

2

2/2002

- Differenz und Gleichheit –
zum Verständnis pädagogischer
Beziehungen
- 11. Kinder- und Jugendbericht

IMPRESSUM

BAG Mädchenpolitik e.V.
Dircksenstr. 47
10178 Berlin

Verantwortlich i.S.d.P.:

Vorstand der BAG Mädchenpolitik e.V.

Redaktion:

Kirsten Langmaak
Doro-Thea Chwalek

Gestaltung:

designbüro drillich

BAG-Info Nr. 2/2002

© 2002

Dieses Heft und alle darin enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts bedarf der Zustimmung. Alle Rechte, auch auszugsweise, vorbehalten.

Gefördert aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Vorwort

Differenz und Gleichheit

Nachdem die Gründungsphase der BAG Mädchenpolitik e.V. mit einer Vielzahl an organisatorischen Arbeiten abgeschlossen ist – und leider keine Finanzierung einer bundesweiten Geschäftsstelle in Sicht ist – bekommt die inhaltliche Arbeit mehr Raum. Ein wesentlicher Bestandteil dieser fachlichen Arbeit ist die Durchführung von Fachtagungen und Fachgesprächen mit Referentinnen zu aktuellen und grundsätzlichen Themen der Mädchenarbeit. Dieses BAG-Info Nr. 2 dokumentiert die erste Fachtagung vom Oktober 2002, die den Auftakt für eine Reihe von Herbst-Tagungen bildet, die zu einem festen Bestandteil des Jahresprogramms werden sollen.

Ulrike Graff referierte über »Differenz und Gleichheit – zum Verständnis pädagogischer Beziehungen in feministischer Pädagogik« basierend auf einer qualitativen Untersuchung der pädagogischen Praxis im Mädchentreff Bielefeld. Sie versucht, den Beziehungen zwischen Pädagoginnen und Mädchen auf die Spur zu kommen. Differenz und Gleichheit, verstanden als egalitäre Differenz, bilden die zentrale Denkfigur innerhalb der »Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel 1993), die als ein wesentlicher erziehungswissenschaftlicher Bezugsrahmen feministischer Mädchenpädagogik gelten kann und auch den Rahmen des Vortrags bildet. »Die Mädchen haben ein Modell von Gleichheit und Differenz für die Beziehungen zu den Pädagoginnen im Mädchentreff, ein Modell, das auf der Basis gleicher Anerkennung die Verschiedenheit der Beteiligten und ihrer Rollen wahrnimmt und positiv schätzt.« So lautet ein wesentliches Ergebnis ihrer Untersuchung.

Außerdem soll ein Hinweis auf den 3. Materialband zum 11. Kinder- und Jugendbericht aufmerksam machen. Die Kinder- und Jugendberichte sind in der fachlichen Diskussion von ganz besonderer Bedeutung. So hat beispielsweise der 6. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung die Diskussion um Mädchenarbeit wesentlich beeinflusst. Zusätzlich zum jetzt vorliegenden 11. Bericht, der zum ersten Mal die geschlechtsbezogene Kinder- und Jugendhilfe als Querschnittskategorie in allen Ausführungen aufgreift, sind verschiedene Expertisen erschienen.

Auf einige Beiträge, die von Aktiven der BAG Mädchenpolitik e.V. im 3. Materialband verfasst, sei hier besonders hingewiesen. Entsprechend sind deren Inhalt in Kurzexposés hier abgedruckt, um einen Einblick zu geben und um neugierig zu machen auf: »Mädchen- und Jungenarbeit – eine uneingelöste fachliche Herausforderung.«

*Kirsten Langmaack und Doro-Thea Chwalek
für den Vorstand der Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V.*

Inhalt

<i>Dr. Ulrike Graff</i>	6
Differenz und Gleichheit – zum Verständnis pädagogischer Beziehungen in feministischer Pädagogik	
<i>Empfehlung</i>	32
Expertise zum 11. Kinder- und Jugendbericht, Material Band 3: Mädchen- und Jungenarbeit – eine uneingelöste fachliche Herausforderung	
Aufnahmeantrag	35

Differenz und Gleichheit – zum Verständnis pädagogischer Beziehungen in feministischer Pädagogik

Vortrag anlässlich der Studientagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik am 27./28.10.2002 in Berlin

Die qualitative Untersuchung der pädagogischen Praxis im Mädchentreff Bielefeld versucht, in von Pädagoginnen und Mädchen erinnerten Situationen, der Beziehung zwischen ihnen auf die Spur zu kommen. Dabei haben sich die Begriffe »Differenz und Gleichheit« für eine Annäherung an die Beschreibung von Selbstbestimmungsprozessen als überaus produktiv erwiesen. Differenz und Gleichheit, verstanden als egalitäre Differenz, bilden die zentrale Denkfigur innerhalb der »Pädagogik der Vielfalt« (Prengel 1993), die als ein wesentlicher erziehungswissenschaftlicher Bezugsrahmen feministischer Mädchenpädagogik gelten kann.

