen von Selbstbestimmung und Autonomie zu eröffnen.
- Mädchen zu unterstützen, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen, indem sie ein breites Spektrum von Alternativen kennen lernen.
- Mädchen werden in ihrem Selbstwert unterstützt, damit sie sich unabhängig von Klischees und Anpassungsdruck frei entfalten können (vgl. ebd. 2009, ohne Seitenzahl).

Jungenarbeit:

- Die Themen Grenzen und Sensibilisierung stehen im Mittelpunkt.
- Jungen sollen Erfahrungsräume eröffnet werden, die ehrlichen Kontakt zu anderen Jungen und Männern ermöglichen.
- Jungen werden darin unterstützt, Selbstbewusstsein zu entwickeln, dass nicht auf die Abwertung von anderen aufbaut, sondern auf einem Gefühl für die eigenen Bedürfnisse, Schwächen und Stärken (vgl. ebd. 2009, ohne Seitenzahl).

Reflexive Koedukation

- will ein gleichberechtigtes Zusammenleben und -lernen beider Geschlechter ermöglichen.
- Dabei sollen geschlechtsstereotype Zuweisungen aufgelöst werden,
- so dass sowohl für Mädchen als auch für Jungen alle möglichen Ressourcen und Potentiale zur Verfügung stehen (vgl. ebd. 2009, ohne Seitenzahl).



2.2 Die Haltung der pädagogischen Fachkräfte

Einen grundlegenden Aspekt der geschlechtsbezogenen Arbeit stellt die Haltung der pädagogischen Fachkräfte dar. *Drogand-Strud/Rauw* (in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 174 – 176) sehen die zentrale Bedeutung der geschlechtsbezogenen Pädagogik für die pädagogische Praxis in der grundlegenden Überprüfung und Veränderung der Haltung der PädagogInnen zu den Mädchen und Jungen, zu ihrem Auftrag und letztlich auch zu sich selbst. *Drogand-Strud/Rauw* beschreiben dazu vier Kriterien:

1) Die Geschlechterfrage wird konsequent in das gesamte Spektrum der pädagogischen Arbeit einbezogen:

Die Geschlechterfrage wird im Alltag zur Normalität. Dazu sind geschlechtsbezogene Analysen der pädagogischen Aufgabe und des Klientels, des Angebots und des Settings (Räume, Zeiten, MitarbeiterInnen) sowie Struktur der Einrichtung (Leitung, Beteiligungsprozesse, Personalpolitik) erforderlich. Fragen für die offene Arbeit könnten sein: Wie ist das Verhältnis Mädchen, Jungen? Welche Angebote sprechen nur Mädchen an, welche nur Jungen? Welche Räume werden eher von Mädchen, welche eher von Jungen genutzt? Welche Angebote werden von Frauen, welche von Männern durchgeführt? Welche Geschlechterkonzepte liegen der Darstellung der Einrichtung in der Öffentlichkeit zugrunde?

Nach diesen Analysen gilt es dann, Angebote, Konzepte, Personalpolitik zu gestalten. Dabei sollen keine Geschlechterdualistischen Einschränkungen vorgenommen werden und die Ressourcen gleichermaßen für Mädchen und Jungen aufgeteilt werden. Alle Entscheidungen sind unter Einbezug der Geschlechterfrage zu treffen (vgl. *Drogand-Strud/Rauw*, in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 174 f.). Diese Haltung wird auch durch den Ansatz des Gender Mainstreaming getragen. Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politi-

schen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubeziehen. (vgl. *Euro-parat Straßburg 1998* <http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/beitrag/10077314/600484>). Das bedeutet, dass die Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen der Politik als Top Down Prinzip systematisch berücksichtigt werden muss.

2) Es werden möglichst wenige Bilder transportiert, wie Jungen oder Mädchen in ihrer Geschlechtsidentität zu sein haben:

In der Haltung der MitarbeiterInnen dürfen Mädchen und Burschen nicht auf ein bestimmtes Mädchen-Sein, Junge-Sein festgelegt sein. Es gilt die Spannung auszuhalten, einerseits das Geschlechterverhältnis zu kritisieren und andererseits dabei keine neuen Leitbilder zu schaffen, mit denen Jugendliche das Geschlechterverhältnis ändern sollen. Geschlechterbezogene Jugendarbeit ist frei von Zielvorstellungen wie Mädchen oder Jungen sein sollen (vgl. *Drogand-Strud/Rauw* in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 175f.) Gleichzeitig aber darf die Analyse des Geschlechterverhältnisses nicht ausgeblendet werden. Dies bestimmt nämlich den Sozialisationsrahmen und den gesellschaftlichen Kontext, in den Kinder und Jugendliche hineinwachsen. Durch das Wissen, wie Geschlechterkonstruktionen wirken, kann das Handeln von Mädchen und Jungen – und das eigene Handeln – besser erkannt werden.

Diese Haltung impliziert auch bei den PädagogInnen eine Reflexion der eigenen Bilder von Mädchen-Sein, Jungen-Sein oder der Frauen- und Männerbilder, die meist Produkte der eigenen Sozialisation sind. In einer eigenen Auseinandersetzung kann man sich der subjektiven Geschlechterzuschreibung bewusst werden und ein Umgang damit gefunden werden. So kann den Mädchen und Jungen die Definition des Geschlechterkonzeptes diesen selbst überlassen werden und ermöglicht somit Selbstbestimmung (vgl. ebd., in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 176).

3. Männer und Frauen stellen sich selbst als Personen zur Verfügung. Die eigene Beteiligung am Geschlechterverhältnis wird erkannt und reflektiert:

Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit sind häufig von ihrer Atmosphäre, Gestaltung, Umgang her „Spiegelbilder“ der sie gestaltenden PädagogInnen (vgl. ebd., in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 176). Kinder und Jugendliche suchen in offenen Einrichtungen oft nach Erwachsenen, an denen sie sich orientieren können, die für sie Vorbilder darstellen oder an denen sie sich reiben können. Für die BesucherInnen werden die MitarbeiterInnen immer als Frau oder Mann wahrgenommen. In der geschlechtsbezogenen Pädagogik geht es um die bewusste Wahrnehmung der MitarbeiterInnen, welche Funktion sie für die BesucherInnen darstellen. Eine permanente Auseinandersetzung mit der eigenen Art, Geschlecht zu inszenieren, sich damit auseinanderzusetzen und das Erkennen der eigenen Beteiligung am Geschlechterverhältnis, ist dabei notwendig. In der Praxis gilt, den Kontakt bewusst in das professionelle Selbstverständnis einzubeziehen und sich als greifbare Frau/ greifbarer Mann anzubieten, sich fragen zu lassen, was ich denke usw. Dazu gehört es, mit den eigenen Grenzen präsent und verständlich zu sein (ebd., in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 176).

4. Partizipation wird als Gestaltungsprinzip von geschlechtsbezogener Pädagogik verstanden:

Mädchen und Jungen müssen ihre Interessen selbst formulieren können. Es geht um die Frage „Was will ich hier?“ – um die Wünsche und Interessensäußerungen der beteiligten Mädchen und Jungen. So wird es möglich, Selbstverständnis und Lebensgefühl der Mädchen und Jungen aufzugreifen, weil diese ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse einbringen können, ohne auf ein Mädchen-Sein oder Jungen-Sein festgelegt zu sein. Die PädagogInnen müssen die Beteiligung von Mädchen und Jungen ernst meinen und wollen, damit Partizipation wirkliche Qualität besitzt.

Für die Offene Jugendarbeit heißt das, dass Mädchen und Jungen möglichst weit in die Planung und Mitgestaltung der Angebote, Räume und Strukturen mit-

einbezogen werden.

Partizipation muss gelernt werden und ist ein Prozess – denn die eigenen Interessen mit anderen abzustimmen und dafür Verantwortung zu übernehmen ist nicht immer leicht.

Die PädagogInnen müssen darauf achten, dass Mädchen und Jungen den gleichen Zugang zu Entscheidungen und Ressourcen haben. Mädchen und Jungen müssen sich in gleicher Weise einbringen können. (vgl. ebd., in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S.177).

2.3 Mädchenarbeit, Jungenarbeit, reflexive Koedukation

Mädchenarbeit, Jungenarbeit, reflexive Koedukation sind Teile der geschlechtsbezogenen Pädagogik. Es soll dabei nicht heißen, dass nur geschlechtshomogene Angebote durchgeführt, aber auch nicht, dass nur geschlechtsheterogene Angebote für Mädchen und Burschen umgesetzt werden sollen. Dies entscheidet sich unter der Maßgabe der Zielbestimmungen *Selbstbestimmung, Entwicklung von Selbstwertgefühl und Übernahme von Verantwortung*. (vgl. *Drogand-Strud/Rauw*, in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 177) .

Bezug nehmend auf Kapitel 3.2 (siehe oben) und der darin von *Drogand-Strud/Rauw* beschriebenen Haltungen der PädagogInnen sollte es für diese möglich sein, entscheiden zu können, ob geschlechtshomogene oder geschlechtsheterogene Gruppenzusammensetzungen der Zielsetzung am ehesten entsprechen. Es ist dabei zu berücksichtigen,

- um welches Angebot es sich handelt,
- welche Intention mit dem spezifischen Angebot verbunden wird,
- welchen Stellenwert diesem Angebot im Gesamtkonzept zukommt
- und welche Möglichkeiten geschlechtshomogene und geschlechtsgemischte Gruppen bieten (vgl. ebd., in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S.177).

Will man beispielsweise, so ebd. (in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S.177), die Anzahl der weiblichen Besucherinnen in einem Jugendzentrum erhöhen, ist es sinnvoll gezielte Maßnahmen für Mädchen zu planen (z. B. Mädchentag). Will man die Kommunikations-

struktur innerhalb der Einrichtung verbessern, werden geschlechtshomogene sowie auch geschlechtsheterogene Angebote (z. B. Diskussionen) hilfreich sein.

In den Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit gibt es eine Vielzahl von Zielgruppen: Mädchen, junge Frauen und Jungen, junge Männer mit unterschiedlichen familiären und sozialen Hintergründen oder Altersstrukturen. Es gibt Jugendliche mit verschiedenem Zugang zu Bildung und Ausbildung und mit verschiedenen kulturellen Hintergründen oder sozial-räumlichen Kontext. Bei der Umsetzung von Angeboten ist es wichtig, dass die komplexen Lebensverhältnisse junger Menschen Berücksichtigung finden: Was bedeutet es für junge Leute, wenn sie gleichzeitig von verschiedenen sozialen Kategorien betroffen sind, die sich wechselseitig beeinflussen? Gender, sexuelle Orientierung, Zugehörigkeit zu Mehrheitsgruppen oder Minderheiten, soziale Lage – all diese Kategorien haben Einfluss auf die alltäglichen Erfahrungen Jugendlicher (vgl. Scambor/Busche 2010, S. 80; vgl. www.peerthink.eu; vgl. www.intersect-violence.eu).

Konzepte und Ansätze immer wieder neu zu definieren und zu prüfen, ob sie dem Bedarf und den Bedürfnissen der Jugendlichen noch entsprechen, ist notwendig. Für die Mädchenarbeit beispielsweise bedeutet das, dass diese neue Zugangswege zu Mädchen finden sollte und die Konzepte den Ausdifferenzierungen weiblicher Lebenslagen angepasst sein sollten, denn Mädchenarbeit hat noch häufig den „Geruch der Benachteiligungsförderung“ und das passt nicht zum oft vorhandenen Gleichberechtigungverständnis der Mädchen (vgl. Wallner, Vortrag 30.04.2009, Graz 2009, S. 6). Mädchen wollen durch „Besonderheit“ stigmatisiert werden (vgl. Heiliger, 2002, S. 63).

Mädchen und Jungen brauchen beide Erfahrungsangebote – das geschlechtshomogene sowie auch das geschlechtsheterogene – mit dem eigenen Geschlecht und Freiräume ohne Bezogenheit auf das andere Geschlecht. Es ist dabei zu beachten, dass in Aktionen, die mit dem Geschlecht stattfinden auch immer eine Aussage für das andere Geschlecht steckt. Das bedeutet, dass die Wirkung auf beide Geschlechter

im Blickpunkt zu halten ist. Wird beispielsweise nur etwas für Mädchen angeboten, so werden sich die Jungen benachteiligt fühlen und umgekehrt (vgl. KJR München-Land S. 37.f)

Die Überprüfung der Angebote auf die verschiedensten Bedürfnisse Einzelner, das Einbeziehen der geschlechtsspezifischen Aneignung von Räumen und die Überprüfung geschlechtsbezogener Kommunikation und Machtverteilung innerhalb der Einrichtungen ist zu berücksichtigen (vgl. auch Verein Wiener Jugendzentren, ohne Jahresangabe, S. 28).

Ein ständiger Dialog mit VertreterInnen der Mädchen- sowie der Jungenarbeit muss vorhanden sein.

Mögliche Angebote und Arbeitsweisen

Homogene Angebote/Arbeit:

- „Offen“ nur für Mädchen/Jungen (Öffnungszeiten, Räume in Jugendzentren, auch zum „einfach mal reinschauen“)
- Einzelveranstaltungen, Projekte zu Themen, die für Mädchen/ Jungen von Interesse sind,
- Niederschwellige Beratung (Einzelbetreuung bei spezifischen Themen, Weitervermittlung, je nach personellen Ressourcen)
- Feste, Turniere, Mädchencafé/Jungencafé
- Treffen aus den unterschiedlichen Kontexten
- Themenbezogene Wochenenden, Gruppenangebote, Freizeitangebote, Outdoorangebote, Seminare (z. B. Sexualität, Liebe, Freundschaft, der eigene Körper, Berufswahl, Schule, Familie, Mädchen sein / Junge sein...)
- Einrichtungsübergreifende Angebote/Kooperationsveranstaltungen (z. B. Feste, Sporttage, Berufsorientierungstage, verschiedene Workshops) (vgl. auch Klees/Marburger/Schumacher 2004, S. 62ff.)

Gemischtgeschlechtliche Angebote/Arbeit

z. B.:

- Offener Betrieb in Jugendzentren, -treffs usw.
- Gruppenangebote, Feste, Outdoorangebote, Freizeitangebote
- Einrichtungsübergreifende Angebote/ Kooperationsveranstaltungen

Wichtig ist auch die Berücksichtigung von Mädchen und Jungen, die die Angebote nicht direkt annehmen, aber in den offenen Betrieb kommen oder sich an den öffentlichen Plätzen aufhalten (Sportplätze, Treffpunkte...), (vgl. auch Verein Wiener Jugendzentren, ohne Jahresangabe, S. 28)

Weiters ist dabei die Vielfalt innerhalb der Geschlechtergruppen zu berücksichtigen: soziale Herkunft, vielfältige Sexualitäten, Zugehörigkeiten von Mehrheitsgruppen oder Minderheiten u. a. (vgl. auch „PeerThink – Tools and resources for an intersectional prevention of peer violence“, 2009, S.5; vgl. auch <http://www.intersect-violence.eu>).

– An welche Zielgruppe richten sich die Angebote?

- Alter
- Jugendgruppen
- Jungen
- Mädchen
- Benachteiligte Jugendliche
- Angehörige von Minderheiten
- Angehörige der Mehrheitsösterreichischen Gesellschaft
- MigrantInnen
- andere

– Werden die Angebote von der Zielgruppe tatsächlich genutzt, oder werden diese von anderen Gruppen genutzt?

(vgl. „PeerThink – Tools and resources for an intersectional prevention of peer violence“, 2009, S. 119).

Beispiel: Hilfestellungen für Projekte

Fragen zum Team:

- sind gleich viele Frauen wie Männer im Team? Wenn nein, welche Auswirkung hat das auf das Projekt? Repräsentieren die Teams bestimmte soziale Formationen, Gruppierungen, Zugehörigkeiten (in Bezug auf Religion, Hautfarbe, sexuelle Orientierung, physische Fähigkeiten, Gender, Aussehen, Klasse, Bildung, Familienstand, Elternschaft, Kleidung etc.)? (Scambor & Busche, 2010, S. 85)

- Werden innerhalb des Teams Rollen gleichmäßig verteilt? „In welchen Bereichen der pädagogischen Praxis arbeiten vorwiegend Männer, in welchen sind eher Frauen anzutreffen? Kommen Transgenderpersonen vor?“ (Scambor & Busche, 2010, S. 85)
- Erhalten Frauen und Männer im Team für ihre Arbeit die gleiche Anerkennung?
- wird die Meinung beider Geschlechter gleich wichtig genommen (gleich lange Wortmeldungen, wer geht mehr Kompromisse ein?)
- werden eigene mögliche stereotype Verhaltensweisen reflektiert und hinterfragt?

Vorbereitung/Planung

- Wer ist/sind die Zielgruppe/n?
- Liegen verschieden Daten, Fakten und Annahmen zur Zielgruppe zu Grunde?
- Ist das Projektmaterial gendergerecht aufbereitet?
- Beziehen sich die Projektinhalte auf geschlechtsheterogene oder homogene Gruppen?
- Ist die Thematik für alle Beteiligten gleichermaßen interessant?
- Werden Stereotypen und Rollenklischees vermieden?

Zielformulierung

- Welche Ziele werden verfolgt?
- Für wen gelten die angestrebten Ziele?
- Sind die Interessen aller Beteiligten vertreten?
- Gibt es für alle Beteiligten die gleichen Zugangsmöglichkeiten?

Durchführung

- Sprechen die Methoden alle Beteiligten an?
- Wird gendergerechte Sprache verwendet?
- Werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf Verschiedenheiten der Lebenswelten berücksichtigt?
- Sind alle Beteiligten gleichermaßen aktiv dabei?
- Wird allen Beteiligten die gleiche Aufmerksamkeit gegeben?
- Werden die unterschiedlichen Verhaltensweisen aller Beteiligten gleichermaßen ernst genommen?
- Werden unterschiedliche Interessen gleichermaßen berücksichtigt?
- Werden stereotype Verhaltensweisen vermieden?

- Werden Aufgaben und Verantwortung gleichermaßen verteilt?

Dokumentation, Reflexion, Evaluation

- Sind alle bei Feedbackrunden gleichermaßen beteiligt?
- Berichte gendergerecht verfassen
- Ergebnisse und Auswertung in weiterführende Arbeit einfließen lassen

(Vgl. u. a. <http://www.voila.ch> und Sunderhoff, ohne Jahreszahl, S. 16)

2.3.1 Geschlechtshomogene Arbeit und Angebote

Zu den Bedürfnissen von Mädchen und Jungen gehört es, einmal unter sich und einmal miteinander zu sein. Beobachtet man die lebensgeschichtlichen Entwicklungsphasen im Heranwachsen, dann wird deutlich, dass über viele Jahre Mädchen und Jungen immer wieder das andere Geschlecht meiden. Es ist für die Entwicklung einer eigenen Geschlechtstidentität notwendig, dass Mädchen und Jungen sich untereinander versichern, was weiblich oder männlich ist. Dafür brauchen sie je eigene Räume, die sie sich selbst schaffen, wenn sie ihnen nicht zur Verfügung gestellt werden. Bilder von Mädchen- und Jungencliquen auf Schulhöfen oder in Kinder- und Jugendhäusern belegen diesen Wunsch. Aber auch in Entwicklungsphasen, in denen das andere Geschlecht von hoher Bedeutung ist, brauchen und suchen Mädchen und Jungen zeitweise Rückzugsräume. Auch das hat seine Berechtigung und begründet geschlechtshomogene Räume und Settings. Diesen Realitäten muss insofern entsprochen werden, als regelhaft geschlechtshomogene und koedukative Angebote für Mädchen und Jungen bereitgestellt werden müssen (Wallner 2008, S. 19).

Wie bei geschlechtsheterogenen Angeboten ist auch bei -homogenen Angeboten für Mädchen und Jungen die Vielfalt innerhalb der Geschlechtergruppen zu beachten und in den Angeboten zu konkretisieren.

2.3.1.1 Geschlechtshomogene Arbeit und Angebote für Mädchen

Mädchenarbeit in homogenen Gruppen bedeutet spezielle Angebote, Räume, Öffnungszeiten, usw. nur für Mädchen und junge Frauen.

In Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit spiegelt sich oft der gesellschaftliche Alltag wider, das heißt vor allem Mädchen werden immer wieder mit geschlechtsstereotypischen Verhaltensweisen konfrontiert. Geschlechtshomogene Arbeit und Angebote tragen neben der koedukativen Arbeit zu Entstereotypisierung von Verhaltensweisen bei.

Die Lebens-, Gestaltungs-, Erfahrungs- und Lernräume in homogenen Angeboten sind frei von

- der ständigen Präsenz männlicher Werte, Normen, Erwartungen und Anforderungen,
- von männlichen Beobachtungen, In-Augenscheinahme, Dominanz und ihrem Imponiergehabe,
- von äußerem Anpassungs- und Leistungsdruck, von Sanktionen und der Konkurrenz um Jungen/Männer (Klees, Marburger, Schumacher 2004, S. 37).

Sind Mädchen unter sich, so können sie einen Freiraum von den traditionellen geschlechterstereotypischen Verhaltensweisen erfahren. In der Mädchenarbeit können sich Mädchen ohne Abwertung, Beobachtung oder Bewertung und Dominanz von Jungen erleben. Mädchen können sich in Bereichen ausprobieren und erfahren, die sie sonst als männlich dominiert oder zugeordnet erfahren und die deshalb für sie schwer zugänglich sind.

Das Arbeiten in homogenen Gruppen bietet neben dem koedukativen Feld den notwendigen Freiraum, den Mädchen brauchen, um ihre eigenen Interessen zu entdecken, zu entwickeln, aber auch zu artikulieren, um sich nicht nur in der Gruppe, sondern auch in ihrem Alltag durchzusetzen (vgl. Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille 1988, S. 25). Mädchen erleben sich selbst als Agierende, die etwas planen, durchführen (vgl. Klees, Marburger, Schumacher 2004, S. 38).

Mädchenräume (räumlich, zeitlich):

Viele Einrichtungen, in denen koedukative Angebote gemacht werden, lassen häufig eine jungenorientierte Raumstruktur erkennen. Kicker, Tischtennistisch usw.

zählen zur Einrichtung und diese werden oft von jungen in Anspruch genommen und dominiert und sind oft schwer für Mädchen zugänglich. Jungen nehmen häufig eine aktive und führende Rolle in den Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit ein und so wundert es nicht, dass Mädchen oft die Rolle der Begleiterin, der Freundin oder Zuschauerin einnehmen (vgl. Malitius 2002, S. 3). Mädchen benötigen daher Angebote und Räumlichkeiten.

Werden Mädchenräume in Jugendzentren angeboten, machen die MitarbeiterInnen immer wieder die Erfahrung, dass die männlichen Besucher des Jugendzentrums Widerstand leisten. Sie fordern Aufmerksamkeit und protestieren, dass sie keinen eigenen Raum bekommen, stören oft und versuchen in die Räume zu gelangen. Mädchenräume werden daher oft von Mädchen gemieden. Und auch aufgrund der negativen Zuschreibung von außen, gegen die sich Mädchenspezifische Angebote oft rechtfertigen müssen, überlegen sich oft viele Mädchen gegen die Annahme dieser Angebote. Mädchen, die Mädchenangebote nutzen, werden oft als problematisch, als Mädchen, die Probleme mit dem männlichen Geschlecht haben usw. gesehen. Um diesen Vorurteilen entgegenzuwirken ist es notwendig, die Dominanz der Jungen abzubauen und positive Öffentlichkeitsarbeit zu leisten.

Mädchen lassen sich auch nur selten durch Benachteiligungskategorien ansprechen. Dadurch kommt es oft dazu, dass sich Mädchen nicht auf geschlechtshomogene Angebote hin angesprochen fühlen. Es ist notwendig, Mädchen Entwicklungsperspektiven als Individuen – unabhängig von ihrem Geschlecht – aufzuzeigen. Dazu müssen Experimentierfelder, Gestaltungs- und Auseinandersetzungsräume geschaffen werden. Das muss immer und überall passieren und darf nicht von Mädchenöffnungszeiten oder Mädchengruppen abhängig sein (vgl. Herren 2009, ohne Seitenzahl). Auch im gemischten Bereich, und gerade dort, müssen Mädchen in ihren Stärken unterstützt werden (Heiliger/Kuhne 1993; zit. in: Abdul-Hussain 2002, S. 76). Ein wesentlicher Punkt dabei ist, dass Angebote nicht nur für Mädchen, sondern mit Mädchen zusammen entwickelt werden und sie zu beteiligen. Beteiligung heißt dabei, Formen zu finden, die Mädchen ermöglichen, mitzuplanen und mitzusprechen (vgl. Bitzan/Daigler 2004, S. 52).

Oft werden auch außerhalb des Jugendzentrums eigene Kommunikationsräume und Treffs oder Cafés für Mädchen eingerichtet. Der Mädchentreff ist ein Ort, an dem Mädchen von vornherein die Hauptpersonen sind, wo ihre Belange im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stehen. Wichtig ist, dass die Mädchen den Raum oder die Räume weitgehend selbst bestimmen können und sich somit auch damit identifizieren können. Bei aller Notwendigkeit von Mädchenräumen ist dabei aber zu achten, dass die Räume nicht zu einer „lila Enklave“ (Klees/Marburger/Schumacher 2004, S. 58) werden, aus der sich die Mädchen nicht mehr herauswagen, oder die wieder zu Beschränkungen oder Ausgrenzung von Handlungsmöglichkeiten für Mädchen beitragen. Das würde auch bedeuten, dass man die Perspektive der koedukativen Praxis aufgibt (vgl. ebd. 2004, S. 57f.). Die Mädchenräume sollen auch nicht als Konkurrenz zu anderen Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit stehen, sie sollen auch nicht um Mädchen konkurrieren, sondern die Einrichtungen sollen passend, ergänzend im sozialräumlichen Kontext stehen und vernetzt sein.

Mögliche Handlungs-/Aktionsformen

(vgl. Klees/Marburger/Schumacher 2004, s. 59ff.)

Rollen-, Plan- und Stegreifspiele

Mädchen können sich selbst im Spiel reproduzieren, aber auch in andere Rollen schlüpfen und so das eigene Verhalten und das der InteraktionspartnerInnen besser verstehen.