Zentrale Ergebnisse der Studie sind, dass es auf Seiten der Pädagoginnen immer dann spannend wird, wenn die Mädchen anders sind oder andere Dinge tun als die Pädagogin erwartet. Abgrenzung und Konfliktorientierung erweisen sich als bisher vernachlässigte Themen im Konzept von Parteilichkeit.

Die Aussagen der Mädchen hingegen konkretisieren ein Beziehungsmodell, das durchaus als ein Modell von Differenz und Gleichheit – als Anerkennung der Differenz der Rollen von Mädchen und Pädagoginnen, bei Gleichheit der Anerkennung der jeweils unterschiedlichen Lebenslagen – beschrieben werden kann.

In diesem Beitrag sollen theoretische Hintergründe skizziert, Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und an Auszügen aus dem empirischen Material belegt werden.

Die Studie ist angelegt als qualitativ-empirische Analyse der Pädagogik des Mädchentreffs Bielefeld in Hinblick auf ihre Zielkategorie Selbstbestimmung. Diese Analyse findet auf zwei Ebenen statt:

1. **auf der Ebene pädagogischer Situationen** als konkrete Praxis des Mädchentreffs; diese Situationen werden eingefangen in zehn selbstreflexiven Geschichten von fünf Pädagoginnen zum Thema »Selbstbestimmung«;

2. *auf der Ebene der Adressatinnen*, der Mädchen als Besucherinnen des Mädchentreffs; in Leitfadeninterviews werden 13 Mädchen daraufhin befragt, was Selbstbestimmung für sie bedeutet und welchen Stellenwert der Mädchentreff in diesem Zusammenhang für sie hat.

Das Material wurde im Kontext der Methodologie qualitativer Sozialforschung mit dem Instrument der »strukturellen Beschreibung« (Schütze 1984) ausgewertet.

Der Untersuchungsgegenstand entzieht sich eindeutigen, operationalisierenden Hypothesen: Selbstbestimmung kann nicht an Entscheidungsergebnissen überprüft werden, wie etwa: die Entscheidung für einen technischen Beruf ist »selbstbestimmter« als die Entscheidung für einen sozialen Beruf. Selbstbestimmung ist ein Begriff, der etwas über die Qualität eines Entscheidungsprozesses aussagt. Insofern geht es in der vorliegenden Studie darum zu untersuchen, wie Selbstbestimmungsprozesse von Mädchen unterstützt werden.

Selbstbestimmung als Entscheidungskompetenz braucht Raum und Gelegenheit für Entscheidungen, braucht sowohl Entscheidungsmaterial/-inhalte/-alternativen, als auch die Fähigkeit zu Selbstreflexion, um die Integration von Norm und Individualität, von eigenen und äußeren Perspektiven als bewussten Prozess gestalten zu können. Selbstbestimmung entwickelt und übt sich im Kontakt, sie braucht solidarische Bezugspersonen. Im Sinne des Konzeptes des pädagogischen Affidamento heißt das, die Beziehungen zwischen Pädagoginnen und Mädchen ins Zentrum der Untersuchung zu setzen.

Pädagogik

.....

Welcher Pädagogik-Begriff liegt einer feministischen Mädchenpädagogik zugrunde und auf welche Theorie-Traditionen in der Pädagogik kann sie sich beziehen?

Kritische Pädagogik bezieht sich auf die »Kritische Theorie« der Frankfurter Schule. Diese analysiert die bürgerliche Ideologie als bürgerlich-kapitalistisch. Auf Pädagogik übertragen bedeutet das, diese in Abhängigkeit von der jeweiligen historischen und ökonomischen Situation zu verstehen, und nicht als überhistorische, allgemein Menschen bildende Instanz (vgl. Gamm 1979). Ein »Kritischer« Pädagogikbegriff erkennt Gesellschaftsimmanenz auf der einen Seite an und verpflichtet sich einer Gesellschaftsveränderung im Sinne von Befreiung von Herrschaft auf der anderen Seite.

Kritische Pädagogik entkleidet Erziehung also von der bürgerlichen Ideologie politischer Enthaltbarkeit. Sie bezieht sich auf humanistische bürgerliche Ideale wie Emanzipation und Mündigkeit, aber sie reklamiert die politische Dimension und gesellschaftliche Verantwortung von Pädagogik. Sie verlangt, Pädagogik kritisch auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Bedingungen zu bestimmen. Aus dem Ergebnis dieser Analyse muss Pädagogik ihre Ziele formulieren.

Eine feministische Pädagogik kann sich insofern auf eine Kritische Pädagogik beziehen, als sie herrschaftskritisch nicht nur ökonomische Bedingungen, sondern auch die Beziehungen der Geschlechter in den Blick nimmt.

Ebenfalls in der Tradition kritischer Pädagogik unter Einbeziehung postmoderner Pluralitätskonzepte formuliert Annedore Prengel (1993) politische Forderungen nach Gleichheit als Forderung nach gleichberechtigter Anerkennung von Differenzen, oder anders ausgedrückt, als egalitäre Differenz. Damit antwortet sie auf eine wichtige Leerstelle Kritischer Pädagogik: sie überprüft, ob Gleichheitskonzepte sich letztlich als gleichmachende verwirklichen. Es stellt sich heraus, dass Gleichheitskonzepte bestehende Dominanzen fortführen, wenn nicht gefragt wird, um welche Gleichheit es sich handelt und für wen sie gelten soll. Gleichheit führt dann zu Assimilation, wie z.B. das Ideal der Brüderlichkeit die Schwesterlichkeit vergaß. Annedore Prengel entwickelt eine »Pädagogik der Vielfalt«, indem sie die Begriffe Gleichheit und Differenz erziehungswissenschaftlich und erziehungspraktisch fruchtbar macht.

Was bedeuten die Begriffe Gleichheit und Differenz für die Pädagogik?

Gleichheit steht für Gerechtigkeit, für das allgemeine Recht auf Gleichheit, Differenz steht für Verschiedenheit aller Menschen und Verhältnisse. Das Verhältnis zwischen Gleichheit und Differenz wird als egalitäres begriffen. Das bedeutet, beide Elemente gehören zusammen und sind gleich wichtig: »Denn aus Gleichheit ohne Differenz folgt Gleichschaltung und aus Differenz ohne Gleichheit folgt Hierarchie« (Prengel 1994, 3).

Prengel leistet sowohl eine ideengeschichtliche Aufarbeitung der politischen Dimension dieser Begriffe als auch eine Reflexion ihrer pädagogischen Gegebenheiten.

Am Beispiel des Konzeptes der Chancengleichheit der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre führt sie aus, dass in der Geschichte demokratischer Bewegungen der Differenzgedanke kaum eine Tradition hat, da bei politischen Forderungen der Gleichheitsaspekt im Vordergrund steht. Chancengleichheit geht radikal-demokratisch davon aus, dass alle Kinder das gleiche Recht auf Bildung haben. Gegen das Argument eines konservativen Biolo-

gismus, der eine »natürliche« Minderbegabung von Unterschichtskindern akzeptiert, geht sie davon aus, dass alle Kinder die gleichen Anlagen haben, so dass Bildung und Erziehung schlechtere soziale Bedingungen von Unterschichtskindern kompensieren muss.

Statistisch wurde dies Ziel erreicht: mehr Kinder aus der Arbeiterschicht machten das Abitur. Chancengleichheit wurde vermindert, konnte jedoch insofern nicht beseitigt werden, als Regeln und Umgangsformen der Mittelschichtkultur in Bildungseinrichtungen dominant blieben, so dass Kinder aus unteren sozialen Schichten ihre »(sub)kulturellen Erfahrungen und Haltungen verlernen müssen, wenn sie erfolgreich sein wollen.« (ebd., 27) Annedore Prengel bezieht sich auf den Erziehungswissenschaftler Andreas Flitner (1985), der analysiert, dass die Bildungsreform gleichsetzende Gerechtigkeit anstatt unterscheidender Gerechtigkeit praktiziert. Damit werden unter der Oberfläche formaler Gleichheit gesellschaftlich existierende Dominanzen fortgeführt. Das Bestehende wird als der Maßstab dessen angesehen, was andere kulturelle Gruppen auch erreichen können. Mit diesem einseitigen Verständnis wird die Existenz anderer als der aktuell dominanten männlich geprägten Mittelschichtkultur zur Anpassung gezwungen und damit in ihren Lebensweisen diskriminiert. Darüber hinaus wird die jeweilige Dominanzkultur um die Chance des Lernens von anderen kulturellen Praktiken gebracht. In diesem Beispiel ist der Kern der Kritik an einseitigen Gleichheitskonzepten formuliert (vgl. Thies/Röhner 2000, 22f.).