Phantasiereisen und -briefe in die eigene Vergangenheit und Zukunft

Phantasiereisen in die Vergangenheit sind besonders geeignet um Ereignisse der Kindheit ins Gedächtnis zu rufen, um sich mit ihnen rational und auch emotional auseinander setzen zu können.

Reisen in die Zukunft ermöglichen eine Auseinandersetzung mit der weiteren Lebensperspektive.

Interaktions- und Sensitivspiele / -übungen

Verschiedene Gruppendynamikübungen, Kommunikations- und Interaktionstrainings, die auf die Sensibilisierung für die eigene Person wie für die fremden

Personen, für Interaktions- und Kommunikationsprozesse, Verhaltens- und Rollenmuster sowie auf Steigerung von Körperbewusstsein und -erleben, Ausdruck und Empfindungsfähigkeit zielen.

Erkundungen

Erkundungen bieten Mädchen die Möglichkeiten, sich die Welt aktiv anzueignen.

Erkunden von Behörden, Ämtern, Plätzen, Lebensweisen, Natur, Umwelt, Interviews mit ExpertInnen, Auswertungen von Zeitungsartikel usw.

Ergebnis- und produktionsorientierte Aktivitäten

Diese Aktivitäten sollen systematisches Lernen initiieren und leiten, d.h. die Aufnahme, Reflexion und Verarbeitung von Informationen zu bestimmten Fragen und Problemstellungen innerhalb eines mehr oder weniger abgegrenzten Zeitraumes ermöglichen (ebd. 2004, S. 60). Es geht hier um möglichst aktive und praktische Aneignungsweisen.

Beispiele: Erstellung von Collagen, Steckbriefen, Wandzeitungen, Broschüren, Plakaten, Reportagen, Hörspiele, Theaterstücke mit einem thematischen Bezug zu sich selbst und/ oder für sie bedeutsamen Umweltelementen.

Gruppenprozessorientierte, spaßmachende Aktivitäten

Sie können einerseits dazu beitragen, dass Mädchen aufgrund der gemeinsamen Interessen immer wieder etwas zusammen unternehmen, d.h. sie können den Anstoß zur Bildung einer Mädchengruppe geben. Andererseits stärken sie das Wir-Gefühl der bestehenden Gruppe. Zusätzlich können diese Aktivitäten den Mädchen auch Zugänge zu neuen Freizeitbereichen erschließen, zu denen sie vorher keinen Zugang gehabt haben oder hätten (Schwimmen, Rollschuhfahren, Theater, Kino, Ausflüge, erlebnispädagogische Angebote usw.).

2.3.1.2 Geschlechtshomogene Arbeit und Angebote für Jungen

Analog zur Mädchenarbeit, die schon seit den Anfängen die Forderung nach Jungenarbeit formulierte, ist die Jungenarbeit in homogenen Gruppen die pädago-

gische Arbeit mit Jungen und jungen Männern durch Männer, das bedeutet spezielle Angebote, Räume, Öffnungszeiten, usw. nur für Jungen und jungen Männern.

Jungenarbeit beschreibt eine besondere Sicht auf die Jungen und/ oder das Geschlechterverhältnis. Der Schwerpunkt liegt vor allem darin, dass sich Pädagogen mit männlichen Themen, Rollen und Verhaltensmustern auseinandersetzen. Jungen soll ein umfassendes Bild von Männlichkeit vermittelt werden. Dabei ist nach Joachim Glatzel „nicht die Methode, sondern der Pädagoge Mann das beste Handwerkzeug“ (vgl. Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt 2007, S. 26).

Jungenarbeit hat das Ziel, die Jungen bei der Entwicklung einer autonomen Geschlechtsidentität zu unterstützen (Sturzenhecker, in: Sturzenhecker/Winter 2006, S. 39). Die Arbeit in homogenen Gruppen bietet Jungen Freiraum, aber auch Schonraum. Viele Problemthemen wie beispielsweise Probleme von Sexualität, männlicher Angst und Unsicherheit und von Gewalt (besonders solche gegen Mädchen und Frauen) können in geschlechtshomogenen Gruppen besser besprochen werden. Die Jungen geraten in Anwesenheit von Mädchen und Frauen oft in Selbstdarstellungsdruck, indem sie sich vor ihnen präsentieren müssen, andererseits geraten sie auch unter einen Rechtfertigungsdruck, indem sie versuchen, ihr männliches Handeln zu verteidigen (vgl. ebd., in: Sturzenhecker/Winter 2006, S. 40).

Jungen können in homogenen Gruppen Schwächen sowie auch ihre Ressourcen und Stärken erfahren und ausleben, ohne negative Wertung von außen zu erleben. Männer sind nicht schmerzfrei, sondern empfinden körperliche und seelische Verletzungen.

Jungen erfahren hier aber auch Grenzen, erfahren einen Orientierungsrahmen, der Jungen der Grenzenlosigkeit des Selbstbildes von Männlichkeit entgegenwirkt. Ziel ist es, ein Gegengewicht zu den traditionellen, stereotypischen Männlichkeitsmodellen zu schaffen (vgl. KJR – München-Land 2004, S. 40).

Auch in der Jungenarbeit gilt es „weg von Defiziten“ zu kommen. Uwe Sielert schreibt dazu: *Jungenarbeit*

darf nicht zur kompensierenden Defizitpädagogik werden, wenn sie erfolgreich sein soll. Viele fürchten sich vor reflektierenden Männer- und Jungengruppen, weil sie annehmen, dass ihr ohnehin unterschwellig vorhandenes schlechtes Gewissen durch die Selbstreflexion neue Nahrung bekommt. Da chauvinistische Verhaltensweisen eng mit einem mangelnden Selbstbewusstsein zusammenhängen, stehen insbesondere die „harten“ Jungen einer bewussten Jungenarbeit skeptisch gegenüber, die leicht nach Anklagen und Änderungsprogramm riecht. (...) Grundsätzlich ist Jede pädagogische Arbeit unfruchtbar, die lediglich die Defizite und Schwachstellen zum Thema macht, um sie mit entsprechenden kompensierenden Programmen zu bearbeiten. Das macht nicht nur Angst und keinen Spaß, sondern entspricht auch nicht der Wirklichkeit (in: Plattform gegen die Gewalt in der Familie. BM für Umwelt und Jugend und Familie (Hrsg.) 2000, S. 97).

Entscheidend bei der Arbeit mit Jungen ist die Haltung des Jugendarbeiters, der sich als Teil eines Prozesses mit Jungen verstehen sollte. Die ständige Reflexion der eigenen Biographie als Mann ist dabei notwendig. Der Jugendarbeiter soll sich der Jungen stellen und ihnen Identifikations- und Abgrenzungsmöglichkeiten bieten, ein Männerbild vorleben, das weit weg ist vom Anspruch seiner Geschlechtsrolle, aber dafür ein verantwortliches Handeln in den Mittelpunkt stellt (vgl. Drogand-Strud/ Ottemeier-Glücks 2003, ohne Seitenzahl).

Die pädagogische Grundhaltung einer so verstandenen Jungenarbeit orientiert sich an den Paradigmen der Partizipation, Selbstverantwortung, Ernsthaftigkeit des Prozesses, des lebendigen Kontakts zu Jungen und ihrer Achtung (ebd. 2003, ohne Seitenzahl).

Jungen stehen auch in Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit, auf der Suche nach eigener männlicher Identität, häufig unter hohem Normalitäts- und Anpassungsdruck, Bilder von Männlichkeit zu inszenieren, verbunden mit all den dazu gehörenden Ritualen sowie verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen, welche Dominanz und Selbstsicherheit vermitteln sollen. Verhaltensformen und Selbstinszenierungen der Jungen unterscheiden sich dabei erheblich (vgl. Jähni-

ger, in: Sturzenhecker/ Winter 2006, S. 157 f.). Es müssen daher beispielsweise in Jugendzentren etwaige vorherrschende Stereotypen von Männlichkeitskonstrukten abgebaut und männliche Vorbilder geschaffen werden. Selbstreflexion und Auseinandersetzung des Jugendarbeiters mit der eigenen Männlichkeit ist dabei unumgänglich.

Es ist notwendig, dass Beziehungsangebote geschaffen werden. Das bedeutet für den Jugendarbeiter Balanceakte zwischen

- Wahrnehmung und Akzeptanz der Jungen, ihrer Bedürfnisse und Ausdrucksformen
- eigenen Interessen, Grenzen, Möglichkeiten, Erwartungen
- und den Interessen der Institution: Ergebnisse, Zielsetzung, Erfolge, Regeln, Funktionieren des Betriebs, Erwartung des Teams (ebd., in: Sturzenhecker/ Winter 2006, S. 158).

Die Offenheit und Unverbindlichkeit in der Offenen Jugendarbeit erschwert die Beziehungsarbeit, sie bietet aber auch die Möglichkeiten, diesen Kontext produktiv zu nutzen. Offene Situationen müssen dabei immer wieder durch die geschlechtsbezogene Brille betrachtet werden (vgl. ebd., in: Sturzenhecker/ Winter 2006, S. 159).

Jungenräume (räumlich/zeitlich):

Entwicklung und Umsetzung von Jungenarbeit bedarf – wie auch für die Arbeit mit Mädchen – gesicherte Zeiten für Vor- und Nachbereitung und klare Angebotszeiten.

Oft wird selbstverständlich vorausgesetzt, dass das oft „jungengemäße Inventar (Billard, Kicker, ...) in Jugendzentren von Jungen gewollt ist. Es wird aber kaum reflektiert, wie ihre Wirkung auf Jungen ist.

Daher sind auch eigene Räume mit einem verbindlich geschützten Rahmen, eigener Atmosphäre und Regeln notwendig, die Jungen Gelegenheiten für das Experimentieren mit anderen Verhaltensmöglichkeiten geben. Jungentage oder Jungenprojekte stellen zusätzliche Angebote dar. Die Jungen erhalten somit Anerkennung, dass es eigene Angebote für sie gibt (vgl. ebd., in: Sturzenhecker/ Winter 2006, S. 163f.)

Mögliche Handlungs-/Arbeitsformen:

(Drogand-Strud/ Ottemeier-Glücks 2003, ohne Seitenzahl):

Kreativ – gestaltende Ansätze

die dem Prinzip des Handwerklichen und der Phantasie folgen: z. B. Arbeiten mit Naturmaterialien, Collagen, Maskenbau, Theaterarbeit, Rollenspiele, Körperumrissbilder

Sinnbezogene Ansätze

die dem Prinzip der Wertschätzung körperlicher und sinnlicher Wahrnehmung folgen: z. B. Sensibilisierungsübungen, Körperarbeit, Entspannung

Assoziativ-intuitive Ansätze

wie Phantasie Reisen, geschlechtsspezifische Wahrnehmungsübungen oder Erlebnispädagogische Methoden, mit denen die Jungen ein Gespür für sich erwerben und so auch befähigt werden, ihre Bedürfnisse und Gefühle wahrzunehmen (vgl. ebd. 2003, ohne Seitenzahl).

2.3.2 Reflexive Koedukation

In den 1960ern kommt es mit der Etablierung koedukativer Ansätze in der schulischen wie außerschulischen Jugendarbeit zu einem grundlegenden Wechsel der pädagogischen Paradigmen. Das Postulat einer Verschiedenheit der Geschlechter – dem eine getrennte Erziehung von Mädchen und Jungen Rechnung trägt – wird von der Vorstellung einer Gleichheit der Geschlechter abgelöst (vgl. Friebertshäuser 1997; Horstkemper 2001; zit. in: Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend – Sektion II 2007, S. 33 ff).

Die im Rahmen der Schulpädagogik Ende der 1970er, insbesondere aber im Verlauf der 1980er geführte Koedukationsdebatte findet in der Auseinandersetzung mit gemischtgeschlechtlichen Arbeitsansätzen der außerschulischen Jugendarbeit ihre Fortsetzung. Im Verlauf der 1980er wird zunehmend klar, dass, entgegen den hohen Erwartungen, die mit der Einführung der Koedukation verbunden waren, mit der Etablierung einer gemeinsamen Arbeit mit Mädchen

und Jungen nicht automatisch ein natürlicher herrschaftsfreier Umgang zwischen den Geschlechtern verbunden ist. Die in den 1980ern intensiv geführte Koedukationsdiskussion stellt eine Reaktion auf zentrale Ergebnisse der pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung dar, die darauf verwies, dass mit dem gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Jungen formal ein Anspruch auf Gleichberechtigung der Geschlechter verbunden sei, gleichzeitig aber durch den methodisch, didaktischen und inhaltlichen Aufbau des Unterrichts die bestehende Hierarchie zwischen den Geschlechtern weiter verfestigt werde (in: Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend – Sektion II 2007, S. 33ff).

Der Begriff einer „reflexiven Koedukation“ wurde von den beiden deutschen Schulforscherinnen Hannelore Faustich-Wieland und Marianne Horstkemper geprägt: *„Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen darauf hin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderung fördern.“* (Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend – Sektion II 2007, S. 35). Die reflexive Koedukation meint die kritische Auseinandersetzung mit dem bestehenden Geschlechterverhältnis. Es geht um die Förderung der Chancengleichheit der Geschlechter und die Beseitigung von Nachteilen (vgl. <http://www.learnline.de/angebote/koedukation/basics/bas.htm>).

(Anmerkung: In der Kinder- und Jugendarbeit wird häufig der Begriff der reflexiven Koedukation, der aus der feministischen Schulforschung kommt, verwendet, um zu beschreiben, dass eine reflektierende Koedukation gemeint ist (vgl. Wallner 2008, S. 5)).

Mädchen und Jungen haben in der Koedukation die Chance ein gleichwertiges Miteinander kennenzulernen und einzuüben. Sie können lernen Verschiedenheiten Platz zu geben, ohne zu hierarchisieren. Das bedeutet, dass sie lernen, aus der Verschiedenheit heraus zu handeln, ohne dass damit die eigene oder andere Person/en beeinträchtigt wird/werden. Die Koedukation ist notwendig, damit Mädchen und Jungen Gleichberechtigungsansprüche im alltäglichen

Miteinander üben können, die Gleichberechtigungsansprüche der individuellen Lebensgestaltung und -planung können eingebracht und diskutiert werden. Weiters kann die Koedukation ein Lernfeld dafür sein, sich nicht mit den vorherrschenden Rollenaufteilungen zufrieden zu geben, sondern die Geschlechterrollen und Hierarchien immer wieder in Frage zu stellen (vgl. KJR – München-Land 2004, S. 42).

Eine wesentliche Voraussetzung, dass die Begegnung der Geschlechter zu einem Lernfeld wird, ist die unterstützende Begleitung der PädagogInnen. Erst wenn diese die Unterschiede und Hierarchien zwischen den Geschlechtern reflektieren und daraus die Rahmbedingungen für die koedukative Begegnung setzen, kann die Koedukation zu einem Ort von Geschlechtergerechtigkeit werden. Gerechtigkeit und Gleichberechtigung entsteht dabei in einem Prozess immer wieder aufs Neue. Die Einbindung der Mädchen und Jungen in diesen ist dabei Voraussetzung. Auch die Parteilichkeit spielt dabei eine große Rolle. Wichtig ist, dass die Perspektiven von Mädchen und Jungen vertreten sind und diese bei der Wahrnehmung und Vertretung ihrer Perspektiven parteiliche Unterstützung bekommen (vgl. ebd., S. 43).

Die reflexive Koedukation ermöglicht als Ergänzung zu geschlechtshomogenen Angeboten die Erfahrungen, zusammen mit Jungen und Mädchen unter „anderen Vorzeichen“ etwas zu erleben (Drogand-Strud/Rauw, in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 179). Die Geschlechterfrage muss aktiv in die Gestaltung miteinbezogen werden und die Zielsetzung der *Differenz in Gleichheit* (s.o.), so ebd. (in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 179), muss als permanentes Überprüfungskriterium herangezogen werden. Das Miteinander zwischen Jungen und Mädchen spiegelt immer in irgendeiner Form das Geschlechterverhältnis wider, und genau dies soll der Reflexion zugänglich gemacht werden (ebd., in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 179). Im Alltag der Offenen Jugendarbeit ist das nicht immer leicht, aber kann sehr wohl in die tägliche Arbeit einfließen:

Beispiel: Wird beispielsweise ein Discoabend von Mädchen und Jungen zusammen geplant und umgesetzt, soll dies mit Blick auf das Geschlecht reflektiert werden:

- Wer hat welche Aufgaben übernommen?
- Welche Tätigkeiten von wem waren öffentlich sichtbar, welche eher nicht?
- Wie weit haben sich Mädchen und Jungen mit ihren Aufgaben wohlfühlt?
- Wieweit spiegelt sich hier das hierarchische Geschlechterverhältnis wider? (vgl. ebd., in: ebd., in: Deinet/Sturzenhecker 2005, S. 179).

2.3.3. Cross Work

Mädchenarbeit, Jungenarbeit und reflexive Koedukation werden durch die mädchen- und jugengerechte **Überkreuzungspädagogik (cross work)**, in der Frauen mit Jungen und Männer mit Mädchen arbeiten, ergänzt. Diese 4 Bereiche haben je eine eigene Bedeutung und kommen doch als Ganzes erst zur vollen Wirkung (Wallner, Vortrag 30.04.2009, Graz 2009, S. 6 f.).

Ziel ist es, tradierte Geschlechterbilder von Mädchen und Jungen zu irritieren, zu erweitern und Bedürfnissen nach Anerkennung und Kontakt auch mit Erwachsenen des „Gegengeschlechts“ nachzukommen (Wallner 2008, S. 16). In der täglichen Arbeit zeigt sich, dass wenn beispielsweise Frauen mit Jungen arbeiten, das oft noch nichts mit geschlechtsbewusster Pädagogik zu tun hat. Meist ist es Zufall oder Notwendigkeit, meist arbeiten mehr Frauen in den Einrichtungen oder häufig besuchen mehr Jungen die Einrichtung (vgl. Wallner, Vortrag 29.10.2009, Jena, S. 15).

Um bei der Arbeit von Cross work die Reproduktion von Geschlechterrollen zu vermeiden, ist das Bewusstmachen von Geschlechterbildern notwendig. Das verlangt von den PädagogInnen ein hohe Selbstreflexion, Sensibilität und Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen Geschlechterrolle als auch mit der Rolle als PädagogIn gegenüber Mädchen und Jungen (vgl. Wallner; zit. in: Lutze; Vortrag 01.04.2009.). Der/die PädagogIn ist ihr/sein wichtigstes pädagogisches Mittel: So wie sie sich als Frauen und Männer darstellen, wirken sie auch als Spiegel für eine Veränderung mit geschlechtsbezogener Perspektive (vgl. Glücks, Ottemeier-Glücks in: www.gesunde-maenner.ch/data/data_95.pdf).

Cross Work ...

- fußt auf einer umfassenden Selbstreflexion der Fachkräfte
- hat das Geschlechterrollenverhalten und die -haltung bei Fachkräften und Jugendlichen im Fokus
- arbeitet mit und an den sozialen Geschlechterzuschreibungen und strukturellen Geschlechterungleichheiten

(Wallner 2009, Vortrag 29.10.2009 Jena, S. 31)

Ziele von Cross Work

- tradierte Geschlechterbilder irritieren
- Geschlechterbilder und Rollenvorstellungen erweitern
- Kontakt zu Erwachsenen des anderen Geschlechts herstellen
- Anerkennung durch das erwachsene Gegengeschlecht vermitteln
- neue Erfahrungen mit real anwesenden Frauen/Männern machen

(ebd. 2009, S. 32)

Qualitätsmerkmale

- Selbstwahrnehmung
- Selbstreflexion
- Fremdreflexion (KollegInnen und Jungen)
- Vielfalt
- Überwindung der Geschlechterbilder

(ebd., S. 43)

Siehe dazu auch: Teil 4: Marcel Franke: Cross Work – Überkreuzungspädagogik

2.4. Verwendete Literatur

Abdul-Hussain, Maria Surur: Feministische Mädchenarbeit und geschlechterreflektierende Jungenarbeit. Theoretische Grundlagen. Diplomarbeit. Graz 2002.

Bitzan, Maria/Daigler, Claudia: Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit. Weinheim/München 2004.

Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend – Sektion II: Gender Mainstreaming und geschlechtersensible Ansätze in der außerschulischen Jugendarbeit. Fünfter Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. 2007.

Drogand-Strud, Michael/ Rauw, Regina: Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Jugendarbeit. in: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. völlig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Wiesbaden 2005. S. 167 – 180.

Drogand-Strud, Michael/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd: Jungenleben bereichern. Zur Entwicklung Friller Jugendarbeit. In: Quersichten, Band 3: Perspektiven der Jugendarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. 2003; unter: http://www.jungsev.de/downloads/artikel_von_mds-s.pdf, 29.01.2010.

Glücks, Elisabeth/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd: Was Frauen Jungen erlauben können – was Männer Mädchen anzubieten haben. Quelle: „Sucht Magazin“, Heft Gender und Gesundheit, 12/2002 sowie Pro juventute, Juli 2003. unter: http://www.gesunde-maenner.ch/data/data_95.pdf, 20.1.2010.

Heiliger, Anita: Mädchenarbeit im Gendermainstream. München 2002.

Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille: Parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Abschlussbericht des Modellprojektes „Was Hänschen nicht lernt.... Verändert Clara nimmer mehr!“ Frille 1988.

Herren, Sandra: Mädchenarbeit überall und Jetzt. Workshop 4. Fachtagung Mädchenarbeit 2009 in Luzern; unter: http://www.doj.ch/fileadmin/downloads/fachgruppen/maedchen/Workshop4_Maedchenarbeit_heute.pdf, 10.02.2010

Jähnigen, Roland: Offene Jugendarbeit: Jungenarbeit in der offenen Arbeit mit Kindern und Teenies. In: Sturzenhecker, Benedikt/ Winter, Reinhard (Hrsg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim und München. 2006. 2. Auflage. S. 157 – 169.

„IGIV – Implementation Guidelines for Intersectional Violence Preventive Work. 2010 – 2011. LLP Grundtvig Multilateral Project. <http://www.intersect-violence.eu>

Klees, Renate/Marburger, Helga/ Schumacher, Michaela: Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 1. Weinheim, München, 5. Auflage 2004.

Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt (Hrsg.): „Was bedeutet eigentlich...“ – wesentliche Stichworte zu Geschlechterfragen – Broschüre 4. Magdeburg 2007; unter: http://www.geschlechtergerechtejugendhilfe.de/downloads/KompetenzzHeft_2007.pdf, 20.1.2010.

KJR – Kreisjugendring München-Land: Rahmenkonzept Geschlechterreflektierte offene Jugendarbeit, München Land 2004; unter: http://www.kjr-muenchen-land.de/fileadmin/Content/Dokumente/Service_und_Stellenangebote/Service/Rahmenkonzept_GOJA_release1.pdf. 15.2.2010.

Lutze Claudia: Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit; Vortrag Claudia Lutze am 01.04.2009 im Jugendamt Neukölln – Quo vadis Kinder- und Jugendarbeit; unter: <http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Gender%20Mainstreaming%20-%20Kinder-%20u.%20Jugendarbeit%20-%20Vortrag%20Claudia%20Lutze%20am%201.4.09%20im%20Jugendamt%20Neuk%C3%B6lln%20-%20Quo%20vadis%20Kinder-%20und%20Jugendarbeit.pdf>, 14.01.2010.

Mädchen und Bubenarbeit, Programmheft Kurzlehrgang für geschlechtsbezogene Pädagogik, Schloss Hofen 2009. Wissenschaft und Weiterbildung, Land Vorarlberg, FH Vorarlberg; unter: <http://www.fhv.at/media/pdf/weiterbildung/gesundheits-und-soziales/maedchen-und-jungenarbeit-kurzlehrgang>; 20.01.2010.

Malitius Mirjam: Offene Jugendarbeit Suhr/Buchs. Konzept Mädchenarbeit. Suhr/Buchs 2002, unter: <http://www.jasb.ch/medien/dokumente/allgemein/original/maedchenarbeitskonzept.pdf?PHPSESSID=c6a022bb6f1e6b40b9e2143dcd2bb2c9>, 18.02.210.

„PeerThink – Tools and resources for an intersektional prevention of peer violence“, 2009, S. 119). Ein Produkt des Daphne II Projekts. 2009. www.peerthink.eu

Plattform gegen die Gewalt in der Familie – BM für Umwelt und Jugend und Familie (Hrsg.): Bubenarbeit in Österreich. Hintergründe – Bestandsaufnahme – Einstieg in die Praxis. Innsbruck 2000.

Scambor, Elli / Busche, Mart: “My home is where the heart is.” Intersektionale Ansätze in der Offenen Jugendarbeit. In: Land Steiermark, Fachabteilung 6A – Landesjugendreferat (Hrsg.): Jugendarbeit und Heimat. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung. Graz 2010, S.80 – 97.

Sturzenhecker, Benedikt: Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/ Winter, Reinhard (Hrsg.) Weinheim und München. 2006. 2. Auflage. S. 37 – 62.

Sunderhoff, Maren-Verena: Gender in der Praxis – eine Hilfestellung für gendergerechte Projektarbeit. Berlin, ohne Jahreszahl; unter: http://www.bfw-bildungsberatung.de/download/Expertise_Genderspezifische%20Projektarbeit.pdf, 15.03.2010.

Verein Wiener Jugendzentren, Leitlinien für die Mädchenarbeit. Wien, Ohne Jahresangabe.

Wallner, Claudia: Mädchenarbeit und Gender: Gegensätze oder gemeinsame Strategien zur Gleichberechtigung? Vortrag, Fachtagung Mädchengesundheit, Frauengesundheitszentrum 30.04.2009 Graz 2009; unter: http://www.fgz.co.at/fileadmin/hochgeladene_dateien/bilder/projekte/tagung_mgst/M_dchenarbeit_und_Gender_-_Frauengesundheitszentrum_Graz.pdf, 12.02.2010.