Diese Art einer Pädagogik der Chancengleichheit ist letztlich eine Assimilationspädagogik mit spezifischen Gewinn- und Verlustseiten. Auf der Seite der Gewinne stehen der Zugang zu Bildung und höherem Status, die Teilhabe an Privilegien für benachteiligte gesellschaftliche Gruppen. Auf der Seite der Verluste steht die Notwendigkeit, die eigene Kultur abzulegen oder sie zu leugnen.

Pädagogische Bewegungen sind häufig verknüpft mit sozialen Bewegungen: die feministische Pädagogik mit der Frauenbewegung, die Integrationspädagogik mit der Krüppelbewegung, die Ausländerpädagogik mit Zusammenschlüssen ethnischer Minderheiten. Sie kritisieren Gleichheit im Sinne von Assimilation, fordern gleichberechtigte Anerkennung ihrer Kultur.

»Sonder«-Einrichtungen wie Mädchenzentren oder Schulen und Treffpunkte für Menschen mit Handicaps oder Menschen gleicher ethnischer Herkunft etablieren sich in einem widersprüchlichen Prozess: zunächst entstehen sie überhaupt erst aufgrund ihrer Ausgrenzung aus dem etablierten Kultur- und Bildungswesen; diese Ausgrenzung ist öffentlich legitimiert mit abwertenden Wesensbestimmungen, wie im Falle von Frauen und Behinderten oder ethnischen Minderheiten. Das Bedürfnis diskriminierter Gruppen nach Bildung

wird zunächst privat und selbst organisiert. Daraus entstehen Sondereinrichtungen mit Sonderpädagogiken, die dann gesellschaftliche Anerkennung und Unterstützung reklamieren. Unterschiedliche Phänomene lassen sich an der Etablierung von Sondereinrichtungen feststellen:

- sie schaffen Zugang zu und Teilhabe an Bildung und Kultur;
- gleichzeitig manifestieren sie den Ausschluss ihres Klientels von »allgemeinen« Einrichtungen und bestätigen damit die existierenden abwertenden Zuschreibungen (Sonderanthropologien);
- und sie pflegen und tradieren kulturelle Differenzen.

Zugespitzt lässt sich formulieren, dass Sondereinrichtungen zugleich assimilieren, inferiorisieren und differenzieren. Diese widersprüchlichen Phänomene werden in der Frage nach Mädchenschulen als eine Konsequenz aus der aktuellen Koedukationskritik diskutiert.

»Sie könnte sich daran entscheiden lassen, ob Mädchenschulen heute Isolationsgefahren mit sich bringen müssen (und damit Abwertung; U.G.). Dass sie assimilierend wirken, den Eintritt in die herrschende Kultur fördern könnten, ist bewiesen, dass sie zur Kultur der Frauen beitragen, darauf richtet sich ihre Hoffnung.« (Prengel 1993, 174)

Es müsste also danach gefragt werden, a) ob Mädchenschulen noch immer das Stigma konservativer Mädchenbildung haben, unabhängig von ihren Curricula, und b) ob sie in ihren Zielen und Inhalten weibliche Selbstbestimmung eröffnen, d.h. sie müssten nach innen den Differenzen unter Mädchen gerecht werden (vgl. Kreienbaum 1999). Mädchenschulen müssten in einem Verhältnis egalitärer Differenz zu koedukativen Schulen stehen. Ein Beispiel hierfür sind die »women colleges« in den USA, die als hervorragende Bildungseinrichtungen für Frauen gelten, ohne die Bedeutung kompensatorischer Frauenförderung mitzutransportieren (vgl. Metz-Göckel 1999).

Sondereinrichtungen betonen die Partikularität von Erfahrungen. Damit kann die Gefahr der Idealisierung zum moralisch Besseren einhergehen. Heterogenitäten sind jedoch nicht hierarchisch zu bewerten, sondern sollen als jeweils eigene »Sphären der Gerechtigkeit« (Walzer 1992) gelten. Kriterium einer Anerkennung von außen ist letztlich eine menschenrechtliche Verfassung der Kulturen, wobei interne Regeln jeweils sehr unterschiedlich sein können.

Geschlechtshomogenität

.....

Mit Geschlechtshomogenität und Koedukation sind (zunächst) lediglich die Organisationsformen von Pädagogik in Bezug auf Geschlecht benannt. Die Einführung der Koedukation hatte erstmals die Geschlechterfrage im Hinblick auf eine gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen thematisiert, die in den Jahrhunderten selbstverständlicher Geschlechtertrennung keiner expliziten Begrifflichkeit bedurfte (vgl. 1.2).