Wallner, Claudia: Von der Mädchenarbeit zum Gender? Aktuelle Aufgaben und Ziele von Mädchenarbeit in Zeiten von Gender Mainstreaming. Praxishandreichung erarbeitet von Drin. Claudia Wallner im Auftrag des SFBB. Berlin 2008; unter: http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Von_der_Maedchenarbeit_zum_Gender_Handreichung.pdf, 14.01.2010.

Wallner, Claudia: Wenn Frauen mit Jungen arbeiten: Ist doch normal, oder? Vortrag am 29.10.2009 in Jena. unter: http://web16.buschjena.info/uploads/media/CLAUDIA_WALLNER_Wenn_Frauen_mit_Jungen_arbeiten_-_Cross_Work_01.pdf, 14.1.2010.

Wallner, Claudia: „Im Gender-Dschungel“. Die Kinder- und Jugendhilfe auf neuen Wegen zur Gleichberechtigung. Eine Handreichung zu Perspektiven von Mädchen- und Jungenarbeit in Zeiten von Gender Mainstreaming und zu aktuellen Gleichberechtigungsanforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe, Berlin 2005. unter: http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Gender_Dschungel.pdf, 17.03.2010.

Internet

http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000001218/3_teil_III.pdf;jsessionid=D844D315C7C8E877F9A9F11D3F50056?hosts, 27.01.2010.

<http://www.learnline.de/angebote/koedukation/basics/bas.htm>, 16.02.2010.

http://www.uibk.ac.at/gleichbehandlung/service/gender_glossar.html, 10.03.2010.

<http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/beitrag/10077314/600484>, 15.03.2010.

<http://www.voila.ch/files/checkliste-gendersensible-ferienlager.pdf>, 15.03.2010.



3 Rahmenbedingungen

Geschlechtsbezogene Arbeit ist wichtig. Damit Jugendliche professionelle Unterstützung und Begleitung erfahren können, sind besondere Rahmenbedingungen notwendig.

- Zwischen Team und Träger gibt es einen Konsens über die Haltung zur geschlechtsbezogenen, -reflektierende Jugendarbeit, diese ist im Konzept sowie in der Stellenbeschreibung der MitarbeiterInnen der Einrichtung verankert
- MitarbeiterInnen sind für das Querschnittsthema „Geschlecht“ sensibilisiert und führen hierzu einen offenen Diskurs in den einzelnen Einrichtungen für die direkte Arbeit mit den Jugendlichen (KOJE: Positionspapier „geschlechtsbezogene Jugendarbeit im offenen Handlungsfeld“ 2008, keine Seitenzahl)
- In Jugendeinrichtungen müssen Jugendräume, die den geschlechtsbezogenen Bedürfnissen entsprechen, zur Verfügung gestellt werden, um die Identitätsentwicklung der Mädchen und Jungen sicher zu stellen. Für gelingende Mädchenarbeit ist entsprechende Jungenarbeit unumgänglich (vgl. ebd. 2008, keine Seitenzahl).
- Die Ressourcen der Einrichtungen sind gerecht – 50:50 – auf beide Geschlechter verteilt: Finanzielle Ressourcen für Mädchen und Jungenarbeit, Nutzung von Räumen, Angebote, Ausstattung, Positionen, Aufmerksamkeit, Zeit ..., werden gerecht verteilt. Die gerechte Verteilung muss immer wieder überprüft und wenn notwendig eingefordert werden. Da die Erfahrung zeigt, dass die niederschwelligen Angebote verstärkt von Jungen in Anspruch genommen werden, muss bei der Budgeterstellung zusätzlich gewährleistet sein, dass ein ausgleichendes Angebot für die Mädchen erstellt wird (ebd. 2008, ohne Seitenzahl).
- eine ständige Reflexion des eigenen Handelns und der Einrichtung
- Vermeidung von geschlechtsstereotypischem Verhalten
- die kritische Begleitung von Geschlechtsinszenierungen von Mädchen und Burschen
- die Gleichbewertung weiblicher und männlicher Handlungsformen und Fähigkeiten
- Geschlechterbewusste Sprache
- Vor- und Nachbereitungszeit, Durchführungszeit für verschiedene Angebote
- Austausch und Reflexion im Team, Teilnahme an Arbeitskreisen und Vernetzung
- Evaluation
- Fachliche Kompetenz: Ein fundiertes theoretisches Wissen und eine Methodenkenntnis ist von Wichtigkeit. Fortlaufende Weiterbildungen sind daher notwendig.
- Räume: Die Einrichtung muss so gestaltet werden, dass Mädchen und Jungen einen gleichwertigen Zugang haben und dass sie sowohl Mädchen als auch Jungen ansprechen.
- Die räumliche Eignung für Mädchen und Jungen soll bei der Planung berücksichtigt werden – Partizipation und Beteiligung der Mädchen und Jungen!
- Öffentlichkeitsarbeit:
 - Werbematerial, Folder, Ankündigungen: geschlechtergerechtes Design und Sprache, keine Rollenklischees, Präsenz von Frauen und Mädchen im Bildmaterial
 - Lobbyarbeit für Mädchen und Jungenbelangen
 - Vernetzung und Kooperationen mit Fachorganisationen und anderen Einrichtungen
- Sozialräumlich, lebensweltorientiert!
 - Geschlechtsbezogene Pädagogik muss Querschnittsthema im sozialräumlichen Ansatz der Jugendarbeit sein.

– Spezielle Angebote zur Mädchen-/Jungenarbeit im Sozialraum müssen in einem Gesamtzusammenhang stehen und Geschlechterungerechtigkeit entgegenwirken.

(vgl. Landesarbeitsgemeinschaft – LAG (Hrsg.): „Berliner Leitlinien“. S. 12)

– Ständige Reflexion, welche Bedeutung öffentliche Räume für Mädchen und Jungen haben, wie und wo welche Mädchen und Jungen sich in ihrem Sozialraum bewegen und was sie darin nutzen, ist notwendig.

- Partizipation statt Vereinnahmung!
Partizipation von Mädchen und Jungen ist ein zentraler Wert.
- Partizipation ist so zu gestalten, dass sie geschlechter-, alters- und entwicklungsgerecht ist und sowohl Mädchen und Jungen Möglichkeiten der Mitgestaltung einräumt (Wallner, Vortrag 2005 Uni Lüneburg, ohne Seitenzahl).

Verwendete Literatur

KOJE – Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung (Hrsg.): Positionspapier „geschlechtsbezogene Jugendarbeit im offenen Handlungsfeld“, Vorarlberg 2008.

Landesarbeitsgemeinschaft - LAG (Hrsg.): „Berliner Leitlinien“. Leitlinien zur Verankerung der geschlechterbewussten Ansätze in der pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe. Berlin 2004; unter: http://www.genderwerk.de/dokus/berliner_leitlinien.pdf, 15.03.2010

Wallner, Claudia: Gender in der Sozialraumorientierung: handlungsleitend oder nebensächlich? Vortrag gehalten am 14.02.2005 auf dem Fachtag „Mädchen und Jungen im Stadtteil“ an der Uni Lüneburg; unter: http://www.claudia-wallner.de/pdf/ma-e/maedchen_sozialraumorientierung.pdf, 11.03.2010

4. Fachbeiträge aus der Praxis

Geschlechterreflektierende Partizipation

Birgit Lacheiner, Verein beteiligung.st, Fachstelle für Kinder-, Jugend- und BürgerInnenbeteiligung

Gleichgültigkeit, Frust, Überforderung, Faulheit – was genau hält Mädchen und Buben eigentlich davon ab, an politischen Prozessen teilzunehmen? In Befragungen bekunden junge Menschen ein Desinteresse an politischer Teilhabe und auch in der öffentlichen Meinung hat sich das Bild der politisch uninteressierten Jugendlichen festgesetzt. Jugend als Einheit ist allerdings ein längst überholtes Konzept, die Altersstufe alleine konstruiert keine Gemeinsamkeit, zu verschieden sind die Lebensbedingungen, gesellschaftlichen Chancen, kulturellen und politischen Stile der Jugendlichen. Gerade die Sichtweisen des sozialen Geschlechtes (Gender) haben großen Einfluss auf die Arten, Potenziale und Zugänge, wie Mädchen und Buben politische Partizipation umsetzen (vgl. Knauer, Sturzenhecker 2005).

Insgesamt sind Mädchen an Modellen politischer Partizipation weniger beteiligt als Buben, das gilt vor allem für repräsentative und offene Beteiligungsformen wie Jugendparlamente, -foren und Versammlungen. Oft werden Geschlechterfragen nur aus der Perspektive von Mädchen und oftmals im Kontext von Defiziten diskutiert. Um in der partizipativen Jugendarbeit der Vielfalt an Lebenskonzepten und den unterschiedlichen politischen Frustrationsmomenten gerecht zu werden, müssen Fragen der Gleichberechtigung immer auch im Kontext von Macht- und Strukturfragen erörtert werden und dabei positive Anknüpfungspunkte gefunden werden.

Dieser Beitrag orientiert sich an Praxiserfahrungen, die zeigen, dass Partizipation und Politik langfristig männlich dominiert sind und nur durch gezieltes geschlechterreflektierendes Arbeiten, Gerechtigkeit

im Beteiligungsprozess garantiert werden kann. Die Umsetzung geschlechterreflektierender Beteiligungsverfahren bedeutet, die Beteiligung gleichberechtigt zu gestalten. Mädchen wie Buben erhalten faktisch den gleichen Einfluss und die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse werden qualifiziert zum Thema gemacht (vgl. Färber 2008).

Aus der Praxis

Im Jahr 2009 waren von den Jugendlichen im Alter von 12 bis 18 Jahren, die an Workshops von beteiligung.st in Gemeinden teilgenommen haben, insgesamt 43% Mädchen und 57% Buben. Hinter diesen Prozentzahlen stecken Erfahrungen, die nur schwer mit Daten und Fakten zu belegen sind: Buben bringen sich mehr und leichter in Diskussionen mit Gemeindeverantwortlichen ein, erhalten so mehr Aufmerksamkeit und somit eine längere Sprechzeit als Mädchen. In Gruppenarbeiten übernehmen Mädchen oft die Protokollführung sowie Kreativtätigkeiten, inhaltlich haben die Buben das Sagen.

Partizipation wird von den jungen Menschen im schulischen Kontext oft mit politischem Faktenwissen gleichgesetzt. Generell betrachtet, wird die Teilnahme am Wahlfach Politische Bildung immer noch mehrheitlich von Buben in Anspruch genommen. Mädchen schreckt das wissensbasierte Arbeiten oft ab und es kommt zur Politikverweigerung auf allen Ebenen, auch auf der partizipativen Ebene.

Zudem sind Mädchen auch im öffentlichen Raum deutlich seltener präsent als Buben. So werden zum Beispiel Spielplätze sichtlich weniger von Mädchen genutzt als von Buben. Diese Tatsache führte dazu, dass die Interessen von Mädchen in jüngster Zeit verstärkt in die Planung öffentlicher Räume und Spielplätze einbezogen wurden, dass Mädchen unabhängig von Buben an Planungen beteiligt wurden. Ein Praxisbeispiel aus der Stadt Freiburg (Planung und Bau eines Mädchengerechten Spielplatzes) zeigt deutliche Unterschiede hinsichtlich dem Wunsch nach sozialer Kontrolle, der Betreuung des Ortes und die Beleuchtungs- und Sicherheitssituation auf (vgl. Stange 2008).

Die daraus häufig gezogene Erkenntnis ist, dass Mädchen klassisch mehr Bedürfnis nach Sicherheit und

Kontrolle haben und Buben das nicht brauchen. Durch den geschlechterreflektierenden Zugang wird aber vielmehr bewusst, dass es hinsichtlich der Spielplatzgestaltung sowohl ein Sicherheitsbedürfnis als auch Freiheitsbedürfnisse gibt. Diese erhobenen Bedürfnisse können so losgelöst von den traditionellen Rollenbildern als Bedürfnisse von allen Jugendlichen mit dem Setzen unterschiedlicher Angebote anerkannt und bedient werden.

Aufgabe von Partizipation ist es, dass auch die Stimmen der Mädchen Einfluss finden und ihre Sichtweisen und Lösungsideen wertgeschätzt und einbezogen werden. Die Forderung nach gleichem Recht für alle wird aber um die Forderung nach Differenz erweitert: Geschlechterreflektierende Partizipation ermöglicht einerseits gleiche Rechte bezüglich Abstimmung, Zugang zu Räumen und Ressourcen und Entscheidungsmacht. Andererseits bietet sie Methoden, die Differenz berücksichtigen und unterschiedlichsten Menschen Chancen eröffnen, sich tatsächlich und auf ihre Weise einzubringen. Gut funktionierende Beteiligung verlangt eine Gratwanderung zwischen dem Akzeptieren, dass es Menschen gibt, die nicht gerne reden oder hinterfragen und dem Aufdecken von strukturellen Stolpersteinen, die gleichberechtigte Beteiligung erschweren. Zentral für die geschlechtergerechte Beteiligung ist daher das Entschlüsseln des Partizipationsprozesses durch die anleitenden bzw. betreuenden Personen.

Das gezielte Analysieren der Abläufe und Methoden mit folgenden Fragen ist ein wichtiger Bestandteil im laufenden Partizipationsprozess: Wie beteiligen sich Mädchen, wie beteiligen sich Buben? Wer sind die „Stillen“? Sind es vielleicht auch die Buben, die in der Gruppe „untergehen“? Muss die Beteiligungsform ab und zu verändert werden, damit sich alle beteiligen können? Mit welchen politischen Vorbildern sind die Jugendlichen in der Gemeinde konfrontiert? Welche Rahmenbedingungen werden zur Verfügung gestellt? (vgl. Haupt 2007). Rollenkonflikte entlang der traditionellen Kategorie Geschlecht können so langfristig entschärft werden und die Erlebniswelt der Jugendlichen wird enorm erweitert.

Check-Liste

Beteiligung von jungen Menschen muss sichtbar und spürbar sein, Alibiveranstaltungen sind als Beteiligungsfälle für Jugendliche zu vermeiden. Damit Mitwirkung auch Wirkung für alle Beteiligten hat und nicht Randgruppen und Minderheiten entlang den Kategorien Geschlecht, soziale Herkunft und Bildungsniveau erzeugt, muss sie mehreren Ansprüchen entsprechen. Ein reflektierender Zugang begleitet den Verlauf von der Planung über die Umsetzung bis zur Dokumentation. Wie viele Mädchen und Buben sind beteiligt und welche Aufgaben werden ihnen jeweils zugeteilt? Wer hält eine Rede? Wer moderiert? Wer leistet die gesellschaftlich anerkannte und wer die nicht anerkannte Arbeit im Rahmen des Projekts? Wer steht im Rampenlicht und wer leistet die unerlässliche Arbeit im Hintergrund? Es ist sinnvoll, bei jedem gesetzten Angebot die Frage zu stellen, welche Wirkung dieses Angebot auf Frauen und Männer, Mädchen und Buben hat und ob es dazu dient, überkommene Rollenzuschreibungen fortzusetzen oder aufzubrechen (Leeb, Tanzberger, Traunsteiner 2008). In der offenen Jugendarbeit ist das bewusste Analysieren von Planung und Durchführung der Beteiligungsprojekte und Aktivitäten hinsichtlich der Geschlechtergerechtigkeit zentral. Folgende Punkte sollen diesen reflektierenden Umgang erleichtern und bewusst machen:

- Die Informationen über das Beteiligungsverfahren erreicht Mädchen wie Buben gleichermaßen. Die Informationen werden an Orten und in Medien verbreitet, die von allen genutzt werden. Alle Informationen sind geschlechtergerecht formuliert. Es müssen Themen aufgegriffen werden, die Mädchen als auch Buben interessieren.
- Das Beteiligungsverfahren bezieht alle im Planungsgebiet Lebenden und bindet schwer erreichbare Gruppen (differenziert nach Alter, Geschlecht, sozialer Stellung, Kultur) ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Beteiligung (Mobilität, Freizeitplanung, Veranstaltungszeit).
- Die Art der Beteiligung wird bewusst gewählt und kommt ergänzend und abwechselnd im Beteiligungsverlauf vor: kooperative Beteiligungsverfahren

ren (wie Workshops und Arbeitskreise), aktivierende Beteiligung (Stadtkonferenz, Zukunftswerkstatt), öffentliche Begehungen (Stadtteilsparzierung).

- Das Beteiligungsverfahren ist für Mädchen und Buben gleichberechtigt zugänglich. Über einen Methodenmix wird eine ausgewogene Beteiligung erreicht, die alle Teilnehmenden anspricht und berücksichtigt (Fragebogenaktionen, Interviews, Workshops etc.).
- Beteiligungsverfahren werden geschlechtergerecht moderiert, so dass Mädchen gleichberechtigt zu Wort kommen und ihre Anregungen ebenso aufgegriffen werden wie die Anregungen von Buben. Ausgewogene Präsenz von Männern und Frauen in den Verfahren ist wichtig. Geschlechterreflektierende Sprache und die Verwendung der weiblichen und männlichen Form ist zentral (Infomaterial, Moderation).
- Die Art der Vermittlung der Inhalte ist in verständlicher Sprache, gegebenenfalls mit Übersetzungen und Adaptierungen zu präsentieren. Bei Planungsvorhaben sind verständliche Pläne, Modelle und Fotos wichtig. Die Moderation erfolgt sprachlich zielorientiert und transparent.
- Beteiligungsverfahren sind geschlechterdifferenziert dokumentiert, damit deutlich wird, ob Mädchen gleichberechtigt beteiligt waren und ob Mädchen und Buben unterschiedliche Prioritäten setzen.
- Der Zeitpunkt der Beteiligung innerhalb des Gesamtvorhabens muss überdacht und genau geplant werden, um Scheinbeteiligung zu verhindern. Gender-Aspekte sind z. B. bei der Erarbeitung von Rahmenplänen bzw. der problemorientierten Bestandsanalyse zu berücksichtigen, damit sie in die konkrete Umsetzung tatsächlich einfließen können. (vgl. Färber 2008, Stiegler 2008)

Methodenmix

Das Kombinieren von unterschiedlichen Methoden im Beteiligungsverlauf soll alle Teilnehmenden ansprechen und berücksichtigen. Festgefahrene methodische Strukturen verhindern oft das aktive Einmischen von jungen Menschen. Daher empfiehlt sich ein Methodenmix für alle Phasen der Beteiligung. In der Ideenfindungsphase ist es wichtig, auf verschiedenen Wegen zu Ideen und Einfällen zu kommen, um allen Beteiligten die Möglichkeit zu geben, sich einzubringen (Methodenbeispiele: Brainstorming, 6-5-3 Methode, Mind-Map, Befragung von Expertinnen und Experten, Interview bzw. Straßenumfrage, World Café etc.). Auch bei der Auswahl der Projektideen ist auf Ausgewogenheit zu achten (Methodenbeispiele: Entscheidungspyramide, Trichter der Entscheidung, Jetzt-Bald-Später-Matrix etc.). Die Zukunftswerkstatt ist eine oft angewandte Methode um für komplexe Themen Lösungsansätze zu entwickeln. In drei Phasen (Kritik-Idee-Umsetzung oder Meckerphase-Traumphase-Loslegphase) wird mit fantasievollen Methoden gearbeitet und die aktive Teilnahme möglichst vieler Jugendlicher gefördert. Ziel der Zukunftswerkstatt ist es, allen das Gefühl zu vermitteln, eine Expertin und ein Experte zu sein und gemeinsam zur Entwicklung umsetzungsfähiger Vorhaben beizutragen. Aber auch Open Space, Spielleitplanung und Modellbau sind mögliche Beteiligungsmethoden. Um Öffentlichkeit für die Projekte zu schaffen, bieten sich Podiumsdiskussionen, Fishbowl, Flyer, Rundbriefe, Zeitungen, Plakate, Konzerte und Partys an (vgl. Bundesjugendring 2009). Wichtig dabei ist immer die Reflexion der Methode und des Ablaufs hinsichtlich der Einbindung aller Beteiligten. Um Bedürfnisse direkt erfassen zu können, bieten sich Mädchen- und Bubentage an. Grundlage dafür sind geschlechtshomogene und geschlechtssensible Gruppenerfahrungen: Eine bestimmte Zeit wird bewusst in einer Gruppe von Mädchen/jungen Frauen bzw. Buben/jungen Männern verbracht. Den Beteiligten werden Möglichkeiten für geschlechteruntypische Aktivitäten bzw. Verhalten geboten und strukturelle Hürden thematisiert (Leeb, Tanzberger, Traunsteiner 2008).

Sprache und Moderation

Geschlechterkonstruktionen und ihre Folgen für politisch partizipatives Handeln werden durch die Mädchen und Buben selber, durch ihre gesellschaftliche Umwelt, aber besonders auch durch das Handeln und Unterstellen der Erwachsenen, insbesondere der Pädagoginnen und Pädagogen geformt. Die bewusste Haltung der anleitenden Personen dazu braucht es während des gesamten Prozesses. Im Beteiligungsverfahren ist der Gebrauch von Sprache von zentraler Bedeutung. In der Kommunikation mit den Beteiligten gestalten sich sehr schnell und früh die Beziehungsstrukturen, Hierarchiekonstrukte und Rollenverteilungen, die im gesamten Beteiligungsprozess wirksam bleiben. Der Moderationsstil und die damit einhergehende Sprache (gesprochen und schriftlich) ist zentraler Bestandteil und fließt aktiv in die Planung von Partizipationsprozessen mit ein. Die Sprache des Alltags prägt das Denken, die Empfindungen und Werthaltungen der Menschen stark vor. Alltagssprache strukturiert sich oft in Gegensatzpaaren: richtig – falsch, Wahrheit – Lüge, positiv – negativ, Freiheit – Unfreiheit. Oft lenkt dieser Sprachusus die Wahrnehmung vor allem auf Kontraste und weniger auf Abstufungen und Differenzierungen. Dieses unbewusste sprachliche Kategorisieren kann durch reflektierende Moderation zur vielfältigen Sprachgestaltung werden. Vor allem die Nichtbenennung ist in unserer Sprache ein verbreitetes Phänomen und macht unsichtbar und schließt aus. Gerade der Umgang mit weiblichen und männlichen Personenbezeichnungen gibt oder entzieht Macht (siehe Leitbilder „Geschlechtergerechtes Formulieren“ und „Sprachliche Gleichbehandlung“). Die Moderatorin und der Moderator sind eine Art sprachlicher Transformator, die Sprache nicht nur als Medium der Mitteilung bedienen, sondern als Organ nutzen, aus dem Neues hervortritt und Verhältnisse definiert werden. Geschlechtergerechte Sprache zeichnet sich durch Deutlichkeit aus, sie hilft, demokratische Verhältnisse herzustellen und schließt das Bewusstmachen, die Sensibilisierung und Überprüfung des eigenen Sprachgebrauchs ein (vgl. Adam-Kesselbacher, 2008). Damit das Gesprochene nicht verlorengeht, sind das schriftliche Visualisieren und das Verfassen von Tex-

ten im Verlauf sehr wichtig. In Beteiligungsverfahren müssen Protokolle, Berichte, Vereinbarungen und Infoblätter entstehen, in denen Sachverhalte, Maßnahmen sowie Verantwortungen genau benannt sind. Dieses schriftliche Formulieren fordert Deutlichkeit und Klarheit. Durch sprachliche Explizitheit wird der Sachverhalt deutlich, der Kern wird zur Sprache gebracht und auch gehört. Explizite, präzise und geschlechtergerechte Sprache ist eine notwendige Bedingung gelingender Beteiligung.

Autorin

Mag.^a Birgit Lacheiner, Projektleiterin

Verein beteiligung.st – Fachstelle für Kinder-, Jugend- und BürgerInnenbeteiligung.

beteiligung.st hat als Fachstelle den Auftrag Beteiligung und demokratische Prozesse erlebbar zu machen und Kompetenzen zu vermitteln sowie Möglichkeiten zur Partizipation zu schaffen.

Karmeliterhof, Karmeliterplatz 2, 8010 Graz
www.beteiligung.st

Verwendete Literatur

Adam-Kesselbacher, Greta: **Mit Sprache zur Geschlechterdemokratie**. Vom Menschen, Weibern und klugen Bomben. In: Zeitung der Plattform gegen die Gewalt in der Familie. 2/2008, Thema „Die Kraft der Worte. Strukturelle Gewalt in der Sprache.“ (Wien 2008), S. 4 – 5.

Deutscher Bundesjugendring (Hg.): **Jugendbeteiligung leicht gemacht** (Berlin 2009).

Deutsches Kinderhilfswerk: **Planung und Bau eines mädchengerechten Spielplatzes in Freiburg**. Praxisporträt: Mädcheninteressen ernst nehmen. In: Waldemar Stange (Hg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Stadtplanung und Dorfentwicklung Bd. 6 (Münster 2008), S. 59-63.

Drogand-Strud, Michael: **Jungen und Partizipation**. In: Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 19/2008. <http://www.buergergesellschaft.de/106738/#3659> (21.12.2009).

Färber, Christine: **Gender Budgeting im Beteiligungshaushalt**. In: Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 19/2008. <http://www.buergergesellschaft.de/106738/#3659> (21.12.2009).

Haupt Maria: **Buben sind anders, Mädchen auch**. Mädchen- und Bubenarbeit als Beitrag zur Nachhaltigkeit. In: Polis. Baustelle Geschlechtergerechtigkeit 04/2007. S. 8 – 10.

Leeb, Philipp; Tanzberger, Renate; Traunsteiner, Bärbel: **Gender. Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit**. Texte – Unterrichtsbeispiele – Projekte. Herausgegeben von: Zentrum polis – Politik lernen in der Schule (Wien 2008).

Knauer, Raingard; Sturzenhecker Benedikt: **Partizipation im Jugendalter.** In: Hafenegger; Jansen; Nibling (Hg.), Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen (Opladen 2005).

Stiegler, Barbara: **Wie Gender die Partizipation bestimmt** oder: Die Mitarbeit von Bürgerinnen und Bürgern ist immer noch nicht gleich. In: Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 19/2008. <http://www.buergergesellschaft.de/106738/#3659> (21.12.2009).