Die Organisationsform von Erziehung in Bezug auf Geschlecht spiegelt das jeweilige Geschlechterverhältnis. Die gesellschaftlich ordnungstiftende Funktion der Kategorie Geschlecht in ihren historischen Kontexten und ihr Hineinragen in die Pädagogik wird hier deutlich (Rendtorff/ Moser 1999, 16ff.). Komplementär hierarchische Geschlechtskonstruktionen fanden in strukturierter geschlechtshomogener Pädagogik statt, das Modell der Gleichberechtigung von Frauen mit Männern drückt sich in der Koedukation aus. Heute wird Pädagogik in der Regel koedukativ strukturiert und als Normalität (vgl. zum Begriff »Normalpädagogik«: Wenning 2001) weitgehend mit Koedukation gleichgesetzt. Es fehlt ein geläufiger Begriff für getrenntgeschlechtliche Erziehung. Selbst im pädagogischen Diskurs sind 'geschlechtshomogene Pädagogik' oder auch 'Monoedukation' noch immer umständliche und fremde Begriffe. Die Geläufigkeit des Terminus »Koedukation« bildet hier auf der Ebene des Sprachgebrauchs das hohe Maß kultureller Selbstverständlichkeit dieses Konzeptes ab.

Koedukation und Geschlechtshomogenität sind Organisationsformen von Pädagogik, in denen bestimmte Erziehungsziele verfolgt werden. Folgende Konstellationen lassen sich erziehungswissenschaftlich aufzeigen:

- Geschlechtshomogenität hatte sich für geschlechtsspezifisch traditionelle Erziehungsziele als die geeignete Form erwiesen (vgl. Naundorf u.a. 1986).
- Beim Wandel zum Erziehungsziel Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen wurde mit der Koedukation lediglich die äußere Form geändert. Die pädagogische Praxis hat gezeigt, dass Dominanz männlicher Standards für Mädchen und Jungen reproduziert wird. Androzentrismus in Inhalten und Interaktionen bleibt bestehen (vgl. Spender 1985). Die Organisationsform Koedukation scheint also gerade für die Realisierung des Erziehungszieles Gleichberechtigung nicht geeignet zu sein.
- Feministische Pädagogik will nun »Selbstbestimmung für Mädchen« anstatt »Gleichberechtigung mit Jungen« und kombiniert dieses Ziel wiederum mit der Form Geschlechtshomogenität. Mädchen sollen ohne

direkten männlichen Einfluss entscheiden können, wer und wie sie sein wollen. Feministische Pädagogik überträgt damit die feministische Strategie der Frauenbezogenheit als Voraussetzung für weibliche Selbstbestimmung auf die Pädagogik (vgl. Graff 1984).

Produktive Effekte der Monoedukation im Hinblick auf eine feministische Mädchenpädagogik können darin liegen, dass geschlechtsbezogene Dominanzstrukturen, die im koedukativen Miteinander das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen eher reproduzieren, im geschlechtshomogenen Kontext ausgesetzt sind. Geschlecht wird als Kriterium für Gruppenbildungen stark gemacht und tritt dann als direkte Einflussgröße auf Gruppenprozesse in den Hintergrund. Das hat den Effekt, dass Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen sichtbar werden und auch die Aufgaben und Positionen von einem Geschlecht übernommen werden, die sonst qua geschlechtsspezifischer Zuständigkeiten verteilt werden. Diese Erfahrung teilt Sigrid Metz-Göckel, wenn sie über die women's colleges in den USA spricht: »Die women's colleges bieten den jungen Frauen viele Übungsfelder an für das Überschreiten von Geschlechtergrenzen, sei es durch die Übernahme von Führungsrollen, das Spielen von Männerrollen auf der Theaterbühne, die Akzeptanz weiblicher Homosexualität und andere »gender transgression«. Ein monoedukativer Kontext bietet daher andere Möglichkeiten für Grenzüberreitungen als ein koedukativer.« (Metz-Göckel 1999, 132)

Es wäre plausibel, Koedukation in ihrem Charakter als paradigmatisches Prinzip für Erziehung zu relativieren. Eine für diesen Schritt notwendige Distanznahme von der herrschenden Vorstellung von Pädagogik scheint schwierig zu sein.

In einem Gedankenexperiment möchte ich daher für die Systematik der Erziehungswissenschaft folgendes vorschlagen: es wird neu eingeführt die Kategorie:

1. Organisationsform von Pädagogik in Bezug auf Geschlecht

Darunter sind gleichrangig aufgeführt:

1.1 Monoedukation

1.2 Koedukation

Das wäre die Konsequenz für eine Pädagogik, die Verantwortung für die Überwindung von Geschlechterhierarchien übernimmt, wie explizit die »Pedagogy of Sexual Difference« (Piussi 1990), aber auch die »Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel 1993).