Geschlechtergerechtes Formulieren (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Österreich, Hg.)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7108/PDFzuPublID403.pdf> (08.01.2010).

Sprachliche Gleichbehandlung (Bundesstelle für Büroorganisation und Bürotechnik Deutschland, Hg.)

http://www.bva.bund.de/cIn_115/nn_372236/SharedDocs/Publikationen/Verwaltungsmodernisierung/Sprachliche_Gleichbehandlung_von_20Frauen_20Maennern,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/ (08.01.2010).

Weiterführende Literatur

Debbing, Cécilia: **Partizipation – Mädchen und junge Frauen mischen sich ein in Öffentlichkeit und Politik.** FUMA Fachstelle Mädchenarbeit NRW.

http://www.gendernrw.de/wDeutsch/material/vortrag%20cvjm%20gevelsberg%20partizipation%2005_03.pdf (08.01.2010).

Diendorfer, Gertraud; Mayrhofer, Petra: **BürgerInnenengagement und das Engagement von Frauen.** Engagement unter dem Blickwinkel der Genderperspektive. http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/diendorfer_mayrhofer.pdf (21.12.2009).

Drogand-Strud, Michael: **Jungen und Partizipation.** In: Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 19/2008. <http://www.buergergesellschaft.de/106738/#3659> (21.12.2009).

Moser, Sonja: **Gender und Partizipation.** In: Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen (Wiesbaden 2010) S. 153 – 156.

Sauer, Birgit: **Engendering Democracy.** Staatsfeminismus im Zeitalter der Restrukturierung von Staatlichkeit. In: Pickel, Gert; Pickel, Susanne (Hg.): Demokratisierungsprozesse im Internationalen Vergleich. Neue Erkenntnisse und Perspektiven (Wiesbaden 2006) S. 251 – 266.

Schneider, Claudia: **Gender und Schule – (Politische) Bildung als Erziehung zur Chancengleichheit.** In: Schul-News. Newsletter des Österreichischen Schulkompetenzentrums 4/2007 (Wien 2007) S. 4 – 6.

Steininger, Barbara: **Feminisierung der Demokratie?** Frauen und politische Partizipation. In: Pelinka, Anton; Plasser, Fritz; Meixner, Wolfgang (Hg.): Die Zukunft der österreichischen Demokratie. Trends, Prognosen und Szenarien. Schriftenreihe des Zentrums für Angewandte Politikforschung, Band 22 (Wien 2000) S. 141 – 167.

Was Gender-Budgeting bedeutet. In: Der Standard (Sa./So., 19./20. Dezember 2009) kbau. Beilage: Bildung und Karriere S. 15.

Thuswald, Marion: **Geschlechtssensible politische Kinderbücher.** Bücher zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse für Kinder von 5 bis 10 Jahren. Herausgegeben von: Zentrum polis – Politik lernen in der Schule (Wien 2007).

Burschen sind Burschen sind nicht Burschen.

Aspekte und Methoden geschlechterreflektierender Arbeit mit männlichen Jugendlichen im Gruppen-setting

Michael M. Kurzmann, Männerberatung Graz

Männlichkeiten. Je nach sozialer Herkunft, kulturellem Hintergrund, Generation, sexueller Orientierung und beliebig vielen anderen Faktoren und deren individueller Verschränkung, denken, fühlen und verhalten sich Männer (und Frauen) unterschiedlich. Die Verschiedenheit dieser so verstandenen Männlichkeiten aufzuzeigen ist ein Ziel *geschlechterreflektierender Jungenarbeit*. Damit wird von der Idee einer einzigen, biologistisch begründeten und somit unwandelbaren Männlichkeit Abstand genommen. Zwischen den verschiedenen Männlichkeiten bestehen jedoch klar umrissene – in erster Linie hierarchische – soziale Beziehungen. Während es im Allgemeinen eine *hegemoniale Männlichkeit* gibt, die in einer Gesellschaft bzw. spezifischen gesellschaftlichen Gruppe am anerkanntesten oder begehrtesten ist, werden andere Männlichkeiten an den Rand gedrängt (vgl. Connell 2006: 87ff). Gerade die geschlechtshomogene Jungengruppe ist ein wichtiger Resonanzboden, welche die An- und Aberkennung von Männlichkeit gewährleistet bzw. verweigert (vgl. Budde 2006: 115). So wird derjenige, der angeblich nicht der männlichen Norm entspricht durch die Unterstellung von Homosexualität als unmännlich und somit – aufgrund der strikten kulturellen Zweiteilung der Geschlechter – weiblich markiert. Hegemoniale Männlichkeit nimmt in einer gegebenen Struktur des Geschlechterverhältnisses die bestimmende Position ein, ist jedoch nicht starr und kann jederzeit in Frage gestellt werden (vgl. Connell 2006: 97).

Sozialisation. Das Aufwachsen von Jungen ist nach Böhnisch (2008) gekennzeichnet durch die Suche nach männlicher Geschlechtsidentität im Bindungs-/ Ablösungsverhältnis zur Mutter und in dem – konkurrierenden und zugleich suchenden – Verlangen nach dem Vater (oder einer entsprechenden Bezugsperson) (vgl. Böhnisch 2008: 71f). Während sich Mädchen in der frühen kindlichen Phase auf ihrer Suche nach Geschlechtsidentität nicht von der Mutter lösen müssen und dies erst in der Pubertät in der Dramatik der Ablösung von der Mutter Gestalt annimmt, beginnt dieser Ablösungsprozess bei Jungen schon im frühkindlichen Alter von drei bis fünf Jahren mit dem Erkennen, körperlich nicht der Mutter sondern dem Vater bzw. anderen männlichen Bezugspersonen zu gleichen. Vom Vater jedoch die Alltagsidentifikation zu bekommen, um in ein ganzheitliches – Stärken und Schwächen gleichermaßen verkörperndes – Mann sein hineinzuwachsen, ist für Jungen erschwert, da sich Väter meist weniger in die häusliche Beziehungsarbeit einbinden. Die Schwächen des Vaters und seine alltäglichen Nöte des Mann seins, des Ausgesetzt seins und der Verletzungen (im Beruf) werden dadurch für den Jungen kaum sichtbar, gleichzeitig erfährt er die *starken* Männerbilder der Medienwelt. „Dies führt bei ihm zwangsläufig zur *Idolisierung* des Mannseins und zur Abwertung des Gefühlsmäßigen, Schwachen, ‚Weiblichen‘, da er die eigenen weiblichen Gefühlsanteile, die er ja seit der frühkindlichen Verschmelzung mit der Mutter in sich trägt, immer weniger ausleben kann.“ (Böhnisch 2008: 72) Im Pubertätsalter zwischen 13 und 16 Jahren spielt die Gleichaltrigenkultur bzw. *Peergroup* eine zentrale Rolle. Im Kontext der Gesellungsform der männlichen Clique sind Jungen zum ersten Mal richtig *unter Männern* und können sich nur an (gleichaltrigen) Männern orientieren. Jedoch kommen – je nach bisherigen biografischen Bewältigungserfahrungen und sozialen Chancen – Jungen zusammen, deren *Mannwerdung* (auch) von Unsicherheiten geprägt ist. Das noch immer schwelende Homosexualitätstabu und der Ethnozentrismus der Gruppe können dann die Dynamik von Idolisierung des Männlichen und Abwertung des Weiblichen reaktivieren. Auf Maskulinität als Bewältigungsressource greifen schließlich nicht selten auch junge Männer im Alter

zwischen 18 und 25 Jahren zurück – nicht nur aus sozial benachteiligten Milieus. Diese Zeit des Jung- Erwachsen-Seins kann ebenso zur Bewältigungsfalle werden, da die Übergänge in Arbeit und Beruf für viele riskant, unübersichtlich und fragil geworden sind (vgl. ebd.: 73f).

ICH – ICH NICHT ¹:

Diese Warming up-Methode arbeitet mit persönlichen Fragen an die Gruppen-Teilnehmer_innen², weshalb es wichtig ist, im Vorfeld eine gute vertrauliche Atmosphäre zu schaffen. Ich betone ausdrücklich, dass es bei dieser Übung erlaubt ist zu *lügen*. Zur Durchführung wird die eine Seite des Raumes mit ICH, die andere Seite mit ICH NICHT markiert. Die Teilnehmer_innen sollen sich nun entsprechend ihrer Antwort auf meine Fragen auf eine der beiden Seiten stellen bzw. sich für eine Seite entscheiden. Nach einer Reihe von Fragen, die die Moderation stellt, haben die Teilnehmenden dann die Möglichkeit, sich selbst als Gruppe Fragen zu stellen. Fragen der Moderation an die Gruppe bzw. die Teilnehmer_innen sind u. a.: *Wer von euch ist Einzelkind? Wessen Eltern leben im Moment zusammen (oder lebten zusammen, wenn ein oder beide Elternteile verstorben ist/sind)? Wer von euch spricht drei oder mehr Sprachen? Wer von euch hat die österreichische Staatsbürgerschaft? Wenn ihr an eure Familie bzw. Angehörigen denkt: Wer hat Verwandte mit Wurzeln in einem anderen Land? Wer von euch hat schon einmal ein Pferd geritten? Wer von euch besucht regelmäßig eine Kirche, Moschee, Gebetshaus, Synagoge etc.? Wer ist im Moment gerade verliebt oder verknallt? Wer hat Eltern, die ein Universitätsstudium absolviert haben (oder auch: Arbeiter_innen sind)? Wer von euch wurde schon einmal geschlagen, so dass es weh tat? Wer von euch hat schon einmal jemanden geschlagen, so dass es weh tat?* Wichtig ist es, nach jeder Frage inne zu halten und einen Eindruck

¹ Vgl. Peer Think: Ein Handbuch für intersektionale Gewaltprävention mit Peers (S. 60ff). Berlin 2009. Online im WWW unter: <http://www.peerthink.eu/peerthink/images/stories/090709_manual_deutsch_sb.pdf> [03.01.2010]

² Der Unterstrich schließt Frauen ebenso wie Menschen ein, die sich zwischen/außerhalb der Zweigeschlechtlichkeit verorten (vgl. www.lookism.info/gender.html zit. n. Gärtner 2009: 20)

über die Bewegungen in der Gruppe bzw. der einzelnen Teilnehmer_innen zu gewinnen. Durch diese Übung und der Situation angemessenes Nachfragen werden verschiedene Gruppenzugehörigkeiten und die Motivationen, sich unterschiedlichen Gruppen zugehörig zu fühlen, sichtbar gemacht. Nicht selten treten bisher verborgene Aspekte und Potenziale des Einzelnen bzw. der Gruppe zu Tage. ICH – ICH NICHT gibt mit seiner Sichtbarmachung beweglicher Gruppenzugehörigkeiten einen ersten Eindruck von Männlichkeit als „wandelbare Konstruktion in sozialen Konstellationen“ (Gärtner 2009: 20) und lässt mehrdimensionale Formen von Identitäten zu. Bemerkenswert ist, dass die Teilnehmer_innen nicht selten selbst darauf hinweisen, dass klare Entscheidungen für die eine oder andere Seite nicht immer möglich sind. Sie fordern Zwischenstufen ein!

Sexualitäten. Mehr oder weniger verdeckte Fragen der Burschen³ bei ICH – ICH NICHT zu sexuellen Themen belegen bereits, dass „der Sexualität als einer der gefühls- und körperintensivsten Vergeschlechtlichungsformen eine besondere Rolle zukommt“ (Stuve 2001: 288). (Männliche) Jugendliche zeigen sich zunehmend beeinflusst von pornografisch inspirierten Bildern gewaltvoller omnipotenter Männlichkeit. Gleichzeitig offenbart das Ansprechen des scheinbar Selbstverständlichen Wissenslücken, Unsicherheiten und Defizite sozialer Kompetenz. Eine mögliche Erklärung dafür liegt nach Böhnisch in der Ungleichzeitigkeit der einsetzenden Reifungsprozesse bei Burschen und Mädchen. Dass Mädchen früher in die Pubertät eintreten (vgl. auch Buddeberg 2005: 111), könne bei Burschen – vor allem zugespitzt in der Zeit der Vorpubertät – zu erheblichen Selbstwert- und Anerkennungsstörungen führen, die dann oft sexistisch und pornografisch abgespalten werden (vgl. Böhnisch 2008: 73).

Homosexualität wird von vielen Burschen als massiv bedrohliche Form des sexuellen Kontaktes erlebt, der ähnlich wie ein Virus vermieden werden kann,

³ Ich verwende in der Folge die Begriffe Jungen und Burschen synonym

je vehementer man sich vor Berührungen und vor allem emotionalen Begegnungen mit Menschen des eigenen Geschlechts schützt. Schwul ist immer *der Andere*! Gefühle sind immer eindeutig und klar abgegrenzt! Umso verwirrender ist es dann, wenn Gefühle, Wünsche oder Fantasien erlebt werden, die diese scheinbare Klarheit in Frage stellen: Wenn beispielsweise ein Bursche massive Eifersucht verspürt, obwohl es doch nur der beste Freund ist, der eine Beziehung eingeht. Ein wichtiges Ziel geschlechterreflektierender Jungenarbeit ist demnach, die emotionalen Betrachtungsmöglichkeiten von Beziehungen zu erweitern, gerade auch unter Burschen (vgl. Weidinger/Kostenwein/Dörfler 2007: 131).

Es zeigt sich Hinweise, dass das Thema Homosexualität bei jungen Männer mit Migrationshintergrund einen anderen – brisanten – Bedeutungszusammenhang aufweisen kann: Wenn sie über Homosexualität sprechen, bezeichnen sie damit primär Erfahrungen, in deren Mittelpunkt die Konstitution von (geschlechtlichen) Machtverhältnissen steht. Als homosexuell markieren sie Männer, deren Opfer sexueller Gewalt sie wurden. Körperlich-sexuelle Gewalt tritt demnach in ihren Erzählungen oft mit Homosexualität gepaart auf (vgl. Spindler 2006: 225).

Körper. Eine Möglichkeit, Wahrnehmungen und Erfahrungen nicht anhand der Differenzierung von männlichen und weiblichen Körpern zu organisieren (vgl. Forster 2005: 216), stellt die Arbeitsmethode der *KÖRPERREISE* dar, in der es um die Aufmerksamkeit auf den Körper geht, das Wahrnehmen und Fühlen einzelner Körperteile und der damit verbundenen visuellen Erinnerungen (vgl. Stuve 2001: 289ff). Burschen machen während einer Körperreise die oftmals neue soziale Erfahrung, sich entspannen zu können, es miteinander (unter Burschen) schön zu haben, „keins in die Eier gehauen“ zu bekommen, in gewisser Weise also geschützt zu sein.

„Der übliche Blick des Mannes auf seinen eigenen Körper ist von instrumenteller Art, er hat zu funktionieren. Ihm Aufmerksamkeit zu schenken, käme schon einer gewissen Subversion gleich. Den Körper von seiner Geschichte erzählen zu lassen, würde darauf hinweisen, was

ihm angetan worden ist, würde die Verengungen und Ausschlüsse von Möglichkeiten erlebbar machen.“ (Stuve 2001: 291f)

Somit offenbart sich die zentrale Ausgangsbedingung eines förderlichen Kontakts zu Burschen: Ich verstehe dich! Biete dir Schutz! Ich fühle mit dir – auch in deinem „vorgängigen Verlust [...], eine Trauer um ungelebte Möglichkeiten“ (Butler 2001: 131)! Im Hinblick auf die Burschengruppe besteht die Herausforderung darin, ob es gelingt, „das permanente Anspannungs- und Stressgefühl im Alltag einer Jungengruppe als konstituierendes Element ihrer Geschlechtsgruppe erlebbar zu machen“ (Stuve 2001: 291) und das Spannungsfeld zur neuen sozialen Erfahrung aufrecht zu erhalten.

Balance. Dies führt auch zum Begriff der Balance, dessen Explikation zuvor noch ein weiteres Experiment vorangestellt werden soll:

MÄNNERBILDERKARTEI (vgl. Winter 2002: 178f):

Diese Methode zum Themenkreis KENNENLERNEN/ BEZIEHUNG arbeitet mit zahlreichen Abbildungen unterschiedlichster männlicher Jugendlicher und Männer (auch in sozialen Situationen mit Frauen) aus Zeitschriften, Werbungen und Reportagen. Dazu bitte ich die Teilnehmer_innen, hier: eine Burschen-Gruppe, sich jeweils ein Bild dafür auszusuchen, was ihrer Meinung nach bei Mädchen gut ankommt (also welcher Typ); und dann ein zweites Bild, das für etwas steht, was sie haben bzw. ausmacht (eine Stärke, eventuell Interesse von ihnen), also was sie einem Mädchen/Burschen *bieten* können. Im selben Atemzug mache ich also die Möglichkeit einer Beziehung zwischen zwei Männern (oder zwei Frauen) zum Thema (vgl. Weidinger/Kostenwein/Dörfler 2007: 129f). Ich bitte jeden Burschen, die beiden Bilder zu präsentieren und in eigenen Worten zu erklären, warum die Wahl gerade auf diese Bilder fällt. Jeder Bursche der Gruppe erhält hierdurch Aufmerksamkeit und Anerkennung. Unter der fantasierten Erwartung von Mädchen werden nicht selten verdeckte Empfindungen spürbar, etwa von Minderwertigkeit und Unterlegenheit, großteils verborgen hinter der idealisierten Gestalt männlicher *starker* Idole.

Ohne diese heiklen Themen persönlich und damit eventuell beschämend aufdecken zu müssen, können die Burschen erkennen, dass auch andere in der Gruppe von diesen Fragen bewegt werden. Zugleich werden Männlichkeitsbilder/-Fantasien in ihrem konstitutionellen Zusammenhang mit Kategorien wie sozialer Status, Hautfarbe, kultureller Hintergrund, Alter etc. thematisierbar. Bemerkenswert ist, dass Aspekte hegemonialer bzw. traditioneller Männlichkeit oftmals von der Gruppe selbst um relationale, fürsorgliche, kreative etc. Männlichkeits-Elemente ergänzt werden. Die Methode zeigt und anerkennt den kompetenten Status der Burschen-/Gruppe, orientiert sich an deren Potenzialen und Ressourcen (vgl. Winter 2002: 174f). Sie macht zudem durch die Moderation erlebbar, dass Größenfantasien sowie eigene Potenziale ebenso wie Gefühle von Minderwertigkeit und Unterlegenheit authentisch nebeneinander stehen bleiben können – in der Gruppe wie im einzelnen –, ohne dass sie sofort aufgelöst werden müssen.

Der Jungenarbeiter stellt sich der Burschen-Gruppe als Resonanzkörper für deren bewusste und unbewusste Empfindungen zur Verfügung. Mit seinen Beobachtungen, Äußerungen und Selbstoffenbarungen – beispielsweise der eigenen Stärken und Schwächen, aber auch seiner Geschichte – bietet er der Gruppe Worte bzw. Sprache für deren Innen-liegendes an. In der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommt den muttersprachlichen Äußerungen des Selbstbezuges eine große Bedeutung zu. Über die Stärkung des Selbstbezuges und Wahrnehmung der eigenen Empfindungen wird auch die Empathie anderen gegenüber und die Wahrung eigener und fremder Grenzen gefördert.

Mertol (2009) formuliert für die pädagogische Arbeit von weiblichen Fachkräften mit Burschen türkischen bzw. muslimischen Hintergrunds drei Thesen, womit neben interkulturell sensiblen Gesichtspunkten auch kurz der pädagogische Ansatz des *Crosswork* einge-dacht werden soll: Die erste These weist auf die Notwendigkeit hin, als Professionalist_in zunächst die eigenen Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit

(von Migrant_innen) zu reflektieren bzw. zu überprüfen, wofür das o. g. Experiment der MÄNNERBILDER-KARTEI (mit unveränderter Fragestellung!) auch von weiblichen Fachkräften zur Selbstreflexion eingesetzt werden kann. These zwei unterstreicht die Wichtigkeit des Wissens um geschlechts- und migrationsspezifische Aspekte der Sozialisation von männlichen Jugendlichen (u. a. die Bedeutung des Konzepts der Ehre: *namus, seref* etc.). Schließlich gilt es, Stärken und Ressourcen – gerade die kulturell-ethnischen – zu erkennen und an ihnen anzusetzen (vgl. Mertol 2009: 43).

Die Orientierung an den Ressourcen und Potenzialen der Jugendlichen/-Gruppe sowie der bereits oben eingeführte Balance-Begriff führen zum *Variablenmodell* *Balanciertes Jungesein* von Winter/Neubauer (2001) (vgl. Winter/Neubauer 2002: 27-35). Das Variablenmodell geht davon aus, dass Junge- und Mannsein innerhalb der jeweiligen von Ressourcen abhängigen Möglichkeiten gestalt- und veränderbar ist – auch für die Jungen selbst. Einer der praktisch-methodischen Aufträge an Jungenarbeit ist daher, entsprechende Ressourcen zu entwickeln und bereitzustellen, damit Jungen und Männer diese *geschlechtsbezogenen konstruktivistischen Optionen* auch nutzen können. Das Balance-Modell besteht aus acht Paaren von Aspekten, wobei der Begriff Aspekte mögliche Kompetenzen und männliche Potenziale meint, z. B. *Aktivität & Reflexivität, Leistung & Entspannung, Stärke & Begrenztheit, Konzentration & Integration* etc. In der dynamisch verstandenen Balance zwischen den Aspektpaaren, aber auch zwischen den Aspekten insgesamt liege das männliche Potenzial: *Gelingen des Mannsein* sei dadurch charakterisiert, dass die Potenziale jeweils auf beiden Seiten entwickelt sind. Das methodische Prinzip ist dabei durchgängig: Analyse dessen, was es gibt, Suche nach dem Komplementären, Entwicklung des Komplementäraspekts anstatt (zu) stark entwickelte Aspekte zu kappen. Die Stärke des Modells liegt darin, dass es auf verschiedene Ebenen zielt und neben der Anwendung auf die Burschenclique/-gruppe auch der Selbstreflexion dient: Was kann ich Jungen anbieten? Wo kann ich mich noch entwickeln? Mit welchen Aspekten kann ich gut/nicht so gut umgehen? Ebenso kann das Modell zur kritischen Reflexion der eigenen Institu-

tion oder eines bestimmten sozialen Raumes herangezogen werden: Was (an Aspekten) können Burschen in unserer Institution zeigen und was nicht? Was können wir ihnen an Entwicklungsfeldern anbieten? Welche Aspekte hat unsere Institution gut entwickelt und welche nicht? Kritisch ist anzuführen, dass das Balance-Modell zwar die Bandbreiten des Mannseins öffnen will, jedoch letztlich an der grundsätzlichen Binarität der Geschlechter (Mann/Frau) festhält.

Die Erde als heterosexuelle, weiße Mittelschicht-Scheibe? Zudem werden im Hinblick auf die beschriebenen Aspekte verschiedene Ebenen in den Blick genommen, jedoch finden neue Ansätze zu Fragen sozialer Gerechtigkeit und zur Analyse der Verwobenheit von Diskriminierungsformen bzw. Diversity-Kategorien nur ansatzweise Berücksichtigung (vgl. Winter 2004: 249ff). Aber gerade dazu ergeben sich drängende Fragen: Wie berücksichtigen wir die Wechselwirkung sozialer Kategorien wie Gender, sexuelle Orientierung, Hautfarbe, kulturelle Herkunft, Soziale Klasse, Ability/*Behinderung* etc. bezogen auf die Zielgruppe? Wo liegen meine eigenen sozialen Verwobenheiten? Wer arbeitet in meiner Institution bzw. meinem Team? Eingedenk des Eindrucks, dass Jungenarbeit in Österreich vorwiegend von weißen, heterosexuellen Männern mittleren Alters betrieben wird, ergibt sich hier der Bedarf „konkreter Utopien“ (Perko 2009) auch auf institutioneller/struktureller Ebene⁴. Oder zumindest eines kritischen Bewusstseins dafür, dass „für viele [...] hierzulande die Erde noch eine heterosexuelle, weiße Mittelschicht-Scheibe“ ist (Gärtner 2009: 20).

Bewegungen. Zusammenfassend kann formuliert werden: Kritische geschlechterreflektierende Jungenarbeit eröffnet einen (*Frei*)*Raum* sozialer Praxis, der kulturelle Bewegungen und damit „prozessuale Identitäten“ zulässt (Hartmann 1998 zit. n. Stuve 2001: 288). Gerade „die Abstinenz von Bestimmungsversuchen und das tätige Offenhalten des Offenen“ (Kleve 2004: 27) – sowohl in der Gruppe als auch im Hinblick auf den Einzelnen –, bestärken Burschen in der indivi-

⁴ Vgl. Perko, Gudrun: Neue Ansätze zu Fragen sozialer Gerechtigkeit: Intersektionalität und Queer Theory – eine Auseinandersetzung zu ihrem Verhältnis zum Feminismus. Workshop. Graz, 18. Dezember 2009

duellen Entwicklung ihrer Potenziale und personalen Kontur und erweitern ihre Handlungsoptionen. Weiterhin wird es – selbst definierte bzw. ermächtigte – männliche und weibliche Identitäten geben, aber eben auch andere.

Autor

Michael M. Kurzmann, Mag. (FH), Studium der Sozialarbeit mit Schwerpunkt Sozialmanagement an der FH Joanneum Graz, Psychotherapeut in Ausbildung/ Kandidat Arbeitskreis für Psychoanalyse Linz-Graz; seit 2006 Mitarbeiter der Männerberatung Graz in den Bereichen: Geschlechterreflektierende Jungenarbeit; Gewaltarbeit, Forensik und Rückfallsprävention; MännerKaffee.

Verein Männerberatung Graz

Der Verein Männerberatung Graz stellt mit Beratungsstellen in Graz und Leoben geschlechterspezifische und geschlechterreflektierende Angebote und Dienstleistungen für Männer und männliche Jugendliche in der Steiermark zur Verfügung, die auf Netzwerk-, Öffentlichkeits- und Forschungsarbeit fußen und durch diese unterstützt werden.

Die Arbeitsbereiche der Männerberatung sind:

- Beratung und Psychotherapie
- Geschlechterreflektierende Jungenarbeit
- Gewaltarbeit, Forensik und Rückfallsprävention
- Gender-Forschung, Gender Mainstreaming
- MännerKaffee

Dietrichsteinplatz 15/8, 8010 Graz

www.maennerberatung.at

www.genderwerkstaette.at

Verwendete Literatur

- BÖHNISCH, Lothar (2008). Soziale Konstruktion von Männlichkeit und Kristallisationspunkte männlicher Sozialisation. In: MATZNER, Michael/TISCHNER, Wolfgang (Hg.) (2008). Handbuch Jungen-Pädagogik (S. 63 – 76). Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- BUDDE, Jürgen (2006). Interaktionen im Klassenzimmer – Die Herstellung von Männlichkeit im Schulalltag. In: ANDRESEN, Sabine/RENDTORFF, Barbara (Hg.) (2006). Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 2/2006. Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule (S. 113 – 119). Opladen: Verlag Barbara Budrich

BUDDEBERG, Claus (2005). Sexualberatung. Eine Einführung für Ärzte, Psychotherapeuten und Familienberater. Vierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart/New York: Thieme Verlag

BUTLER, Judith (2001). Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

CONNELL, Robert W. (2006). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Dritte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

FORSTER, Edgar (2005). Jungen- und Männerarbeit – ein Überblick über den Stand der Debatte. In: KRALL, Hannes (Hg.) (2005). Jungen- und Männerarbeit. Bildung, Beratung und Begegnung auf der „Baustelle Mann“ (S. 205 – 220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

GÄRTNER, Marc (2009). Geschlechterkampf von oben. Die „Männerrechtsbewegung“ lebt von einer Mischung aus interessiertem Vorurteil, politischer Fehlinterpretation und narzisstischer Kränkung. In: Switchboard. Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, Nr. 190, Herbst/Winter 2009 (S. 18 – 20)

KLEVE, Heiko (2004). Das Nicht-Identische denken: Queer im Kontext radikaler Theoriebildung. In: PERKO, Gudrun/CZOLLEK, Leah Carola (Hg.) (2004). Lust am Denken. Queeres jenseits kultureller Verortungen (S. 14 – 30). Köln: PapyRossa Verlag

MERTOL, Birol (2009). Männlichkeitsbilder von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. „Crosswork“ als ein pädagogischer Ansatz zum geschlechtsreflektierten Arbeiten von Fachfrauen mit Jungen oder Fachmännern mit Mädchen. In: Gazelle - das multikulturelle Frauenmagazin Nr. 5/Juni-November 2009 (S. 39 – 43). Online im WWW unter: <<http://www.gendernrw.de/wDeutsch/material/Veroeffentlichungen/Artikel/Birol.pdf>> [09.12.2009]

SPINDLER, Susanne (2006). Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten. Münster: UNRAST-Verlag

STUVE, Olaf (2001). „Queer Theory“ und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung. In: FRITZSCHE, Bettina/HARTMANN, Jutta/SCHMIDT, Andrea/TERVOOREN, Anja (Hg.) (2001). Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven (S. 281 – 294). Opladen: Leske und Budrich

WEIDINGER, Bettina/KOSTENWEIN, Wolfgang/DÖRFLER, Daniela (2007). Sexualität im Beratungsgespräch mit Jugendlichen. Zweite, erweiterte und ergänzte Auflage. Wien/New York: Springer-Verlag

WINTER, Reinhard (2002). Sex! Sex! Sex! Nur zwei Stunden Sexualaufklärung in einer Förderschule. In: STURZENHECKER, Benedikt/WINTER, Reinhard (Hg.) (2002). Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern (S. 173 – 186). Weinheim und München: Juventa Verlag

WINTER, Reinhard (2004). Balancierte Männergesundheit. Männergesundheitsförderung jenseits von Medizin? In: ALTGELD, Thomas (Hg.) (2004). Männergesundheit. Neue Herausforderungen für Gesundheitsförderung und Prävention (S. 243 – 255). Weinheim und München: Juventa Verlag

WINTER, Reinhard/NEUBAUER, Gunter (2002). Dies und Das. Das Variablenmodell „balanciertes Jungesein“ und die Praxis der Jungenarbeit. In: STURZENHECKER, Benedikt/WINTER, Reinhard (Hg.) (2002). Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern (S. 27 – 35). Weinheim und München: Juventa Verlag

Link-Tipps

FUMA Fachstelle Gender NRW:

<http://www.gendernrw.de/wDeutsch/a1.php>

Neue Wege für Jungs: <http://www.neue-wege-fuer-jungs.de/>

Peerthink: Konzepte und Methoden für eine gewaltpräventive, intersektionale Jugendarbeit.

<http://www.peerthink.eu/peerthink/>

Dissens e.V.: Gemeinnütziger Verein mit Beratungs-, Bildungs-, Forschungs- und Jugendarbeitsprojekten. <http://www.dissens.de/>

Mädchen- und Burschen(t)räume. Geschlechterreflektierende Berufsorientierung in der Offenen Jugendarbeit

Christina Pernsteiner, Verein zur Förderung und Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen

Nach wie vor planen junge Menschen ihr Leben entlang traditioneller Rollenvorstellungen und entscheiden sich für Bildungs- und Berufswege, die sie als geschlechtstypisch erleben. Ihre tatsächlichen Interessen, Fähigkeiten und Stärken können sie auf diese Weise jedoch häufig nicht verwirklichen. Nachstehend soll thematisiert werden, welchen Beitrag Offene Jugendarbeit zu einer gelungenen Bildungs- und Berufswahl – im Sinne einer möglichst breiten Förderung von Potentialen – leisten kann.

„Was willst du später einmal werden?“ Wann geschlechterreflektierende Berufsorientierung anfängt und aufhört

Bildungs- und Berufswege nehmen einen wesentlichen identitätsstiftenden Teil in der Biographie ein und sind geprägt von sehr komplexen Entscheidungsprozessen mit vielfältigen Einflussfaktoren. Obwohl dies noch wenig Beachtung findet, eignen sich schon Kinder sehr früh Wissen und Kenntnisse über Arbeitswelten an. Die wenigen Studien, die sich mit dieser Thematik befassen haben, zeigen bereits hier einen starken Zusammenhang zwischen beruflichen Vorstellungen und Wünschen und geschlechtsspezifischen Stereotypen (vgl. Kaiser 2002, S. 157 – 174). Wie stark traditionelle Rollenbilder noch immer wirken, wird bei der Segregation des Arbeitsmarktes ersichtlich. So ist unter anderem bemerkenswert, dass bei der Wahl eines Lehrberufes sich mehr als die Hälfte der Mädchen zwischen nur drei klassisch weiblichen Beschäftigungsfeldern (Einzelhandelskauffrau, Friseurin und Bürokauffrau) entscheidet, obwohl

prinzipiell über 250 Möglichkeiten offen stehen würden. Problematisch dabei ist weniger die Segregation an sich, sondern die daraus resultierenden negativen Konsequenzen wie etwa Unterschiede im Einkommen und bei Aufstiegsmöglichkeiten. Von diesen Benachteiligungen sind nach wie vor in erster Linie Mädchen und Frauen betroffen (vgl. mut! 2009, S. 1 – 11). Im Zeitalter des lebenslangen Lernens darf Berufsorientierung weiters nicht nur auf die erste Vorbereitung auf die Arbeitswelt reduziert werden. Aufgrund der brüchig gewordenen Erwerbsbiographie wird sie zunehmend Bestandteil aller Lebensphasen. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sei hier als nur eine Herausforderung genannt, welche wiederum eng mit geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen verbunden ist.

Insofern muss Berufsorientierung insbesondere das Geschlecht, aber auch andere Kategorien wie etwa soziale und ethnische Herkunft, immer mitreflektieren und berücksichtigen (vgl. Tschennet 2008, S. 101f.).

„Wer bin ich überhaupt?“ – Über die Eröffnung neuer Handlungsspielräume durch die Offene Jugendarbeit

Gleich vorweg soll hier noch einmal auf die Bedeutung des biographischen Zeitpunkts hingewiesen werden, an dem die ersten Entscheidungen bezüglich Bildungs- und Berufswege zu treffen sind. Gerade die Adoleszenz als kritische Phase innerhalb der biopsychosozialen Entwicklung beinhaltet für junge Menschen vielfältige Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Ganz wesentlich ist hier unter anderem die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und dem eigenen bzw. gesellschaftlichen Wertesystem (vgl. Knauf/Oechsle 2006, S.3). Innerhalb der Offenen Jugendarbeit gibt es nun eine Vielzahl von Unterstützungsmöglichkeiten in diesem Prozess. Zudem weisen viele Themen und Arbeitsansätze mehr oder weniger stark sichtbare Bezugspunkte zur geschlechterreflektierenden Berufsorientierung auf. So können die Entwicklung der Persönlichkeit oder die Gestaltung von Lebenswelten als wesentliche Lernfelder dazu beitragen, Kompetenzen wie Selbstreflexion, Handlungs- und Entscheidungsfähig-

keit zu fördern (vgl. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2008, S.19 – 36).

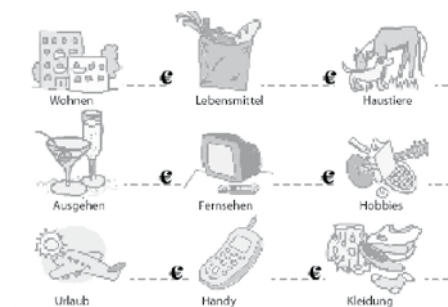
Kritisch angemerkt sei hier allerdings, dass Jugendliche auch in der Offenen Jugendarbeit noch immer unterschiedliche Erfahrungswelten wiederfinden, die eher zur Verstärkung von traditionellen (Geschlechter-) Rollenbildern beitragen als diese kritisch zu hinterfragen.

Trotzdem können Angebote der Offenen Jugendarbeit vielfach angstfreie Räume zur Verfügung stellen, in denen neue Handlungsmöglichkeiten ausprobiert werden können. Dies ist einer der wichtigsten Gemeinsamkeiten zur geschlechterreflektierenden Berufsorientierung.

Mädchen und Burschen gehen auf Spurensuche

Als praktische Umsetzungsmöglichkeit soll die Übung „Wohin mit all dem Geld?“ beschrieben werden, welche aus der „Spurensuche“ stammt. Dabei handelt es sich um eine Methodensammlung, welche Mitarbeiterinnen des Vereins Mafalda im Rahmen des Projekts „mut! – Mädchen und Technik“ (2002 – 2009) zusammengestellt haben. Sie zielte ursprünglich darauf ab, Eltern und ihre Töchter beim Prozess der Berufswahl zu unterstützen, wird heute jedoch auch in vielen anderen Kontexten erfolgreich verwendet (vgl. Mafalda 2009, S.1 – 58).

Wohin mit all dem Geld? – Methodenbeschreibung	
Thema	Einkommen
Hintergrund	Jugendliche haben oft nur sehr vage Vorstellungen darüber, wie viel Einkommen ihnen einmal zur Verfügung stehen wird und wofür sie es ausgeben werden (müssen).
Beschreibung	Zuerst überlegen sich die Jugendlichen, dass sie mit 15 Jahren ihren Wunschlehrberuf ergriffen haben und sie nun im dritten Lehrjahr sind. Nun stellen sie sich vor, wie viel Geld sie mit 18 Jahren für welche Dinge ausgeben werden. Sie tragen dies auf dem dafür zusammengestellten Arbeitsblatt ein. Danach werden die Ergebnisse anhand aktueller Einkommensstatistiken diskutiert und überprüft, wie realistisch die Einschätzungen der Jugendlichen waren.
Eingesetzte Arbeitsformen	Einzelarbeit Gruppendiskussion
Übungsziel	- Realistische Einschätzung von Einkommen und Lebenshaltungskosten - Kritische Reflexion von Einkommensunterschieden der verschiedenen Lehrberufe
Dauer	30 Minuten
Tipp	Unter http://www.8ung.at/reuma/php_mysql/_lentschaedigungen4.php finden sich die aktuellen Lehrlingsentschädigungen. Zusätzlich können sich Jugendliche darüber Gedanken machen, welche Einsparungen sie treffen würden, wenn die von ihnen angedachten Ausgaben ihr Einkommen übersteigt. Eine Aufteilung in geschlechtshomogene Gruppen kann angedacht werden, weil es in diesem Kontext oftmals leichter fällt, über Unsicherheiten und Ängste zu sprechen. Auch Unterschiede innerhalb einer Geschlechtergruppe werden so sichtbarer.



(vgl. Mafalda 2009, S. 34)

„Und in welcher Welt will ich eigentlich leben?“ Berufsorientierung als sozio-ökonomisch-technische Grundbildung

Wie das zuvor genannte Umsetzungsbeispiel zeigt, geht es bei der geschlechterreflektierenden Berufsorientierung nicht nur um individuelle Lebensgestaltung, sondern auch immer um eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Ungleichheiten. Insofern kann Berufsorientierung in einem weiteren Sinn auch als sozio-ökonomisch-technische Grundbildung in Bezug auf die Arbeitswelt verstanden werden. Umso unbegreiflicher ist es, wie wenig sie als Lern- und Reflexionsfeld tatsächlich verankert ist (vgl. Schudy 2002, S. 10).

Insofern besteht auch in der Offenen Jugendarbeit noch Handlungsbedarf, aber generell kann festgehalten werden, dass der Erwerb vieler für die Arbeitswelt relevanter Kompetenzen bereits jetzt vermittelt wird. D.h. die Offene Jugendarbeit kann, wenn auch oftmals nicht explizit ausgesprochen, wesentlich zu einem gelingenden Berufsorientierungsprozess beitragen.

Mafalda macht Mut auf mehr

Mafalda ist ein Grazer Verein zur Förderung und Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen und wurde 1989 gegründet. Ziel ist es, durch ein vielfältiges und qualitätsvolles Angebot Mädchen und jungen Frauen in ihrem Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zu stärken, ihre Chancen am Arbeitsmarkt zu erhöhen und damit einen Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit zu leisten. Der Bogen der feministischen Mädchenarbeit spannt sich von psychosozialer Beratung über arbeitsmarktspezifische Angebote bis hin zur vielfältigen geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit mit dem Fokus auf Berufsorientierung.

Autorin

Mag.^a Christina Pernsteiner

Bildungswissenschaftlerin mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik und Geschlechterforschung; Mitarbeiterin im Verein MAFALDA im Bereich geschlechterreflektierende Berufsorientie-

rung, Redakteurin auf erwachsenenbildung.at
Verein Mafalda – Verein zur Förderung und Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen.
Glacisstraße 9, 8010 Graz. www.mafalda.at

Weiterführende Informationen

Kaiser, Astrid (2002): Berufsorientierung in der Grundschule. Erschienen in: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Rieden: Verlag Julius Klinkhardt. S. 157 – 174.

Knauf, Helen/Oechsle Mechtild (2006): Berufsfindung im Prozess: Wie tragfähig ist die Studien- und Berufswahl? Eine Längsschnittstudie über biographische Verläufe und Orientierungsprozesse von Frauen und Männern nach dem Abitur. Erschienen in: IFF Info. Zeitschrift des interdisziplinären Zentrums für Frauen- und Geschlechterforschung 2006, Jg. 23. Nr. 31. S.55 – 62. Auch online verfügbar unter http://www.berufsorientierung-lebensplanung.de/pdf/Berufsfindung%20im%20Prozess_IFF%20Info%20Endversion.pdf [letzter Zugriff am 18.01.2010].

Kreisjugendring München-Land (Hrsg.) (2004): Rahmenkonzept Geschlechtsreflektierte Offene Jugendarbeit. München: o. V. Auch online verfügbar unter <http://www.kjr-muenchen-land.de/service-stellenangebote/publikationen.html> [letzter Zugriff am 17.12.2009].

Mafalda (2009): Spurensuche. Eine Entdeckungsreise durch die Berufsorientierung für Eltern und Töchter. Graz: o.V. Auch online verfügbar unter http://www.mafalda.at/mut/spurensuche06_web.pdf [letzter Zugriff am 18.01.2010].

mut! (2009): Positionspapier „Ausbau der Berufsorientierung und Bildungsberatung. Klagenfurt/Salzburg: o.V. Auch online verfügbar unter http://www.mut.co.at/intra/docs/mut_sonstige394.pdf [letzter Zugriff am 18.01.2010].

Nissen, Ursula/ Keddi, Barbara/Pfeil, Patricia (2003): Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde. Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Schudy, Jörg (2002): Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. Erschienen in: Schudy Jörg (Hrsg.) Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Rieden: Verlag Julius Klinkhardt. S. 9 – 16.

Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (2008): Leitfaden für die Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Steiermark. 3. erweiterte Fassung. Graz: o.V. Auch online verfügbar unter http://www.dv-jugend.at/fileadmin/user_upload/Pdfs/DVJ_Leitfaden_2008_fassung3_Download.pdf [letzter Zugriff am 18.01.2010].

Tschenett, Roswitha (2008): Warum – Wozu – Was meint Gender und Diversitykompetenz im Bereich Ausbildung. Erschienen in: Appiano, Iris/ Kogoj Traude (Hrsg.): Going Gender and Diversity. Ein Arbeitsbuch. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG. S. 99 – 112.

<http://www.mafalda.at/> [letzter Zugriff am 18.01.2010]
<http://www.gender.schule.at/> [letzter Zugriff am 18.01.2010]

Cross Work – Überkreuzpädagogik. Wenn Frauen mit Jungs und Männer mit Mädchen arbeiten

Marcel Franke, koje – Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung

Sozialpädagogische Dimensionen in der außerschulischen- und Offenen Jugendarbeit, unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der gegen geschlechtlichen Beziehungsdynamik.

In der außerschulischen- und Offenen Jugendarbeit ist das Bewusstsein und die Berücksichtigung von Gruppe und deren Dynamik, tägliches Handwerkszeug. Dies bringt auch ein genaues Betrachten auf die Kategorie Geschlecht mit sich.

Ein „neuer“ Begriff, für eine bewusst und auch unbewusst eingesetzte pädagogische Intervention, ist „Cross Work“. Es meint die Arbeit, von einer oder mehreren Frauen mit männlichen Jugendlichen und von einem oder mehreren Männern mit weiblichen Jugendlichen. In pädagogischen Handlungsfeldern ist dies nichts Neues. Jedoch ist es aus geschlechterbewusster Sicht eine spannende Variante mit tollen Chancen und auch Sackgassen und Risiken.

Dieser Textbeitrag soll verschiedene Perspektiven zur Reflexion und zur Diskussion in Fachgremien und für die tägliche Arbeit liefern.

Cross Work ist ein Teil der Geschlechterreflektierten Pädagogik

Diese vier Ebenen geschlechterbezogener Pädagogik können in einem Arrangement eines pädagogischen Repertoires, im Sinne und durch Mitgestalten der Jugendlichen angeboten werden:

- Mädchenarbeit; (reflexive Monoedukation, Mädchengruppe geleitet durch eine Frau)

- Jungenarbeit; (reflexive Monoedukation, Jungengruppe geleitet durch einen Mann)
- Gemischtgeschlechtliche Angebote; (reflexive Koedukation) z.B.: Offener Betrieb, Gruppenangebote, nonformale Bildung...
- Cross Work Angebote; (bewusste über Kreuz Pädagogik) z.B.: als ein Teil geschlechtsbezogener Pädagogik; Offener Betrieb, Gruppenangebote, Beratung, nonformale Bildung...¹

Geschlechterbezogene und geschlechterbewusste Arbeit, die bewusst die Kategorie Geschlecht einbezieht, bezieht das Geschlecht aller an pädagogischen Prozessen Beteiligten ein. Gleichmaßen das der Jugendlichen, wie auch der Fachkräfte. Dies ist keine Methode, sondern der konsequente Blick auf die Geschlechternormierungen und basiert auf einer Haltung der pädagogischen Fachkraft. Dazu gehört ein modernes Vielfaltsverständnis, welches Geschlecht nicht pauschal in Gruppen einteilen lässt.

Die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts sind immer noch wesentlich größer als die Differenzen zwischen den Geschlechtern.

*Was deshalb vor allem zählt, ist die Fähigkeit jedes einzelnen. Kein Mensch, kein Mann, keine Frau, ist wie der oder die Andere, und deshalb ist es wichtig, die einzigartigen Vorlieben und Interessen jedes Individuums zu fördern und seine Schwächen zu akzeptieren.*²

Cross Work – Überkreuzpädagogik

Der Blick in der Geschichte zeigt:

Die erste Frauenbewegung hat das Recht auf egalitäre Bildung für Mädchen und Jungen eingefordert. In den sechziger Jahren wurde die Zusammenlegung von Mädchen und Jungenklassen zu gemischten Klassen, (Koedukation) als eine Errungenschaft der Frauenbewegung gefeiert und erst einmal auch als zentraler Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft angesehen. Die Kritik am pädagogischen Mainstream aber wurde von der zweiten Frauenbewegung schon in den achtziger Jahren formuliert. Die gemischtge-

schlechtliche Koedukation wurde massiv kritisiert. Dieser Kritik schlossen sich viele engagierte Frauen, unter anderem auch Studierende der Sozialenarbeit, an und entwickelten spezielle Bildung und Freizeitangeboten für Mädchen. In der Studentenbewegung kritisierten die Frauen sowohl den Mainstream in der Schule als auch in der Kinder- und Jugendhilfe... Die Schule macht die Mädchen dumm (so ein einschlägiger Buchtitel in den 1980er Jahren), auch in der Freizeit fänden Mädchen kaum angemessene Förderungen im Rahmen der Jugendarbeit, diese war oft an den Interessen der Jungen ausgerichtet.³

Die Räumlichkeiten der Offenen Jugendarbeit sind sehr oft jungendominiert. Jungen nehmen mehr Platz als Mädchen im Offenen Betrieb ein, daher ist es nahe liegend, davon auszugehen, dass Jungen bereits genug Raum haben. Dennoch gibt es Gründe für Raum und Zeit, um in einem geschützten Rahmen Jungen für unterschiedlichste Themen wie z.B. Sexualität, Identität, Interkulturalität, Berufsorientierung – Lebensplanung, Kommunikation und Konfliktkompetenz zu sensibilisieren.⁴

Dies kann in Form von Jungenarbeit (Männer begleiten Jungen) oder auch im Rahmen von Cross Work (Frauen begleiten Jungen) Anlässen geschehen.

Cross Work – Überkreuzpädagogik Anlässe

Vorgegebene Settings:

- Straffällige Jungs: Sozialpädagoginnen (Bewährungshilfe)
- Mädchenwohngruppen: Zivildienstleistende
- Jugendtreff mit 90% Jungen: Frauenteam

Bewusst gewählte pädagogische Intervention:

Fachfrau – Jungs, Fachmann – Mädchen für

- Sexualpädagogischer Workshop
- Kurs Textil Gestalten
- Neue Medien
- Internetcafé einrichten
- Jugendtreff umbauen

Wirkungs- und Machtverhältnisse – Geschlechterhierarchie der Pädagogischen Begegnung:

Eine besondere Dynamik erhält der Kontakt durch

- **die Ebene der Geschlechterhierarchie**, nach der „Männlichkeit“ als Norm angesehen wird und mehr Wert zugeschrieben bekommt als „Weiblichkeit“.
- **die Ebene der Pädagogischen Rollen**, in der die pädagogische Funktion mit Macht und Autorität gegenüber den Kindern/ Jugendlichen ausgestattet ist.

Hieraus ergibt sich für die Beziehung...

... **Frauen und Jungs: eine Überkreuzhierarchie:**

Frauen wird aufgrund ihres Geschlechts Autorität abgesprochen, die ihnen aufgrund ihrer pädagogischen Rolle zusteht.

... **Männer und Mädchen: eine doppelte Hierarchie:**

Männer werden aufgrund ihres Geschlechts und ihrer pädagogischen Rolle als Autoritäten gesehen und mit Macht ausgestattet.¹

In der Praxis müssen wir diese Wirkungs- und Machtverhältnisse in unser Handeln einbeziehen.

Im Kontakt von Frauen mit Jungen z. B.: • Frauen die unterschiedliche Frauenbilder aufzeigen und vorleben. • Frauen die sich nicht vom Wunsch nach männlicher Anerkennung leiten lassen. • Frauen die Jungen in der Entwicklung zu emotional selbstständigen Personen unterstützen (Zutrauen, Raum geben) • Frauen die Grenzen setzen und Grenzen respektieren.

Im Kontakt von Männern mit Mädchen z. B.: • Männer die bewusst mit der eigenen Rolle umgehen und sensibel sind in Bezug auf die ihnen zugeschriebene „Macht und Autorität“. • Männer die sich von Sexismus distanzieren und selbstkritisch sich selbst diesbezüglich reflektieren und verhalten. • Männer die ihre Mädchenbilder hinterfragen, um die Mädchen nicht aufgrund des weiblichen Geschlechts einzuschränken. • Männer die Grenzen der Mädchen respektieren und die Mädchen dazu ermutigen, ihre Grenzen zu setzen. • Männer die ihre eigenen Grenzen wahrnehmen und den Mädchen und Frauen gegenüber erkennen lassen.¹

Cross Work – Überkreuzpädagogik Ängste und Befürchtungen:

Hetero-Erotik:

Junge Frauen – Männer, Junge Männer – Frauen¹

Cross Work Anlässe sollten von Seiten der Jugendlichen, als auch von Seiten der Fachkräfte bewusst und auch freiwillig eingegangen werden.