Die Konsequenzen aus der Koedukationskritik waren bisher Maßnahmen zu

ihrer Verbesserung und keine Relativierung ihres paradigmatischen Charakters. Diagnostiziert wurde im schulischen wie im außerschulischen Bereich eine Benachteiligung von Mädchen, auf die in der Logik von Gleichstellung mit spezifischer »Mädchenförderung« reagiert wurde. Die Erfahrungen innerhalb von Mädchengruppen und -kursen sind grundsätzlich positiv. Insgesamt muss aber festgestellt werden, dass sie als Reform der Koedukation, als Instrumente einseitiger Mädchenförderung institutionell einen nachrangigen und häufig sogar diskriminierten Status haben. Übergeordnet und »normal« bleibt die Koedukation. Das führt in der Praxis in eine Sackgasse.

Sowohl die empirische Koedukationsforschung (vgl. u.a. Horstkemper/Faulstich-Wieland 1993) als auch erziehungswissenschaftlich-theoretische Studien, wie u.a. die von Piussi (1990) und Rendtorff/Moser (1999), sind jedoch in der Frage eines Abschieds vom koedukativen Paradigma zugunsten einer geschlechterbewussten Pädagogik, die ko- und monoedukative Gruppen gleichrangig vorsieht, sehr zurückhaltend.

Lediglich Doris Lemmermöhle (1996) sieht den Zusammenhang zwischen Koedukation als Paradigma von Pädagogik und dem Problem der Etablierung einer Geschlechterhierarchie überwindenden pädagogischen Praxis. Sie fordert eine geschlechtsdifferenzierte Pädagogik für die Schule, in der getrennt- und gemischtgeschlechtliche Formen nebeneinander praktiziert werden. »Eine geschlechterbewusste Pädagogik würde – ohne das Geschlechterverhältnis zu dramatisieren oder das eine Geschlecht gegenüber dem anderen als defizitär zu diffamieren z.B.:

- die gemeinsame oder zeitweilig getrennte Erziehung von Mädchen und Jungen als unterschiedliche pädagogische Möglichkeiten nutzen, die jeweils, wie andere Unterrichtsformen auch, unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Jungen und Mädchen, der zu bearbeitenden Probleme und Inhalte sowie der angestrebten Ziele begründet ausgewählt und bewusst gestaltet werden;
- vom ersten Schuljahr an Schülerinnen und Schüler – ohne dies an Defiziten des einen oder anderen Geschlechts festzumachen – eigene Räume und/oder Zeiten zu Verfügung stellen, in denen sie ihre Konflikte mit der eigenen Geschlechtsidentität und mit dem anderen Geschlecht reflektieren können, ohne sich einengenden geschlechterspezifischen Zumutungen und Zuweisungen unterordnen zu müssen.« (ebd., 194)

Feminismus

Feminismus ist die Theorie der Frauenbewegung als politischer Bewegung zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Mädchen und Frauen. Feminismus beinhaltet Analyse und Kritik männlicher Herrschaft einerseits und die Erarbeitung befreiender weiblicher Lebenspraxis andererseits. Die bestehende Kultur der Zweigeschlechtlichkeit wird als eine sexistische analysiert (vgl. Hagemann-White 1984). Ziel feministischer Politik ist die Selbstbestimmung von Mädchen und Frauen und letztlich eine Gesellschaft, die ohne Geschlechterhierarchie auskommt.

Diese italienische Variante des Differenzfeminismus wurde von der Veroneser Philosophinnengruppe Diotima (»Der Mensch ist zwei«, 1993) und Frauen rund um den Mailänder Frauenbuchladen (»Wie weibliche Freiheit entsteht«, 1988) formuliert. Die deutschsprachige Rezeption wird u.a. von Heike Kahlert geleistet, vor allem in: »Weibliche Subjektivität – Geschlechterdifferenz und Demokratie in der Diskussion« (1996).

Differenzfeminismus geht zunächst von der Verschiedenheit zwischen Frauen und Männern aus und schätzt diese positiv ein. Verschiedenheit wird auch als produktives Element innerhalb der Geschlechtergruppe anerkannt. Verschiedenheit ist hier ein struktureller Begriff. Im Sinne von *différance* (Derrida) ist er offen und wird inhaltlich nicht bestimmt. Entscheidend in diesem Ansatz im Hinblick auf seine soziologische Dimension ist die Verknüpfung von Geschlechterdifferenz mit Gleichheit: Gleichheit der Rechte, der gesellschaftlichen Anerkennung, der Präsenz im Symbolischen, d.h. z.B. in der Sprache, in der Kultur. Zweigeschlechtlichkeit wird nichthierarchisch konzeptualisiert (vgl. Kahlert 1995, 7f.).