Cross Work – Überkreuzpädagogik Fazit

Geschlechterreflektierender Cross Work ist eine Sonderform zwischen Monoedukation und Koedukation. Es kann eine Erweiterung der Potenziale und Inhalte von vorgegebenen Geschlechterbildern erreicht werden. Dafür ist ein sensibler Umgang mit Macht und Geschlechterhierarchie von Voraussetzung.¹

Hilfreiche und unterstützende Faktoren für die Umsetzung wären:

Am Beginn einer Gruppen- oder Einzelarbeit könnten folgende Themen angesprochen werden:

- Klärung der Rolle und der Erwartungen (Mann – Mädchen; Frau – Jungs) (ist z. B. die Rolle der Workshopleiterin / des Workshopleiters)
- Bezug nehmen auf den Anlass der Begegnung
- Ziel und Ziele transparent und verständlich machen
- Die „besondere“ Situation – Frau mit Jungs / Mann mit Mädels – ansprechen und in der Gruppe zu Vor- und Nachteilen sprechen

Die Offene Jugendarbeit setzt sich Ziele für die geschlechtsbezogen – geschlechterreflektierte Jugendarbeit

Um den Bedürfnissen von Jugendlichen gerecht zu werden und eine professionelle Umsetzung der Jugendarbeit im Sinne der Jugendlichen zu gewährleisten, ist es notwendig, folgende Ziele zu erreichen:

- die Rahmenbedingungen für eine gleichwertige Förderung von Mädchen- und Jungenarbeit sind abzusichern.
- MitarbeiterInnen sind für das Querschnittsthema „Geschlecht“ sensibilisiert und führen hierzu einen

offenen Diskurs in den einzelnen Einrichtungen für die direkte Arbeit mit den Jugendlichen.

- JugendarbeiterInnen reflektieren und integrieren regelmäßig ihre Verhaltensweisen und sind sich ihrer Vorbildrolle für die Jugendlichen bewusst. Vgl.⁵

Zusammenfassende Visionen

Cross Work - ist ein Baustein neben der Mädchenarbeit (Frauen begleiten Mädchen), der Jungenarbeit (Männer begleiten Jungen) und der gemischtgeschlechtlichen pädagogischen Arbeit im Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit. Das bedeutet, Cross Work ist nicht als Gegensatz zur reflektierten Mädchenarbeit und reflektierter Jungenarbeit oder als Abwertung des reflektierten Umgangs in der gemischtgeschlechtlichen Pädagogik zu sehen. Viel mehr stellt sie eine Ergänzung dar. Mädchen- und Jungenarbeit stehen für sich selbst, Cross Work ist ein zusätzliches Angebot und wird Hand in Hand entwickelt. Vgl.⁵.

Autor

Marcel Franke

koje – Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung
Gallusstraße 12, A-6900 Bregenz
www.koje.at

Quellen

1 Regina Rauw und Michael Drogand-Strud
Wenn Frauen mit Jungs von Männern mit Mädchen arbeiten
Kamin-Gespräch Bregenz 19. Jänner 2010

2 Rubner, Jeanne: Was Frauen und Männer im Kopf haben.
München 1996. Aus: Buben sind so – sind sie so? Seite 39 – Informationen und Materialien zur außerschulischen Bubenarbeit

3 Voigt-Kehlenbeck, Corinna; Sozialwissenschaftlerin und Geschäftsführerin des Genderinstitutes Hamburg-Steinkimmen-Oldenburg, www.gender-institut.de
Auszüge aus einem Textbeitrag, erschienen im Sommer 2007 als Dokumentation eines Fachvortrags (kleine Verlag Berlin), gehalten auf der Fachtagung „Frauen und Schule“ 19. – 21.4.2007 in Potsdam

4 Toolbox Einkommensschere
Methoden für Coaching, Training und Beratung
http://www.vorarlberg.at/pdf/coachingbox.pdf, 11.02.2010

5 Jantz, Olaf & Grote Christoph (Hrsg.), Perspektiven der Jungenarbeit, Opladen 2003.
Christoph Grote und Olaf Jantz, „Meine ist die beste!“ Qualitätskriterien in der Jungenarbeit, in: Olaf Jantz, Christoph Grote (Hrsg.), Perspektiven der Jungenarbeit, Opladen 2003, S. 89 – 104. hier: S 98 – 99



Tipps zum Weiterlesen

Bericht zur Studie CROSS WORK – kreuz und quer Geschlechtersensible/-reflektierende Überkreuzpädagogik in Deutschland und Österreich.
Projekt für die Plattform gegen die Gewalt in der Familie (BM für Wirtschaft, Familie und Jugend)
Durchführung: Annemarie Schweighofer-Brauer
http://www.plattformgegendiegewalt.at/02_de/institution_details.asp?id=17&menuid=1225&menurt=1098&index=2

Positionspapier geschlechtsbezogene Jugendarbeit im offenen Handlungsfeld – erstellt im Jahr 2008 – erschienen in: koje – Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung (Dachverband für Offene Jugendarbeit) (Hg.): Das ist Offene Jugendarbeit – Offene Jugendarbeit in Vorarlberg hat Qualität – jetzt und in Zukunft, Hohenems 2008. S. 212 – 218.

Mädchengesundheit

**Jutta Pfeiler, Heidrun Rader,
Frauengesundheitszentrum, Graz**

Studien zeigen deutlich: Mädchen haben geringere Chancen gesund zu sein und sich zufrieden zu fühlen als Burschen. Mädchenspezifische Gesundheitsförderung sollte daher im Alltag jedes Jugendzentrums ein Fixpunkt sein. In Projekten und Workshops können sich Mädchen intensiv mit ihrer Gesundheit auseinandersetzen. JugendarbeiterInnen kommt auch als positive Vorbilder eine wichtige Rolle zu.

Die Gesundheit von Frauen und Männern ist „ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen“, so die Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1946). Frauengesundheitszentren gehen von diesem ganzheitlichen Gesundheitsbegriff aus, denn ob wir uns gesund fühlen, hängt davon ab, wie wir leben, lieben und arbeiten.

Gesundheit hat ein Geschlecht

Ein bestimmender Faktor für Gesundheit ist das Geschlecht:

So zeigt etwa der über Jahre angelegte HBSC-Survey (Health behaviour in school-aged children) der Weltgesundheitsorganisation, dass Mädchen eine geringere Chance haben, ausgezeichnet gesund und frei von regelmäßigen Beschwerden zu sein. Die Wahrscheinlichkeit, eine überdurchschnittlich hohe Lebensqualität zu erreichen, ist für sie deutlich geringer als für Burschen. Der subjektive Gesundheitszustand von Mädchen nimmt in der Pubertät stark ab: Während von den 11-jährigen Mädchen noch 47 Prozent ihren Gesundheitszustand als ausgezeichnet bewerten, sind es bei den 15-jährigen Mädchen nur noch 24 Prozent (Dür, Griebler, 2007, S. 18). Auch bei der Lebenszufriedenheit der Mädchen zeigt sich ein „Pubertätsknick“: Wird diese von den 11-jährigen Mädchen noch mit rund 8,35 von 10 möglichen Punkten bewertet, vergeben die 13-Jährigen nur noch 7,68 Punkte und

die 15-Jährigen sogar nur noch 7,01 Punkte für ihre Lebenszufriedenheit (Dür, Griebler, 2007, S. 18).

Neben dem Geschlecht ist der Einfluss des sozialen Status auf die Gesundheit von Mädchen und Burschen, Frauen und Männer, sehr groß:

Unterschiedliche Zugänge zu Wissen, Macht, Geld und Prestige führen zu ungleichen Gesundheitschancen. Auch hier ist ein deutlicher Unterschied bei den Geschlechtern festzustellen:

Gelten Mädchen heute als Bildungsgewinnerinnen, stellt sich das Bild in der Berufswelt anders dar. In Österreich gibt es rund 400 verschiedene anerkannte Ausbildungsberufe. 245 davon sind Lehrberufe. Wie die Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammer aus dem Jahr 2009 zeigt, entscheiden sich über 50 Prozent aller weiblichen Lehrlinge für einen der drei Lehrberufe Einzelhandelskauffrau, Friseurin oder Bürokauffrau (WKO-Lehrlingsstatistik, 2009). Technische Berufe bedeuten aber größere Chancen auf Jobs, Karriere und höhere Einkommen. Sicherheit und Zufriedenheit am Arbeitsplatz sind grundlegend für die Gesundheit.

Migrantische und behinderte Mädchen und junge Frauen zählen auch in diesem Bereich zu den besonders benachteiligten Bevölkerungsgruppen (Österreichischer Frauengesundheitsbericht, 2005, S. 253ff und S. 261ff).

Weitere Daten und Fakten zu Mädchengesundheit bestätigen, wie wichtig Gesundheitsförderung für Mädchen ist:

- Im Laufe der 1990er Jahre hat sich der Anteil täglich rauchender 15-jähriger Mädchen verdreifacht. 21 Prozent der 15-Jährigen rauchen täglich und haben somit die gleichaltrigen Burschen um 2 Prozent überholt (Dür, Griebler, 2007, S. 8).
- 15-jährige Mädchen konsumieren Alkohol beinahe gleich häufig wie gleichaltrige Burschen (Dür, Griebler, 2007, S. 8). Bei Mädchen wirkt Alkohol jedoch anders als bei Burschen. Es wird davon ausgegangen, dass Alkoholkonsum Mädchen und Frauen akut stärker beeinflusst und auch gravierendere Langzeitfolgen zu erwarten sind (Springer, Uhl, 2005, S.117).
- Während im Alter von 11 Jahren noch 22 Prozent

der Mädchen angeben, täglich körperlich aktiv zu sein, sind es im Alter von 15 Jahren nur noch 7 Prozent (Dür, Griebler, 2007, S. 32).

- Das Selbstwertgefühl der Mädchen ist sehr deutlich an Schönheit und gutes Aussehen geknüpft. Es sinkt nachweisbar mit dem Einsetzen der Menstruation und den damit einhergehenden körperlichen Veränderungen (Kolip, 2002, S. 508).
- 44 Prozent der 14- bis 17-jährigen Mädchen empfinden sich als übergewichtig, 24 Prozent der Mädchen sind mit ihren Körperproportionen extrem oder sehr unzufrieden, so das Ergebnis einer Wiener Studie (Österreichischer Frauengesundheitsbericht, 2005, S. 120).
- Mädchen erfahren früh, dass ihre natürlichen körperlichen Veränderungen und Vorgänge, etwa die Menstruation, medikalisiert werden. So nehmen viele Mädchen auf ärztlichen Rat Schmerzmittel oder sogar hormonelle Verhütungsmittel gegen Regelschmerzen. Zunehmend wird die Antibaby-Pille als Lifestyle-Medikament beworben und verordnet, etwa mit dem Versprechen, für reine Haut, schönes Haar, weniger Schmerzen, einen stabilen Zyklus und gesteigertes Wohlbefinden zu sorgen (Beispiel: Pressemappe: Neue Pille mit Beauty-Effekt, 2006). Regelmäßige ÄrztInnenkontrollen machen aus Mädchen und jungen Frauen Patientinnen (Schach, 2008).
- Jede fünfte Frau in Österreich ist laut Studien ein Opfer von Gewalt (Österreichischer Frauengesundheitsbericht, 2005, S. 240).

Dies sind nur einige Beispiele mädchenrelevanter Gesundheitsrisiken. Das Wissen darüber ist für JugendbetreuerInnen eine wichtige Voraussetzung für ihre qualitätsvolle Arbeit mit Mädchen. Netzwerke, in denen gemeinsam Strukturen geschaffen beziehungsweise Qualitätsstandards entwickelt werden, können einen kontinuierlichen Austausch zu Mädchengesundheitsförderung ermöglichen und unterstützen.

Vielfalt als Wert

Wir halten es für wichtig, Mädchen in ihrer Vielfalt wahrzunehmen. Mädchen gehören unterschiedlichen sozialen Schichten an, leben in einer Stadt oder kommen aus einer ländlichen Region, haben unterschiedliche sexuelle Orientierungen, sind behindert oder nicht behindert, haben unterschiedliche Hautfarben und religiöse Überzeugungen. Damit verbunden sind unterschiedliche Möglichkeiten, ihr eigenes Leben zu bestimmen, am öffentlichen Leben teilzunehmen und es zu beeinflussen.

Setting Jugendzentrum

Ziel von Mädchengesundheitsförderung ist es, ganzheitlich, in Kooperation mit unterschiedlichen BerufsvertreterInnen und Einrichtungen und im Setting Maßnahmen zu setzen, die die Gesundheit von Mädchen und jungen Frauen fördern. Das Jugendzentrum in der Gemeinde oder im Stadtteil ist ein wichtiger Ort dafür – ein Raum, in dem Mädchen gesundheitsförderlich miteinander ihre Freizeit gestalten.

JugendarbeiterInnen in Jugendzentren können:

- Mädchen eine ganzheitliche Sicht auf ihre Gesundheit vermitteln. Hier geht es darum, dass sie selbst ihre soziale Situation bewusst wahrnehmen können und erkennen, welche Faktoren Einfluss auf ihre Gesundheit haben.
- Zuschreibungen sichtbar machen. Geschlechterrollen schränken alle ein – sie sind zu hinterfragen. Mädchen können bestärkt werden, ihre vielfältigen Potentiale und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und auszuschöpfen.
- den Selbstwert von Mädchen und junge Frauen stärken.
- Mädchen und junge Frauen bei der offenen Konfliktaustragung sowie im konstruktiven Umgang mit Aggressionen unterstützen und Kompetenzen, wie Kommunikations- und Konfliktlösungsfähigkeit fördern.
- Mädchen dabei stärken, Gewalt als solche wahrzunehmen und sich zu wehren.
- Schönheitsideale hinterfragen, die Vielfalt von Mäd-

chen fördern, Mädchen in einem positiven Umgang mit ihrem Körper bestärken und schädliches Essverhalten thematisieren.

- Neben der Stärkung positiver Lebenskompetenzen und gesundheitsrelevanter Verhaltensweisen auch gesundheitsschädliches Verhalten thematisieren (Rauchen, Alkohol, Essverhalten...) und alternative Bewältigungsstrategien aufzeigen. Auch Suchtprävention muss geschlechterspezifisch ausgerichtet sein und den Fokus auf die spezifische Situation der Mädchen in Bezug auf Alkohol und Tabakkonsum richten.
- Körperlichkeit und Körperkompetenzen von Mädchen fördern und sie in einer selbstbestimmten und lustbetonten Sexualität stärken.
- mädchenspezifische „Räume“ in den Gemeinden einfordern und gezielt Angebote für Mädchen setzen.

Dabei ist es wichtig, Mädchen in allen Phasen eines Projektes zu beteiligen und weibliche Bezugspersonen und Vorbilder anzubieten. Speziell gefördert werden sollten jene Mädchen, die gesundheitlich benachteiligt sind, wie Mädchen aus sozial benachteiligten Familien, Stadtteilen und Gemeinden, seien die Benachteiligungen schichtspezifisch oder migrationsbedingt.

Mädchengesundheitsförderung in der Praxis

Mädchenspezifische Gesundheitsförderung beginnt im Alltag. Wenn JugendarbeiterInnen ein Bewusstsein für die geschlechterspezifischen Gesundheitsrisiken und Gesundheitschancen der Mädchen und Burschen entwickeln, sich informieren, austauschen und sich bei Bedarf auch Unterstützung holen, ist das ein entscheidender Schritt. Wichtig sind hier berufsübergreifende Vernetzung und Kooperationen mit Einrichtungen der Gesundheitsförderung sowie psychosozialen und medizinischen Diensten. Mädchengesundheitsförderung muss auch konzeptionell in den Jugendzentren verankert werden. Immer wieder ist bei Zielplanungen und Reflexionen zu überprüfen, wie viele Mädchen und Burschen erreicht werden, welche Angebote sich an wessen Bedürfnissen orientieren.

Eine aktuelle Erhebung zeigt, dass Jugendzentren zu einem wesentlich geringeren Teil von Mädchen als von Burschen genutzt werden (Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit, 2009, S. 42). Gründe dafür können die Lage und die Gestaltung der Räumlichkeiten sein. Mädchen sind gerne kreativ und wollen ihre Umgebung mitgestalten. Auch durch ein gemeinsames Festlegen der Öffnungszeiten können Hürden abgebaut werden. Nicht zuletzt zeigt die Erfahrung, dass Mädchen und ihre Eltern Jugendzentren oft mit Alkohol, Drogen oder Schlägereien in Verbindung bringen. Offen auf Mädchen und ihre Eltern zuzugehen, sie zu informieren und einzuladen, kann hilfreich sein, um Vorurteile aufzulösen.

Die Entscheidung für mädchenspezifische Gesundheitsförderung sollte von dem gesamten Team eines Jugendzentrums mitgetragen werden. Die Vorbildwirkung, die JugendarbeiterInnen für die Mädchen haben, ist von großer Bedeutung. Es geht nicht darum, perfekt zu sein. Mädchenspezifische Gesundheitsförderung setzt eine intensive und kritische Auseinandersetzung mit der eigenen weiblichen oder männlichen Identität voraus: Selbstwertgefühl, Lebenspläne, Wünsche und Werte, Genussfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Konsum- und Gesundheitsverhalten (Fromm, Proissl, 2003). Herrscht im Jugendzentrum tatsächlich Gleichberechtigung zwischen weiblichen und männlichen BetreuerInnen, stärkt dies Mädchen in ihrem Selbstverständnis, und damit in ihrer Gesundheit, und erweitert ihre Handlungsoptionen. Weibliche und männliche BetreuerInnen sollten sich mit Rollenklischees auseinander setzen und diese möglichst nicht selbst vorleben. Noch stärker geht es aber darum, dass Frauen und Männer gleichermaßen ernst genommen werden, gleich viel entscheiden, gleich viel Raum einnehmen und Emotionen wie Trauer, Wut oder auch Freude zeigen und ausleben. Um Ungleichheiten bewusst zu machen, ist es auch sinnvoll weibliche und männliche Sprachformen zu verwenden.

Das Jugendzentrum sollte für Mädchen ein geschützter Rahmen sein. Verbale oder körperliche Übergriffe, auch wenn sie „nur Spaß“ sein sollen, haben keinen Platz. Werbeplakate und andere Medien mit sexistischen Inhalten, mit Inhalten, welche Körpernormen

verfestigen, Essstörungen begünstigen oder auch klischeehafte Frauen- oder Männerbilder zeigen, sollten ebenfalls keinen Platz haben. Wichtig ist ein klares Statement der JugendarbeiterInnen, dass ein solches Verhalten und solche Inhalte nicht geduldet werden (Ferge, Lagemann u. a. 2002).

Workshops und Projekte für Mädchen

Idealerweise ergänzen Workshops oder Projekte die Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit von Mädchen im Alltag.

Relevante Themen dafür sind:

- Identität, Selbstwert, Selbstbewusstsein
- Bedürfnisse, Wünsche, Träume
- Gesellschaftliche Chancen
- Bildung und Berufstätigkeit
- Grenzen setzen
- Sexualität
- Schönheitsideale und Körpernormen
- Aggression und Wut, Konflikt- und Problemlösung
- Bewegung und Körpererleben
- Entspannungs- und Genussfähigkeit, Musik (Waldhelm-Auer 2004; Fromm & Proissl 2003).

Bei der Planung eines Workshops zur mädchenspezifischen Gesundheitsförderung sind erfahrungsgemäß einige Fragen zu klären:

Wie kann ich Mädchen motivieren?

Planen Sie nicht für, sondern **mit** Mädchen. Um ihre Ideen zu entwickeln und umzusetzen, brauchen die Mädchen Zeit, Raum und Ihre volle Unterstützung. Durch informelle Projekte mit variierendem methodischen Ansatz, einem breiten Zeitrahmen und kurzfristigen (Zwischen-)Ergebnissen, die auch kleine Erfolge erlebbar machen, können Sie Mädchen zur Beteiligung motivieren. Wenn Mädchen von Anfang an dabei sind, werden sie auch bis zum Ende bleiben (Schimpf, Leonhart, 2004, S.11).

Die Erfahrung zeigt, dass Plakate oder Aussendungen allein kaum ein Mädchen dazu bewegen, einen Workshop zu besuchen. Bei der Bewerbung eines geplanten Workshops oder einer Aktion ist eine positive,

attraktive Betitelung der erste Anreiz. Eine persönliche Einladung und oft auch ein längeres Gespräch sind sinnvoll, um die Mädchen für die Teilnahme zu begeistern. Gerade bei jüngeren Mädchen kann es entscheidend sein, auch die Eltern der Mädchen mit ins Boot zu holen.

Für wen wollen wir einen Workshop machen?

Für den Erfolg eines Workshops ist es entscheidend, sich Gedanken über die Mädchen zu machen, die Sie ansprechen wollen. Sind es Migrantinnen, Nicht-Migrantinnen, Mädchen mit oder ohne Behinderung, welches Alter haben die Mädchen, welche Ausbildung absolvieren sie, wohnen sie bei ihren Eltern ...?

Workshops zu Mädchenspezifischer Gesundheitsförderung sind für Mädchen zwischen 9 und 20 Jahren sinnvoll. Unserer Erfahrung nach ist jedoch auf eher enge Altersgrenzen zu achten, da die verschiedenen Entwicklungsphasen der Mädchen verschiedene Anforderungen und Bedürfnisse mit sich bringen. Mädchen äußern große altersspezifische Unterschiede in ihrem (subjektiven) Gesundheitszustand.

Wie groß soll die Gruppe sein?

An den Workshops des Grazer Frauengesundheitszentrums können etwa zwischen 5 und 14 Mädchen teilnehmen.

Leite ich als JugendarbeiterIn selbst einen Workshop oder lade ich Expertinnen von außen ein?

Expertinnen von außen als Referentinnen einzuladen hat den Vorteil, dass diese weitere Erfahrungen einbringen, von denen die Mädchen profitieren können. Außerdem erlaubt die Gruppendynamik mit einer „fremden“ Referentin eine andere Offenheit besonders bei heiklen und persönlichen Themen. Referentinnenpools, wie ihn etwa das Grazer Frauengesundheitszentrum 2010 einrichtet, können bei der Auswahl hilfreich sein.

Was ist der richtige Zeitpunkt für einen Workshop?

Einigen Mädchen wird von ihren Eltern verboten, nach Einbruch der Dunkelheit noch nach draußen zu gehen. Andere trauen sich nicht oder haben weitere Wege. Der Zeitpunkt des Workshops sollte dement-

sprechend gewählt werden. Sie sollten die Mädchen auch beim Hin- und Zurückkommen unterstützen.

Welche Infrastruktur ist nötig?

Je nachdem welche Art von Workshop die Mädchen machen, sind unterschiedliche Materialien nötig. Dies kann jeweils mit den Referentinnen geklärt werden. Wichtig ist ein großer freundlicher Raum, der Bewegungsfreiheit bietet. Ungestörtes und unbeobachtetes Arbeiten sollte möglich sein. Häufig werden Moderationsmaterialien und Flipcharts sowie ein CD-Player für Musik benötigt.

Was ist bei der Durchführung eines Workshops zur Mädchenspezifischen Gesundheitsförderung zu beachten?

Bei der Ausrichtung der Inhalte, Methoden und Übungen ist ein ganzheitlicher und ressourcenorientierter Ansatz wichtig. Die Teilnahme am gesamten Workshop, aber auch an den einzelnen Übungen, muss freiwillig sein.

Wichtig ist, dass ein geschützter Rahmen geschaffen wird. Die Mädchen sollen den Workshop in einer angenehmen Atmosphäre verbringen, geschützt vor körperlichen oder psychischen Übergriffen. Jede Teilnehmerin soll spüren, dass sie zur Gruppe dazu gehört. Dieses Wir-Gefühl können bestimmte methodische Zugänge und Spiele stärken. Die Mädchen müssen sicher sein können, dass Persönliches in der Gruppe bleibt.

Häufig ist es sinnvoll, wenn die JugendarbeiterInnen nicht am Workshop teilnehmen.

Wie können wir eine nachhaltige Wirkung erzielen?

Reflexionsphasen im und nach dem Workshop sind wichtig, damit die Mädchen die neuen Erfahrungen in ihren Alltag übertragen können (VIVID, 2004, S.42). Außerdem ist ein ausführliches Nachgespräch zwischen JugendarbeiterIn und Referentin hilfreich, damit in der weiteren Arbeit mit den Mädchen auf die Eindrücke aus dem Workshop Bezug genommen werden kann. Den Workshop nach einer gewissen Zeit zu wiederholen oder weiterzuführen, frischt das Erlebte auf und vertieft die Wirkung. Fragen und Themen, die in der Zwischenzeit aufgetaucht sind, können bearbeitet werden.

Wenn es nicht bei einem einzigen Workshop bleibt, sondern Tag für Tag die Themen und Anliegen der Mädchen im Jugendzentrum spürbar werden, erleben die Mädchen: Hier bin ich willkommen, hier habe ich Platz, hier werde ich ernstgenommen und was wir hier miteinander erleben, ist spannend für mich!

Autorinnen

Mag.^a Jutta Pfeiler

Mitarbeiterin im Frauengesundheitszentrum, Graz.
Projektleiterin MÄDCHENGESUNDHEIT STEIERMARK
Sie hat mehrjährige Erfahrung in der Offenen Jugendarbeit. Geb. 1980, Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Sozialpädagogik.

Mag.^a (FH) Heidrun Rader

Mitarbeiterin im Frauengesundheitszentrum, Graz.
Ihre Fachbereiche sind Mädchengesundheit, Essprobleme und Körpernormen/Schönheitsideale. Sie hat mehrjährige Erfahrung in der Arbeit mit Mädchen, Eltern und MultiplikatorInnen zur Mädchenspezifischen Gesundheitsförderung. Geb. 1983, Studium Gesundheitsmanagement im Tourismus mit den Schwerpunkten Gesundheitsförderung und Gesundheitssoziologie.

Frauengesundheitszentrum Graz

Joanneumring 3, 8010 Graz

www.fgz.co.at

Verwendete Literatur

Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (Hrsg.) (2005). Österreichischer Frauengesundheitsbericht. Wien.

Ferge, Michaela; Lagemann, Alexandra; Mayr-Frank, Elisabeth; Rabeder-Fink, Ingrid. (2002). Prävention von Essstörungen – Empfehlungen. Institut für Suchtprävention (Hrsg.) Linz.

Fromm, Anne; Proissl, Eva. (2003). laut-stark und hoch-hinaus. Ideenbuch zur Mädchenspezifischen Suchtprävention. Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern. München.

Griebler, Robert; Dür, Wolfgang. (2007). Die Gesundheit der österreichischen SchülerInnen im Lebenszusammenhang. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2006. Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (Hrsg.) Wien.

Kolip, Petra; Koppelin, Frauke. (2002). Geschlechtsspezifische Inanspruchnahme von Prävention und Krankheitsfrüherkennung. In: Hurrelmann, Klaus; Kolip, Petra (Hrsg.), Geschlecht, Gesundheit und Krankheit. Männer und Frauen im Vergleich. Bern. S. 491 – 504.

Pressemappe: Neue Pille mit Beauty-Effekt (2006). www.presse-text.at/news/060622020/belara-neue-pille-mit-beauty-effekt/ (Stand 7.2.2009)

Schach, Corinna. (2008). Immer jünger in die Sprechstunde? Wie Mädchen und junge Frauen zu Patientinnen gemacht werden. In: Sonderheft – Rundbrief 25 des Netzwerkes Frauen/Mädchen und Gesundheit Niedersachsen, Dokumentation der 22. Netzwerktagung: Mädchen und junge Frauen-ihre Lebenswelten-ihre Gesundheit. Hannover. S. 23.

Schimpf, Elke; Leonhardt, Ulrike. (Hrsg.) (2004). Wir sagen euch, was wir brauchen und ihr plant mit uns. Partizipation von Mädchen und jungen Frauen in der Jugendhilfeplanung, Bd. 152 Wissenschaftliche Reihe. Bielefeld.

Schoibl, Heinz. (2009). Leitbild der offenen Jugendarbeit in Graz. Steirischer Dachverband der offenen Jugendarbeit (Hrsg.) Graz

Springer, Alfred; Uhl, Alfred. (2005). Geschlechtsspezifische Morbidität und Mortalität bei Alkohol und illegalen Drogen. In: Eisenbach-Stangl, Irmgard; Lentner, Susanne; Mader, Rudolf. (Hrsg.), Männer, Frauen, Sucht. Wien. S. 111 – 130.

VIVID-Fachstelle für Suchtprävention (Hrsg.) (2004). zu dick, zu dünn oder doch gerade richtig!? Arbeitsmanual zum Thema Essstörungen. Graz.

Waldhelm-Auer, Bettina. (2004). Prävention von Essstörungen an Schulen. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Traunstein, Bad Reichenhall, Salzburg.

WHO (1946). Verfassung der Weltgesundheitsorganisation vom 22. Juli 1946. New York.

WKO-Lehrlingsstatistik 2009. Website der Wirtschaftskammer Österreichs: www.wko.at/statistik/jahrbuch/Lehrling6.pdf (Stand 5.2.2009).

Sexualisierte Gewalt

Verein HAZISSA, Fachstelle für Prävention – gegen sexualisierte Gewalt

Was ist sexualisierte Gewalt?

Sexualisierte Gewalt ist jede sexuelle Handlung – inklusive Worte und Blicke – die ein Erwachsener oder älterer Jugendlicher zur Befriedigung eigener Bedürfnisse unter Ausnutzung seiner Autoritätsposition an oder vor einem Kind/Jugendlichen gegen dessen Willen vornimmt und/oder denen das Kind/der Jugendliche aufgrund seiner körperlichen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Unterlegenheit nicht freiwillig zustimmen kann.

Für Autoritätspersonen (z. B. Eltern, Wahl Eltern, Stiefeltern, Lehrer, Arbeitgeber, Aufsichtspersonen...) ist jede Form des sexuellen Kontakts mit minderjährigen Personen (unter 18 Jahren) strafbar.

Strafbar sind ebenfalls sexuelle Handlungen mit Mädchen oder Burschen unter 14 Jahren. AUSSER: wenn die jüngere PartnerIn zumindest 13 Jahre ist und der/die Ältere um maximal 3 Jahre älter ist. (Bsp: Anja ist 13 Jahre und David ist 16 Jahre = erlaubt; Denise ist 12 Jahre und Thomas ist 16 Jahre = nicht erlaubt)

Zärtlichkeiten ohne Geschlechtsverkehr z. B. Petting ist erlaubt wenn der/die jüngere PartnerIn zumindest 12 Jahre alt ist und der/die ältere um maximal 4 Jahre älter ist. (Bsp. Eva ist 12 Jahre und Daniel ist 16 Jahre = erlaubt).

Hetero- und homosexuelle Paare werden vom Strafbuch gleich behandelt.

Welche Auswirkungen kann sexuelle Gewalt haben?

Die Auswirkungen sexualisierter Gewalt sind individuell unterschiedlich und können auf verschiedenen Ebenen sichtbar werden. Die im Folgenden ange-

führten Symptome sind eine Auswahl an möglichen Reaktionen. Auf körperlicher und psychosomatischer Ebene können psychogene Schmerzen, Essstörungen, Regressionen, sexuelle Dysfunktionen, körperliche Verletzungen, Geschlechtskrankheiten und ungewollte Schwangerschaften angeführt werden. Psychische und soziale Auffälligkeiten können beispielsweise Depressionen, Schlafstörungen, sozialer Rückzug, Verstörtheit, Ängste, Zwänge, Autoaggressionen oder distanzloses Verhalten sein. Sexuell auffälliges Verhalten, wie aggressives sexuelles Verhalten, Sexualisieren anderer Personen, Prostitution, Promiskuität oder zwanghaftes Masturbieren können weitere Hinweise sein.

Die Folgen können unmittelbar nach der Traumatisierung, aber auch verzögert auftreten.

→ *Einige der genannten Auffälligkeiten können unterschiedliche Ursachen haben. Denken Sie jedoch auch an die Möglichkeit sexueller Gewalt!*

Was tun bei Verdacht?

Was ist im Umgang mit sexualisierter Gewalt zu beachten?

Ruhe bewahren

In den meisten Fällen ist davon auszugehen, dass sexuelle Gewalt schon länger andauert. Überstürztes Handeln kann der/dem Betroffenen häufig mehr schaden als es hilft.

Abklären des Verdachts

Protokollieren Sie zur Abklärung des Verdachts möglichst genau:

„Worauf beruht mein Verdacht und wie schätze ich ihn ein?“

Tauschen Sie sich mit KollegInnen über deren Beobachtungen und Erfahrungen aus. Richtet sich der Verdacht gegen eine/n KollegIn, holen Sie sich unbedingt externe Unterstützung und informieren Sie die Einrichtungsleitung.

→ *Die klinisch-forensische Ambulanz Graz bietet rund um die Uhr kostenlose Untersuchungen und sichert Spuren.*

Klärung der eigenen Position

Nutzen Sie die Möglichkeit von Beratung und Supervision um sich mit Ihren Gefühlen und möglichen Befürchtungen auseinander zu setzen. Entscheiden Sie sich bewusst dafür oder auch dagegen, die betroffene Person zu begleiten. Klären Sie Ihre Ressourcen. Wenn Sie der Meinung sind, dass Sie nicht die geeignete Person zur Begleitung sind, übergeben Sie an andere.

→ *Versprechen sie nichts, was sie nicht halten können.*

Unterstützung für die betroffene Person

Festigen Sie in Gesprächen mit der/dem Betroffenen das entgegengebrachte Vertrauen und schenken Sie der/dem Betroffenen Glauben. Holen Sie sich gemeinsam Hilfe in einer Beratungsstelle, um einen erweiterten Außenblick zu bekommen.

Z. B. www.kinderschutz-zentrum.at

In der eigenen Organisation

In Abstimmung mit der betroffenen Person können Sie sich Unterstützung bei Ihren KollegInnen im Team holen und somit die Verantwortung teilen. Beachten Sie die Hierarchiewege in der Einrichtung und informieren Sie die Leitung.

→ *Sie sind nicht allein! Die Beendigung sexualisierter Gewalt benötigt ein Team an HelferInnen.*

Rechtliche Möglichkeiten

Die Vor- und Nachteile einer Strafanzeige müssen genau abgewogen werden. Prüfen Sie im Helferteam zu welchen Konsequenzen eine Anzeige führt und ob zu erwarten ist, dass die Folgen im Sinne der/des Betroffenen sind. Beratungseinrichtungen, Gewaltschutzzentrum oder ProzessbegleiterInnen können bei der Entscheidungsfindung und der Anzeige unterstützen.

Prozessbegleitung

Opfer von sexualisierter Gewalt haben das Recht auf kostenlose psychosoziale und juristische Prozessbegleitung.

→ *Informationen zu Prozessbegleitung finden Sie auch unter www.prozessbegleitung.co.at.*

Wie kann sexueller Gewalt vorgebeugt werden?

Emanzipatorische Sexualerziehung

Jugendliche sollen einen selbstbestimmten verantwortungsvollen Umgang mit Sexualität erlernen. Sexualität umfassend verstanden beinhaltet die Entwicklung von Emotionalität und Identität, von Verantwortung und Selbstbestimmung.

→ *Sich klar positionieren bez. eigener Haltungen, Werte... Offene wertschätzende GesprächspartnerIn sein.*

Gewalt wird bei uns nicht geduldet!

Es sollte eine Übereinkunft darüber geben, was unter Gewalt verstanden wird und das jedwede Art von Gewalt – verbal, relational, physisch oder sexuell – nicht geduldet wird.

→ *Sich bei Gewalthandlungen unter Jugendlichen positionieren und diese stoppen. Sexuellen Grenzüberschreitungen (Anzüglichkeiten etc.) **nicht** als „pubertären Kavaliersdelikt“ ignorieren!*

Mein Körper gehört mir!

In sinnvoller Präventionsarbeit sollen Jugendliche erfahren, dass sie ein Recht auf die Unversehrtheit ihres Körpers haben, und dass niemand ihre Intimsphäre überschreiten darf, wenn sie es nicht wollen. Kinder und Jugendliche können nur lernen, ihr körperliches Selbstbestimmungsrecht auszuüben,

wenn sie lernen, dass ihr Körper einzigartig, wichtig und liebenswert ist.

- *Positive sinnliche Körpererfahrungen fördern: Wohlfühltag, sportliche Aktivitäten...*

Ich vertraue meinen Gefühlen!

Kinder und Jugendliche die lernen, positive und negative Formen körperlicher und emotionaler Kontakte zu benennen, haben auch Vertrauen in ihre eigenen Gefühlswahrnehmungen.

- *Gefühle von Jugendlichen ernst nehmen – Gefühlsausdruck bei Burschen und Mädchen fördern! Selbst Vorbild sein!*

Es gibt angenehme und unangenehme Berührungen!

Kinder und Jugendliche sollen lernen zwischen „guten“ und „schlechten“ sowie „merkwürdigen“ Berührungen zu unterscheiden und die beiden letzteren abzuweisen.

- *STOPP-Übung: Ziel: spüren der persönlich bevorzugten Distanz, „Nein-Sagen“ mit Körper, Mimik und Stimme: 2 Personen stehen sich gegenüber, 1 Person bestimmt die ihr angenehme Distanz durch ein lautstarkes „Stopp“, begleitet von Körperhaltung und Mimik – Feedback*

Ich habe das Recht „Nein“ zu sagen!

Kinder und Jugendliche dürfen und müssen in bestimmten Situationen Grenzen ziehen und zu bestimmten Anforderungen Erwachsener „nein“ sagen. Auch Erwachsene machen Fehler!

- *Welche Regeln sind bei uns verhandelbar? Wo können Jugendliche mitbestimmen?*

Geheimnisse können Spaß machen oder ängstigen!

Kinder und Jugendliche sollen selbst entscheiden können, ob sie etwas zu einem Geheimnis machen wollen oder nicht. Sie sollen ermutigt werden bei Vertrauenspersonen Hilfe zu suchen!

- *Jugendliche sollten über mögliche Hilfsangebote informiert sein!*

Jeder Mensch ist einzigartig und gleich viel wert!

Individuelle Unterschiede – Geschlecht, Kultur etc. – sollen geschätzt und als Bereicherung bewertet werden. Geschlechtsrollenstereotypen sollen hinterfragt und das Verhaltensrepertoire erweitert werden.

- *Aktivitäten in geschlechtshomogenen Gruppen ermöglichen*
→ *Kollage über eigenes Bild als Mädchen oder Bursche anfertigen – Wo entspricht es mir? Wo schränkt es mich ein?*

Medienkompetenz und -kontrolle!

Jugendliche sollen den Umgang mit neuen Medien lernen und bewusst gestalten können. Prägungen im Kindes- und Jugendalter dienen der Bildung der Persönlichkeit, der Gewinnung von Orientierung und Werten, dem Aufbau von Geschlechterbildern und der Entwicklung geschlechtsspezifischer Identität. Kontakt mit Pornografie und Gewaltdarstellungen beeinflusst diese Prägungen.

- *Informationen für Erwachsene und Jugendliche zu mehr Sicherheit im Netz und im Umgang mit neuen Medien unter: www.saferinternet.at*

Verein HAZISSA, Fachstelle für Prävention – gegen sexualisierte Gewalt

Karmeliterhof, Karmeliterplatz 2, 8010 Graz
www.hazissa.at (mit weiteren Informationen/Literaturlisten/Links etc. zum Thema Prävention bei sexualisierter Gewalt)

Feministische Mädchenarbeit für junge Feministinnen!

Amanda Ruf Mädchenzentrum Amazone

Wussten Sie, ...

- ... dass je älter sie werden, Mädchen zunehmend aus dem öffentlichen Raum verschwinden?
- ... dass Medien Vorstellungen darüber produzieren, wie Frauen „sind“ und Bilder von „Traumfrauen“ liefern, die digital bearbeitet werden und so keinerlei Realität mehr entsprechen?
- ... dass durch die sprachlich gebräuchliche männliche Form ein male bias entsteht, der Frauen systematisch neutralisiert und unsichtbar macht?
- ... dass Rollenzuschreibungen wie hübsch, nett, freundlich, hilfsbereit, gebend, demütig, fürsorglich, mütterlich oder stark, wild, kräftig, nehmend, mächtig und gewalttätig klar traditionell zugeordnet werden?

Mädchensein heute bedeutet vor allem vielen verschiedenen Rollenerwartungen gerecht zu werden. Die klassisch weiblichen, von der Gesellschaft zugeschriebenen Fähigkeiten sind beispielsweise Empathie, Fürsorge, Attraktivität oder Teamfähigkeit. Auf der anderen Seite müssen Mädchen cool und selbstbewusst sein. Sie müssen Durchsetzungskraft besitzen und im Leben ihre Frau stehen! Hier zeigt sich das Dilemma der Mädchen: Die rollenkonform und typisch weiblich vermittelten Kompetenzen stellen das Individuum in den Hinter- und die soziale Interaktion in den Vordergrund. Im persönlichen Empfinden und in ihrer eigenen Lebenswelt erfahrbar stehen Coolness und Selbstbewusstsein diesen typisch „weiblichen“ Fähigkeiten entgegen. Gleichzeitig erleben sie, dass ihre geschlechtsatypischen – beispielsweise technischen Fähigkeiten – von ihrem Umfeld nicht wahr genommen, sie diesbezüglich unzureichend gefördert werden „da ihnen das Recht auf ihre Talente und Fähigkeiten schon im Vorfeld abgesprochen wird.“ (Emma März/April 2007, S. 70). Individuelle Leistungen werden unbewusst abgewertet und stützen lediglich das gesellschaftlich anerkannte Bild des braven und flei-

ßigen Mädchens; ein Bild, das die Mädchen von sich selbst nicht zeichnen wollen.

Dieses Bild lässt sich auf Jugendplätze im öffentlichen Raum erweitern. Überall dort, wo Jugendliche und Jugendkultur wahr genommen werden, sind Mädchen kaum sichtbar. Bei SkaterInnen, BreakerInnen, HipHopperInnen und BoarderInnen dominieren männliche Jugendliche. Die Mädchen geben sich mit den Zuseherinnen- oder Bewunderinnenrollen zufrieden und szenekreative Mädchen berichten von einer ablehnenden Haltung ihnen gegenüber. Anerkennung von männlichen Szenejugendlichen erfahren sie oft erst dann, wenn sie auffallen und laut auf sich aufmerksam machen. Als allgemein gültig gelten also nach wie vor die Lebenslagen von männlichen Jugendlichen und jungen Männern. Mädchen werden in ihrem Sein weniger wahr und in ihren Bedürfnissen weniger ernst genommen. Gleichzeitig vermitteln Medien jedoch das Bild des modernen Mädchens, das cool und selbstbewusst für ihre Dinge einsteht und selbstverständlich gleichberechtigt ist. Jedes Nicht-Gelingen ist als persönliche Niederlage zu interpretieren.

Mädchen heute leben in diesem Zwiespalt. Sie müssen zwischen den sich widersprechenden Rollenanforderungen auswählen und sie in ihren Alltag integrieren. Sie erfahren Zuschreibungen, weil sie Mädchen sind, und sie führen die Konsequenzen struktureller Benachteiligungen auf ihr eigenes, individuelles Versagen zurück. Das ihnen von den Medien vermittelte „Alles ist möglich“ bleibt für sie unerreichbar. Im Alltag erleben sie Hegemoniekonzepte und in ihrer eigenen Mädchenlebenswelt hat die hierarchische Zweigeschlechtlichkeit weiterhin Bestand. In unserer heutigen individualisierten Gesellschaft malt die Anerkennung dieser Unterdrückungsmechanismen gleichzeitig das Bild des schwachen Mädchens, des Opfers. Nichts ist für Mädchen heute unattraktiver, als als Opfer wahr genommen zu werden!

Feministische Mädchenarbeit als System ist ein Spiegel des Mädchenseins heute und dieses individuellen Mädchenbildes! Feministische Mädchenarbeit hat die Aufgabe, Mädchen in ihrem individuellen Aufwachsen zu begleiten, ihnen Strukturen und Räume zu geben, um Erfahrenes offen zu reflektieren, zu hinterfragen und ihnen so Freiraum zum Wachstum zu

bieten. Feministische Mädchenarbeit muss also gegebene gesellschaftliche Strukturen hinterfragen, persönliche Erfahrungen der Mädchen mit strukturellen Bedingungen verknüpfen und ihnen die Möglichkeit geben, diese Benachteiligungen zu erkennen und zu bearbeiten. Die erfahrene Ungleichbehandlung wird erkannt und zur Sprache gebracht. So kann sie aufgearbeitet werden und als zusätzliche Ressource in das individuelle Handlungsrepertoire der Mädchen einfließen. Die ressourcenorientierte Bearbeitung dieser Benachteiligungen unter Anerkennung des starken und selbstbestimmten Mädchens stellt eine der großen Herausforderungen der feministischen Mädchenarbeit dar.

Mit Spaß und Kreativität gestalten!

Mädchen möchten mitgestalten! Alle Planungsprozesse werden daher gemeinsam mit den Mädchen umgesetzt. Dabei ist zu beachten, dass die Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Mädchen unterstützt wird und sie ihre eigene Lebenswelt nach ihren Vorstellungen und Wünschen gestalten und ausrichten können. Es gilt die Mädchen als Expertinnen ihrer eigenen Lebenswelt unbedingt ernst zu nehmen. Eine offene, ehrliche und Spaßvolle Auseinandersetzung zwischen Mädchen, MädchenarbeiterInnen und KooperationspartnerInnen gewährleistet die feministische Auslegung der Angebote.

Für und mit Mädchen Raum einnehmen!

Mädchen haben ein Recht darauf, gesehen und gehört zu werden! Feministische Mädchenarbeit muss daher Lobbyfunktion übernehmen, um Mädchen den Raum zu geben, den sie brauchen; Platz zu schaffen für die Erfahrung der Mädchen, sich Raum zu nehmen und die eigenen Interessen durchzusetzen; sie darin zu stärken, den öffentlichen Raum mit ihren Themen einzufordern und ihn zu bestimmen; sie darin zu unterstützen, sich und ihren Raum zu verteidigen. Feministische Mädchenarbeit muss auch Ungleichheiten aufzeigen und den Finger in die Wunde legen in dem finanziellen und strukturellen Gleichberechtigung Mädchenarbeitseinrichtungen lautstark eingefordert werden.

Den Mädchenlebenslagen gerecht werden!

Aufgabe der feministischen Mädchenarbeit ist es außerdem, sich der Vielfalt weiblicher Lebenslagen anzunehmen und konzeptionell ausdifferenzierte und bedarfsgerechte Angebote zu schaffen, die alle Mädchen erreichen und (soziale) Ungleichheiten zwischen Mädchen aufdecken. Gleichzeitig muss die Opfer- und Defizitperspektive der sozialen Jugend- und Mädchenarbeit kritisch in Frage gestellt werden und Mädchen als aktiv Handelnde und Gestaltende wahrgenommen werden.

Anschlüsse schaffen

Mädchen haben ein Recht darauf mit ihren Bedürfnissen wahr und ernst genommen zu werden. Aufgabe der Mädchenarbeit ist es daher in einen diesbezüglichen gesamtgesellschaftlichen Diskurs über die Gestaltung der Zukunft der Mädchenarbeit zu treten. Gemeinsam mit allen Systempartnerinnen und Sozialpartnern, Mädchen- und Jugendarbeiterinnen, Jugendarbeitern und den jugendlichen Mädchen und Jungen selbst werden entsprechende Konzepte ausgearbeitet, die ein sich aufeinander einlassen der geschlechtssensiblen Zugänge ermöglicht. Dazu braucht es Ehrlichkeit, Mut und den unabdingbaren Willen zur Selbsterkenntnis.

Das Mädchenzentrum Amazone nimmt sich diesen Herausforderungen an. Mit viel Spaß, Kreativität und innovativem Potential nähern sich Mädchen und Mädchenarbeitende gemeinsam den spezifischen Anliegen an. In einem aktuellen Projekt, der als Wanderausstellung konzipierten „Barbiefreie Zone“, wurden die Inhalte der Mädchenarbeit sowie die gesellschaftliche Rolle von Mädchen und Frauen aufgearbeitet und kreativ dargestellt. Zehn Kuben mit adaptierten Barbiepuppen wurden gemeinsam mit den Mädchen entworfen und gestaltet und zeigen die Herausforderungen einer komplexen Mädchenwelt auf. Mit Fragen und Informationen zu den Themen Gewalt, Alkohol, Berufsorientierung, Sexualität, Sexismus, Schönheitsideale, Migration, Geschichte und Besitz regen sie zum Nachdenken und zu Diskussionen an. Professionell geschulte Peers-Mädchen des Mädchen-

zentrums Amazone führen durch die Ausstellung, beantworten Fragen und verbinden die Kuben mit frauen- und gesellschaftspolitisch aktuellen Daten und Themen. So wird eine Auseinandersetzung mit dem Thema zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, Mädchen und Jungen, Männern und Frauen ermöglicht und ein gesellschaftspolitischer Diskurs in Gang gesetzt. 2009 wurde die „Barbiefreie Zone“ mit der „SozialMarie“ – einem Preis für innovative Sozialprojekte – und beim Interregionalen Projektwettbewerb in Vorarlberg ausgezeichnet.

Autorin

Mag. ^a Amanda Ruf M.A.

ist Soziologin, Anglistin und Master of International Management in Non-Profit-Organizations. Seit März 2007 ist sie Geschäftsführende des Mädchenzentrums Amazone in Bregenz.

Mädchenzentrum Amazone

Von Mittwoch bis Samstag stehen den Mädchen das Angebot und die Räume der Amazone wie die AmazoneBar, das Multimedialabor, die Werkstatt, das Fotolabor, Tischfußball, eine Kuschecke, eine Verkleidungskiste, der Bewegungsraum, das „Südsee“-Zimmer, der Kommunikationsraum mit Internetanschluss und ein Proberaum für Mädchenbands kostenlos zur Verfügung. Die Fachbereiche des Mädchenzentrums Amazone sind Berufsorientierung, Sexualpädagogik, Gewalt- und Alkoholprävention, Multimedia und interkulturelle Mädchenarbeit. Neben Beratungen für Mädchen und Bezugspersonen werden zur Förderung von Mädchenprojekten in den Fachbereichen durchgeführt und Peer Educations und Coachings für MultiplikatorInnen angeboten. Im Auftrag von Sozialeinrichtungen und gemeinsam mit SystempartnerInnen konzipieren und begleiten wir Maßnahmen im Bereich Gender und Mädchenarbeit! Außerdem stellen wir unser fachliches Know-how bundesweit und über die Grenzen hinweg bei ExpertInnentagungen und Austauschplattformen zur Verfügung!

Kontakt: Mädchenzentrum Amazone

Kirchstraße 39, 6900 Bregenz
www.amazone.or.at

Ein Mädchencafé in Neubau-West. Wiens erstes Mädchencafé!

Ein Modellprojekt der Stadt Wien, der Bezirksvorstehung Neubau und der Wiener Jugendzentren

Manuela Smertnik, Verein Wiener Jugendzentren

Ziel des Pilotprojektes ist es, **Mädchenräume** gemeinsam möglich zu machen und nachhaltige **Kommunikationsräume** und **Netzwerkstrukturen** für Mädchen und junge Frauen zu schaffen und zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus wird das Mädchencafé ein breites Spektrum an **Mädchenfreizeitkulturangeboten** bieten und als **Infodrehscheibe** fungieren. Von der **Lokalsuche** über die **Adaptierungsarbeiten**, von der **Ausgestaltung** bis zum **Interieur**, vom zukünftigen **Programmangebot** bis zu den **Öffnungszeiten**: bei all diesen Schritten und Entscheidungen sind **die Mädchen**, als Nutzerinnen des Mädchencafés **federführend mit dabei**.

Gründzüge

Die Ausgangssituation

Die im Folgenden dargestellten konzeptionellen Grundzüge für ein Mädchencafé entstanden auf Basis der Ergebnisse des TEAM FOCUS Berichts aus dem Jahr 2007 „*Erhebung zur Errichtung eines kommunalen Mädchencafés in Wien Neubau-West*“, aufgrund unserer Erfahrungen in der Mädchenarbeit und auf Basis einzelner Vorgespräche.

Die Idee

Das **Mädchencafé** soll eine offene Einrichtung, ein offener Treffpunkt für Mädchen sein, der leicht

erreichbar und leicht zugänglich ist.