Differenzfeminismus will auf der Grundlage des Gerechtigkeitsprinzips die Selbstbestimmung von Frauen. Ich beziehe mich auf diesen Begriff von Feminismus, weil er Konzepte entwickelt, die auch für die Pädagogik wichtig sind: die Egalität von Differenz und Gleichheit, die Bedeutung weiblicher Genealogie, die Beziehungspraxis des *affidamento* unter Frauen.

So gab es im Diskurs der feministischen Pädagogik bis Mitte der 90er Jahre zahlreiche Veröffentlichungen, die sich mit den Anregungen und Provokationen dieses Ansatzes beschäftigten. Unterschiedliche Aspekte wurden dabei aufgegriffen:

- eine feministische Revision pädagogischer Theoriebildung (vgl. Piussi 1989), der Entwurf einer Erziehungswissenschaft, der das Prinzip egalitärer Differenz zugrunde liegt (vgl. Prengel 1993),
- Überlegungen hin zu einer Pädagogik der Geschlechterdifferenz, die weg-

führt vom paradigmatischen Prinzip der Koedukation (vgl. Piussi 1990), die Übertragung des Affidamento-Konzeptes auf die Beziehung Pädagogin-Mädchen (vgl. Franco 1989, Markert 1994), Lehrende – Lernende (vgl. Stoehr 1994) und deren Kritik (vgl. Großmaß 1993).

Ergebnisse der Studie

Die qualitative Analyse richtet ihren Focus auf die pädagogische Beziehung zwischen Pädagogin und Mädchen. Die Perspektiven beider Akteurinnen-
gruppen werden miteinander verglichen. Die Studie verfolgt das Ziel, zum einen im Sinne der »grounded theory« (Strauss 1991), durch diese beispielhaft in einem Feld durchgeführte Praxisforschung einen Beitrag zur Theorieentwicklung feministischer Pädagogik zu leisten.

Zum anderen geht es um die Evaluation der Pädagogik innerhalb eines Mädchentreffs, um Leistungen und Probleme der Praxis zu identifizieren, aber auch um empirisch fundierte Hinweise auf die Bedeutung dieser relativ jungen (wieder) geschlechtshomogenen Einrichtungen für Jugendhilfeplanungen und Jugendpolitik.

Die Ergebnisse zum letztgenannten Punkt lassen sich direkt aus den Rückmeldungen der Mädchen ableiten.

Mädchentreff als Freiraum

Sie sagen, sie fühlen sich im Mädchentreff so akzeptiert, wie sie sind. Dabei ist für sie wichtig, nicht danach beurteilt zu werden, was ein »richtiges« Mädchen macht. In der Anerkennung der Vorlieben und Neugierden müssen sie nicht mit Jungen konkurrieren.

Der Mädchentreff unterstützt Mädchen in Krisen. Viele Mädchen erzählen, dass sich die Pädagoginnen in großen persönlichen Krisen parteilich für sie eingesetzt haben. Dabei machen sie deutlich, dass sie es keineswegs als selbstverständlich erleben, dass Menschen und Institutionen in ihrem Umfeld sich in Konfliktsituationen auf die Seite von Mädchen stellen.

Im Rahmen offener Jugendarbeit wird mit einem Mädchentreff Raum für Mädchen geschaffen, ohne geschlechtsspezifische Einschränkungen und Zuschreibungen aufgrund direkter Interaktion mit Jungen. Mit Michael Walzer (1992) könnte man sagen, dass der Mädchentreff eine »Sphäre der Gerechtigkeit« darstellt, innerhalb einer »Pädagogik der Vielfalt« (Prengel 1993), in der Mädchenkultur anerkannt wird neben und in einer von Jungen dominierten Jugendkultur.

Zum Verhältnis von Koedukation und Monoedukation

Ein wichtiges Ergebnis der vorliegenden Studie ist, dass eine Distanznahme von der Koedukation als Paradigma der Organisation von Pädagogik in Bezug auf Geschlecht in Theorie und Praxis schwierig zu sein scheint.

Mit Doris Lemmermöhle (1996) und Sigrid Metz-Göckel (1999) wird hier jedoch die These vertreten, dass alle guten Erfahrungen feministischer Mädchenpädagogik in geschlechtshomogenen Formen folgenlos bleiben werden, wenn sie von allen Beteiligten, Mädchen und Jungen, Pädagoginnen und Pädagogen, nicht als normal erlebt und selbstverständlich praktiziert werden. Das würde ein Modell geschlechtsbewusster Pädagogik (vgl. Rauw u.a. (Hg.) 2001) verlangen, in dem Mädchen- und Jungenpädagogik, Ko- und Monoedukation im Verhältnis egalitärer Differenz zueinander stünden und das über Maßnahmen »reflexiver Koedukation« (Horstkemper/ Faulstich-Wieland 1998) hinausginge.