Das **Prinzip der Partizipation** soll sich von Beginn an widerspiegeln. Die Mädchen werden sowohl in die räumliche Gestaltung wie auch in die Gestaltung der Angebotsstruktur miteinbezogen. Aus diesem Grund ist es an dieser Stelle auch nur möglich einen **groben Rahmen der Angebotsstruktur** zu zeichnen:

- In erster Linie soll das Mädchencafé als **Treffpunkt**, als **Kommunikationsraum** dienen
- Gemeinsam mit den Mädchen werden bedarfsorientierte, altersadäquate **Angebote und Projekte** konzipiert und umgesetzt – *Kreatives, Multimedia Projekte, Spiel & Spaß, Sport & Bewegung, Ausflüge, Feste... etc.*
- Nach Bedarf gibt es **themenzentrierte Projekte und Workshops** z. T. in Kooperation mit **mädchenspezifischen Einrichtungen** zu Themen wie: *Bildung & Ausbildung, Gesundheit, Partnerschaft & Sexualität, (Frauen-/Mädchen-)Politik, Jugend-, Frauenrechte, Projekte im Rahmen von Schwerpunktwochen* (wie Mädchen und Medien)
- Das Mädchencafé soll als **Informationsdrehscheibe** für die Mädchen dienen und so auch einen einfachen, niederschweligen **Zugang zu spezifischen Beratungseinrichtungen** ermöglichen. Hier sind vielerlei Kooperationen mit mädchenspezifischen Einrichtungen in ganz Wien vorgesehen.
- Die Angebotsstruktur des Mädchencafés umfasst auch Aspekte der **Herausreichenden Arbeit** u. a. um die Mädchen im öffentlichen Raum an ihren Plätzen zu treffen, um Kontakt zu Mädchen aufzubauen bzw. zu halten, die aus bestimmten Gründen nicht in die Einrichtung kommen können oder wollen und auch um Mädchen in der Aneignung des öffentlichen Raums zu unterstützen, sie in dem zu stärken was sie tun.
- Die **Vernetzung und Kooperation** mit relevanten Einrichtungen im Stadtteil, im Bezirk (Jugendeinrichtungen, Schulen, Bezirkspolitik etc.), mit relevanten überregionalen Einrichtungen wie natürlich auch mit anderen Einrichtungen des VJZ ist eine wesentliche Aufgabe. Dadurch werden Ressourcen und Angebotsstrukturen optimiert, mögliche Probleme durch ein gemeinsames Vorgehen gelöst, der fachliche Austausch zwischen den Institutionen

gefördert und nicht zuletzt geht es auch um sozialpolitisches Lobbying für die Anliegen der Mädchen zur Verbesserung der Lebenssituation und zur Erlangung von Chancengleichheit.

- Bei Bedarf und nach räumlicher Möglichkeit ist es auch vorstellbar die Räume außerhalb der Angebotszeiten des Mädchencafés im Sinne der **Mehrfachnutzung** für frauen- bzw. mädchenspezifischen Gruppen, Vereine, Kurse, Beratungsstellen etc. zur Verfügung zu stellen.

Die Zielgruppe

Die Angebote des Mädchencafés richten sich an **Mädchen zwischen 10 und 18 Jahren** aus dem Stadtteil, aber auch aus angrenzenden bzw. anderen Regionen Wiens. Der Zugang zu der offenen Mädcheneinrichtung wird durch die zentrale Lage in Neubau West und die gute öffentliche Erreichbarkeit erleichtert.

Der strukturelle Rahmen

- Die **Angebots- und Öffnungszeiten** des Mädchencafés richten sich nach dem konkreten Bedarf der Zielgruppen und den zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen. Denkbar ist eine Angebotszeit von Mittwoch bis Samstag, nachmittags und abends.
- Die **Räumlichkeiten** sollten im Gebiet Neubau-West liegen. Günstig wäre ein Gassenlokal mit einer Größe von rund 150 m².
- Das **Team** wird aus 1 Leiterin und 3 Mitarbeiterinnen bestehen. Die Zusammensetzung des Teams erfolgt nach Kriterien der Diversität im Hinblick auf Ausbildung, soziokulturelle, sprachliche Kompetenzen, spezielle Fähigkeiten und Kenntnisse (z. B. Sport, Kreatives, Medien) usw.

Die Umsetzung

- Der Start des Projektes erfolgt nicht erst mit bereits adaptierten und ausgestatteten Räumlichkeiten, sondern bereist im Vorfeld.
- Für die Startphase stehen interimistische (Büro) Räumlichkeiten zur Verfügung.
- In dieser Phase erfolgt: Erste Kontaktaufnahme

mit den Mädchen, Bekanntmachung des Projektes, Öffentlichkeitsarbeit, Vernetzung mit relevanten Einrichtungen, Aufbau von Kooperationen, Raumsuche, Adaptierung und Gestaltung der Räumlichkeiten mit Beteiligungsmöglichkeiten für die Zielgruppen, Planung der Angebotsstrukturen und Festlegung der Öffnungszeiten unter Beteiligung der Nutzerinnen, Konzeptausdifferenzierung uvm.

Die grundlegenden Prinzipien

Als Basis der inhaltlichen Arbeit dienen: das Leitbild des Vereins Wiener Jugendzentren, die Qualitätsmerkmale und die Leitlinien für die Mädchenarbeit im Verein Wiener Jugendzentren (vgl. auch: www.jugendzentren.at).

Wir arbeiten:

- **Emanzipatorisch** – Mädchen werden dabei unterstützt selbstbestimmt, entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten und Interessen zu agieren.
- **Partizipativ** – Beteiligung ist durchgängiges Prinzip. Es gilt Rahmenbedingungen und Methoden anzubieten, die Beteiligung möglich machen.
- **Diversitätsbewusst** – Vielfalt wird als Ressource und als Bereicherung wahrgenommen und spiegelt sich auf der Ebene der Zielgruppen, der Angebotsstruktur und der Mitarbeiterinnen wieder.
- **Ressourcen- und lebensweltorientiert** – die Mädchenarbeit ist an den individuellen (und auch kollektiven) Stärken, Fähigkeiten und Interessen der Mädchen ausgerichtet und orientiert sich nicht an Defiziten.
- **Freiwillig, kostenlos** – der Zugang zum Mädchencafé und die Teilnahme an verschiedenen Aktivitäten und Projekten ist grundsätzlich kostenfrei (mögl. Ausnahmen bei speziellen Events) und freiwillig.

Kontakt

Mag.^a Manuela Smertnik

Pädagogische Bereichsleiterin

Verein Wiener Jugendzentren

Prager Straße 20, 1210 Wien

www.jugendzentren.at

Anhang: Glossar

In der geschlechterorientierten Jugendarbeit gibt es sowohl in der Praxis als auch in der Literatur viele unterschiedliche Begriffe, die nebeneinander verwendet werden. So finden sich neben der grundsätzlichen Unterscheidung zwischen geschlechtshomogenen und geschlechtsheterogenen Angeboten weitere Unterscheidungen wie geschlechter-reflektierend, -bewusst, -sensible, -spezifisch, -bezogen.

Da die unterschiedlichen Begriffe von den Autorinnen oft synonym verwendet werden und die Begriffe auch oft inhaltlich unterschiedlich aufgeladen werden, ist es schwierig, allgemein gültige Definitionen zu verorten (vgl. Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend – Sektion II, S. 33). Dennoch sollen die folgenden Beschreibungen zum Verständnis einzelner Begriffe beitragen.

Diversity

Der Begriff diversity stammt aus dem Englischen und wird eigentlich mit „Vielfalt“ übersetzt. Als Konzept steht Diversity (mit großem D) aber für die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit von Lebensstilen und -entwürfen, die die Gesellschaft charakterisieren (vgl. Stuber; zit. in: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_462.asp).

In der US-amerikanischen Human Rights-Bewegung entstanden, sollte durch die bewusste Förderung und Respektierung von Unterschiedlichkeit Antidiskriminierungsarbeit gesellschaftlich verankert werden. „Diversity is not about the others – it is about you“ (Bendl; zit. in ebd.): damit soll die komplexe Zusammensetzung der eigenen Identitäten, die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen thematisiert und bewusst gemacht werden. Denn aus diesem Bewusstsein heraus kann Wertschätzung für sich und die anderen entstehen.

Es geht explizit darum, menschliche Vielfalt als etwas Positives zu begreifen, in dem ein hohes Potenzial für gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung liegt. Diversity als erstrebenswertes Ziel bei der Per-

sonalentwicklung, in der Kommunalverwaltung und als gesamtgesellschaftliches Konzept soll dazu beitragen, Minderheiten und marginalisierte Gruppen gesellschaftlich einzubinden, ohne dass sie ihre Eigenheiten verlieren oder aufgeben müssen. Gegenseitige Wertschätzung und Offenheit für andere Perspektiven lässt neue Ideen entstehen und ermöglicht im Idealfall einen Bewusstseinswandel. „Diversity berücksichtigt aber auch Gemeinsamkeiten, die Menschen in bestimmten Gruppenstrukturen in ganz unterschiedlichen Zusammenschlüssen zusammenhalten.“ (Tuschinsky/Römhildt/Leber; zit. in ebd.)

Feministische Mädchenarbeit/ antisexistische Jungenarbeit

Feministische Mädchenarbeit schafft Freiräume für Mädchen zur Entfaltung der eigenständigen Persönlichkeit und zur Förderung von Stärken und Fähigkeiten. Sie bezieht klar Partei in der Öffentlichkeit und im individuellen Umfeld für die Anliegen, Bedürfnisse und Wünsche der Mädchen und jungen Frauen mit dem Ziel der gesellschaftsverändernden Wirkung.

Die *antisexistische Jungenarbeit* im heutigen Verständnis ist geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen, die dazu beiträgt, Männlichkeitskonstruktionen bei Jungen in den Vordergrund der Auseinandersetzung zu stellen, um ein besseres Verständnis für deren Lebenslagen zu ermöglichen. Die subjektive Erlebniswelt und die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster geraten in den Blick der sozialen und erzieherischen Arbeit (KOJE: Positionspapier Geschlechtsbezogene Jugendarbeit im offenen Handlungsfeld 2008, ohne Seitenzahl).

Geschlecht

Es wird zwischen dem biologischen und sozialen Geschlecht unterschieden, diese beiden müssen nicht übereinstimmen.

Biologisches Geschlecht = sex

Das biologische Geschlecht bezieht sich auf die biologischen Unterschiede zwischen Frau und Mann, die

nicht oder nur schwer veränderbar sind (vgl. http://www.uibk.ac.at/gleichbehandlung/service/gender_glossar.html).

Soziales Geschlecht = gender

Der Begriff wurde aus dem Englischen übernommen, um das soziale Geschlecht auch im Deutschen beschreiben zu können. Gender bezeichnet die sozial und kulturell konstruierten (doing gender) und zugeschriebenen Verhaltensweisen, Erwartungen und Vorstellungen an ein bestimmtes biologisches Geschlecht und ist im Gegensatz zu diesem erlernt und somit veränderbar (KOJE: Positionspapier Geschlechtsbezogene Jugendarbeit im offenen Handlungsfeld 2008, ohne Seitenzahl).

Im praktischen Gebrauch hat der Begriff des Gender allerdings eine deutliche Erweiterung vollzogen und steht heute oftmals synonym für ein ganzes Bündel von Angeboten und Ansätzen. Spricht man in der Jugendarbeit von Gender, so kann damit das gesamte Feld geschlechterrelevanter Praxisansätze gemeint sein:

- Mädchenarbeit
- Jungenarbeit
- geschlechtergerechte Koedukation
- Cross Work

Auf der Ebene der Organisationsentwicklung kann Gender stehen für

- geschlechtergerechte Personalpolitik
- geschlechtergerechte Arbeitsplätze oder Entlohnung
- geschlechtergerechte Gremienbesetzung etc.

(Wallner 2008, S. 5)

Doing Gender

Meint, wir haben kein Geschlecht, sondern wir „tun“ es. Der Begriff stammt aus der Ethnomethodologie. Er verweist darauf, dass wir Weiblichkeit und Männlichkeit (gender) in alltäglichen Interaktionen aktiv herstellen. Dieser unvermeidliche Prozess geschieht bewusst oder unbewusst (Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt 2007, S. 6).

Undoing Gender

Ist das Erkennen und Durchschauen der konstruierten Geschlechterzuweisung und der gleichzeitige Abbau derselben. Von erfolgreichem Undoing Gender wird dann gesprochen, wenn ein Mensch sich frei für ein Lebenskonzept aus der Palette an Möglichkeiten entscheidet und dieses verwirklicht, ohne einem biologischen Geschlecht zugeordnet zu werden – also die Emanzipation jedes Menschen. Die Dekonstruktion des sozialen Geschlechts kann nur mit der Perspektive auf eine Vielfalt (Diversität) hin geschehen und muss sozial und kulturell ermöglicht werden. (KOJE: Positionspapier Geschlechtsbezogene Jugendarbeit im offenen Handlungsfeld 2008, ohne Seitenzahl).

Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubeziehen. (vgl. Europarat Straßburg 1998, zit. in: <http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/beitrag/10077314/600484>).

Gender Mainstreaming ist ein Prinzip zur Veränderung von Entscheidungsprozessen, ein konzeptionelles Instrument. Es ist eine systematisierende Verfahrensweise, die innerhalb der Entscheidungsprozesse von Organisationen von oben nach unten (Top down) implementiert, aber von unten nach oben (Bottom down) vollzogen wird (Stiegler, zit. in: Böllert/Karsunky (Hrsg.) 2009, S. 19f; (in: KJG 2009, S. 3).

Gender Mainstreaming ist eine gleichstellungspolitische Strategie. Sie ist als Querschnittsaufgabe angelegt. Das bedeutet, dass *gender* in allen – politischen, kulturellen und wirtschaftlichen – Arbeits- und Lebensbereichen berücksichtigt werden soll. Das Ziel von Gender Mainstreaming ist die Herstellung oder die Verbesserung von Geschlechtergerechtigkeit (KJG 2009, S. 3).

Gender Mainstreaming ist als Strategie auf folgenden drei Ebenen wirksam:

1. Die Ebene der Organisation – eine Strategie der Organisationsentwicklung
2. Die Ebene der MitarbeiterInnen – eine Strategie der Personalentwicklung
3. Die Ebene der Projekte und Maßnahmen – eine Strategie der praxisrelevanten Qualitätssicherung (http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000001218/3_teil_III.pdf;jsessionid=D844D315C7C8E877FFEA9F11D3F50056?hosts010).

Gender Mainstreaming ist eine Grundlage in der Offenen Jugendarbeit. Offene Jugendarbeit berücksichtigt die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Mädchen und Burschen von vornherein und regelmäßig, da es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt. Geschlechtsbewusstes Arbeiten als Methode und darauf basierend das Setzen von fachlichen Angeboten ist daher grundlegend. (vgl. ARGE Offene Jugendarbeit und Fachgruppe Offene Jugendarbeit in Österreich 2008).

Geschlechtsbezogene Pädagogik

bedeutet auf der analytischen Ebene die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit zum Ausgangspunkt der Überlegungen, Konzepte und Ziele zu machen und auf der praxisorientierten Ebene die Wahrnehmung unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten zu schulen, Einsichten herzustellen und kontextbezogenes Denken zu fördern. Dies hat u. a. zur Konsequenz, Abschied zu nehmen von der Neutralität und Objektivität wissenschaftlicher Pädagogik sowie der pädagogischen Fachkraft. Anstelle dessen ist ein Selbstverständnis als Pädagogen und Pädagoge in Wissenschaft und Forschung bzw. in der Arbeit mit Mädchen und Jungen zu entwickeln (vgl. Glücks, 1996, S. 21; zit. in: Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt 2007, S. 22).

Geschlechtssensible Pädagogik

Geschlechtssensible Pädagogik nimmt auf die verschiedenen Vorerfahrungen, die Mädchen und Buben machen, Bezug und nimmt geschlechtsspezifische Prozesse wahr und sie versucht zu verhindern, dass aus Differenzen (Macht-) Hierarchien werden (vgl. Besenbäck/Tanzenberger, zit. in: Hahn 2002, S. 27).

Geschlechtsspezifische Jugendarbeit

Der Begriff einer **geschlechtsspezifischen** Jugendarbeit wird sowohl in den Ansätzen der Mädchenarbeit wie auch in den Überlegungen zu einer geschlechtssensiblen Jungenarbeit genützt. „Geschlechtsspezifisch“ verweist darauf, dass in den Überlegungen davon ausgegangen wird, dass Jungen und Mädchen Eigenschaften aufweisen, die ihrem Geschlecht entsprechend spezifisch sind, daher aus dem biologischen Geschlechtsunterschied erklärt werden können. In der bearbeiteten Literatur meint ein geschlechtsspezifischer Zugang den geschlechtshomogenen Arbeitsansatz, der dazu beitragen will, geschlechtsspezifische Rollenanforderungen und Lebenslagen von Mädchen und Jungen sukzessive abzubauen. Ähnlich wie in geschlechtsspezifischen Angeboten wird auch in **geschlechterdifferenzierenden** Angeboten, das heißt in Angeboten, die nach dem Geschlecht der Jugendlichen differenzieren, in geschlechtshomogenen Mädchen- bzw. Jungengruppen gearbeitet (Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend – Sektion II 2007, S. 34).

Eine **geschlechtsbewusste/-sensible** Haltung der JugendarbeiterInnen wird als grundlegende Voraussetzung für das Gelingen einer geschlechterdifferenzierenden oder geschlechtsspezifischen Jugendarbeit angesehen. Der Begriff einer geschlechtssensiblen/-bewussten Jugendarbeit schließt, im Unterschied zu geschlechtsspezifischen und geschlechterdifferenzierenden Ansätzen, auch koedukative Angebote mit ein. Auch hier werden beobachtete Geschlechternormen und Geschlechterrollen, denen sich Jugendliche und PädagogInnen ausgesetzt sehen, kritisch reflexiv in die pädagogische Arbeit mit einbezogen. Diese beinhaltet ein kritisches Bewusstsein um die Bedeutung

gesellschaftlich konstruierter Geschlechterrollen und ihre Auswirkungen auf die geschlechtsspezifischen Lebenslagen von Mädchen und Jungen und will die Gleichberechtigung der Geschlechter fördern. Einen wichtigen Aspekt der geschlechtssensiblen Arbeit mit Mädchen und Jungen stellt ein kritisches Bewusstsein für typisierende Strukturen und Prozesse und deren einengende Wirkung auf die Geschlechtsidentität der Jungen und Mädchen dar. Sowohl in den Konzepten der Mädchen- wie auch der geschlechtssensiblen Jungenarbeit wird die Entwicklung geschlechtsuntypischer/alternativer Erfahrungsmöglichkeiten und Orientierungspunkten als zentrale Aufgabe verstanden. Den JugendarbeiterInnen kommt dabei eine zentrale Funktion zu. Zunehmend wird davon ausgegangen, dass geschlechtssensible Jugendarbeit sich nicht in Ansätzen der Jungenarbeit und feministischen Mädchenarbeit erschöpfen darf, sondern um einen geschlechtsreflektierenden koedukativen Ansatz ergänzt werden soll/muss (Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend – Sektion II 2007, S. 34).

Geschlechterreflektierte Jugendarbeit

Der Begriff einer **geschlechterreflektierten** Pädagogik/Jugendarbeit kann als Weiterentwicklung der Vorstellung einer geschlechtssensiblen oder geschlechtsbezogenen Pädagogik verstanden werden. (vgl. Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend – Sektion II 2007, S. 34). Der Begriff einer **„reflexiven Koedukation“** wurde von den beiden deutschen Schulforscherinnen Hannelore Faustich-Wieland und Marianne Horstkemper geprägt: *„Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogische Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderung fördern.“* (Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend – Sektion II 2007, S. 35)

Geschlechtshomogen, geschlechtsgemischt

Geschlechtshomogen bezeichnet Gruppengefüge, die aus nur einem Geschlecht zusammengesetzt sind, während geschlechtsgemischt Gruppen aus Menschen beiderlei Geschlechts bezeichnet (Wallner 2005, Vortrag Uni Lüneburg, 14.02.2005, S. 44).

Gender Kompetenz

Gender Kompetenz kann in einem intensiven und kontinuierlichen Auseinandersetzungsprozess von einzelnen Personen, Vereinen oder Organisationen erworben werden. Sie beinhaltet die Reflexion des eigenen Rollenverhaltens und die Auseinandersetzung mit dem Geschlecht als Strukturkategorie. Lebenslagen von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern werden bewusst wahrgenommen und in der eigenen Praxis reflektiert. „Gender Kompetenz baut auf Gender Wissen auf, ist aber nicht darauf begrenzt. Sie umfasst Handlungskompetenz als die Fähigkeit, auf dieser Basis die neuen gleichstellungspolitischen Konzepte definieren, aktiv gestalten und implementieren zu können. Letztlich geht es darum, die Geschlechterverhältnisse so verändern zu helfen, dass sich neue Optionen der Chancengleichheit jenseits geschlechtlicher Zuschreibungen eröffnen.“ (Homepage, Freie Universität Berlin www.fu-berlin.de/gender-kompetenz; zit. in: Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt 2007, S. 15).

Intersektionale Jugendarbeit

Der Ansatz der *Intersektionalität* bietet einen Zugang in der Offenen Jugendarbeit, der die komplexen Lebensverhältnisse junger Menschen in den Blick nimmt. Was bedeutet es für junge Leute, wenn sie gleichzeitig von verschiedenen sozialen Kategorien betroffen sind, die sich wechselseitig beeinflussen? Gender, sexuelle Orientierung, Zugehörigkeit zu Mehrheitsgruppen oder Minderheiten, soziale Lage – all diese Kategorien haben Einfluss auf die alltäglichen Erfahrungen Jugendlicher (vgl. www.peerthink.eu; vgl. www.intersect-violence.eu)



Der Begriff *Intersektionalität* wurde von der Schwarzen Juristin Kimberlé Crenshaw (1995) geprägt. Dieser *Ansatz* nimmt die Wechselwirkungen zwischen sozialen Kategorien in den Blick und fokussiert dabei soziale Ungleichstellung, Marginalisierung und Deprivation. Im Zuge der intersektionalen Jugendarbeit lässt sich eine komplexe Analyse von Bedürfnissen und Lebenszusammenhängen Jugendlicher erstellen und in konkrete Maßnahmen der Offenen Jugendarbeit integrieren (inklusive Schaffung angemessener Rahmenbedingungen). Dabei ist der Intersektionalitätsansatz als Ergänzung – und nicht als Ersetzung von – anderen Konzepten der Jugendarbeit (Ansätzen aus den Bereichen Anti-Rassismus, Critical-Whiteness, Antisexistismus, Anti-Bias, Social-Justice etc.) zu verstehen (Scambor/Busche 2010, S. 80f.).

Reflexive Koedukation

Koedukation – die gemeinsame Bildung und Erziehung von Mädchen und Jungen – hat sich in den 50er Jahren dieses Jahrhunderts in allen Schulzweigen allmählich durchsetzen können. Mädchen erhielten damit freien Zugang zu Bildung und Erziehung und damit die Chance gleicher Voraussetzungen für ihren Lebens- und Berufsweg. Die aktuelle Koedukationsforschung stellte fest, dass im alltäglichen Miteinander des Unterrichts und des Schullebens unbewusst stereotype Rollenmuster bedient und verfestigt werden. Der nun oft verwendete Begriff der reflexiven Koedukation besagt, dass alle pädagogischen Konzepte daraufhin geprüft werden müssen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit eine Veränderung zulassen (Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt 2007, S. 27).

Verwendete Literatur

ARGE Offene Jugendarbeit und Fachgruppe Offene Jugendarbeit: Offene Jugendarbeit in Österreich. Eine erste Begriffsklärung als Grundlage für eine bundesweite Vernetzung, 2008.

Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend – Sektion II: Gender Mainstreaming und geschlechtersensible Ansätze in der außerschulischen Jugendarbeit. Fünfter Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. 2007.

Hahn, Doris Renate: Geschlechtssensible Jugendarbeit in Theorie und Praxis. Evaluierung des Mädchenstammtisches!die Hertas“. Diplomarbeit. Graz 2002.

KOJE – Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung (Hrsg.): Positionspapier „geschlechtsbezogene Jugendarbeit im offenen Handlungsfeld“, Vorarlberg 2008.

Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt (Hrsg.): „Was bedeutet eigentlich...“ – wesentliche Stichworte zu Geschlechterfragen – Broschüre 4. Magdeburg 2007; unter: http://www.geschlechtergerechtejugendhilfe.de/downloads/KompetenzHeft_2007.pdf, 20.1.2010.

Scambor, Elli / Busche, Mart: „My home is where the heart is.“ Intersektionale Ansätze in der Offenen Jugendarbeit. In: Land Steiermark, Fachabteilung 6A – Landesjugendreferat (Hrsg.), Jugendarbeit und Heimat. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung. Graz 2010, S.80 – 97.

Wallner, Claudia: Von der Mädchenarbeit zum Gender? Aktuelle Aufgaben und Ziele von Mädchenarbeit in Zeiten von Gender Mainstreaming. Praxishandreichung erarbeitet von Drin. Claudia Wallner im Auftrag des SFBB. Berlin 2008; unter: http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Von_der_Maedchenarbeit_zum_Gender_Handreichung.pdf, 14.01.2010.

Wallner, Claudia: Gender in der Sozialraumorientierung: handlungsleitend oder nebensächlich? Vortrag gehalten am 14.02.2005 auf dem Fachtag „Mädchen und Jungen im Stadtteil“ an der Uni Lüneburg; unter: http://www.claudia-wallner.de/pdf/ma-e/maedchen_sozialraumorientierung.pdf, 11.03.2010

Internet

http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000001218/3_teil_III.pdf;jsessionid=D844D315C7C8E877FFE9F11D3F50056?hosts, 27.01.2010

http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_462.asp, 29.04.2010

http://www.uibk.ac.at/gleichbehandlung/service/gender_glossar.html, 10.03.2010

<http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/bei-trag/10077314/600484>, 15.03.2010

www.peerthink.eu, 03.05.2010

<http://www.intersect-violence.eu>, 03.05.2010



Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit

Karmeliterhof, Karmeliterplatz 2, 8010 Graz
Tel. +43 316/90370-121

office@dv-jugend.at · www.dv-jugend.at
ZVR-Nr: 531839399



Gefördert vom Land Steiermark