Differenz und Gleichheit in pädagogischen Beziehungen

Die Begriffe »Differenz und Gleichheit« haben sich für eine Annäherung an die Beschreibung von Selbstbestimmungsprozessen als überaus produktiv erwiesen.

Die Aussagen der Mädchen im Mädchentreff konkretisieren ein Beziehungsmodell, das als ein Modell von Differenz und Gleichheit – als Anerkennung der Differenz der Rollen von Mädchen und Pädagoginnen, bei Gleichheit der Anerkennung der jeweils unterschiedlichen Lebenslagen, beschrieben werden kann.

Die Mädchen erkennen und schätzen ihre Differenz zu den Pädagoginnen positiv. Sie entwerfen ein Beziehungsmodell pädagogischen Affidamentos mit dem Aspekt parteilicher Unterstützung durch das Mehr an Wissen und Erfahrung der Pädagoginnen, auf der Grundlage gleicher Anerkennung der Wohlergehensansprüche von Mädchen und Pädagoginnen (vgl. Prengel 1993).

Bei der Analyse der pädagogischen Geschichten wurde deutlich, dass es Situationen gibt, in denen es den Pädagoginnen schwer fällt, Mädchen zu kritisieren. Dieses Phänomen zeigt sich als Schattenseite eines Aspektes von Parteilichkeit im Konzept feministischer Pädagogik, Mädchen zu akzeptieren, wie sie sind. Auf der Ebene pädagogischer Reflexion ist den Pädagoginnen bewusst, dass diese Prämisse nicht besagt, dass sie alles gut finden müssen, was Mädchen tun. Wenn jedoch situativ die Interessen oder Meinungen von Mädchen und Pädagoginnen auseinander gehen, ist es schwierig, diese Unterschiedlichkeit anzusprechen. In diesem Fall scheint die Programmatik

des »Mädchen-Akzeptierens« als Argument für Konfliktvermeidung zu wirken. Im Ergebnis geht die Pädagogin aus dem Kontakt mit ihren eigenen Wahrnehmungen heraus und verliert damit ihre Authentizität im Kontakt mit den Mädchen.

Analog dazu »gelingt« Pädagogik, wenn der Grundsatz der Selbstbestimmung auch für die Pädagogin gilt. Das bedeutet, dass sie ihre persönlichen Voraussetzungen für pädagogische Vorhaben reflektiert – sowohl negative Vorbehalte als auch positive Vorlieben. Die Beispiele in den Geschichten zeigen, dass wenn diese bei der Konzeption von Projekten berücksichtigt werden, die Pädagogin Beziehungen zu den Mädchen eingehen kann, ohne dass Konflikte vermieden werden. Damit wird es den Mädchen möglich, in Identifikation oder Abgrenzung zu der Pädagogin selbstbestimmt ihren eigenen Weg zu finden.

Vor diesem Hintergrund, werden nun zwei Auszüge aus dem empirischen Material vorgestellt sowie eine erste strukturelle Beschreibung als erschließende Interpretation.

Gittes Geschichte »Die Freundinnenclique«

-
- S 1 *Rebecca und ich wollten eine zweite Freundinnen-Clique beginnen.*
 - S 2 *Die 1. war ziemlich zäh auseinandergelassen. Aber der Tenor der Mädchen war positiv. Mir und Rebecca hat die Idee viel Spaß gemacht und wir wollten es gerne mit gleichem Konzept mit anderen Mädchen noch einmal machen.*
 - S 3 *Wir haben Handzettel entworfen, lange überlegt, wie wir Mädchen am besten ansprechen, motivieren, teilzunehmen. Wir haben uns an einige Schulen zum Schulschluss gestellt und Handzettel verteilt. Ich war total begeistert vom Konzept und total motiviert, was eine zweite Runde zu starten.*
 - S 4 *Doch auf unsere Werbeaktionen kam nicht ein einziges Mädchen! Das war frustig! Wir warteten bis kurz vor »Kursbeginn«, bis wir uns eingestanden, dass wir keine Clique mehr machen würden.*
 - S 5 *Mittwochs sollte die Clique beginnen. Aber es war klar, dass es nichts werden würde.*
 - S 6 *Aber dann ...*
 - S 7 *Ich hatte dienstags Café und kurz vor Schluss kamen zwei neue Mädchen. Eine locker + gesprächig, die andere eher stiller. Die erste wollte ein bisschen was über den Mädchentreff wissen, was wir so machen usw.! Und*

dann sagte sie plötzlich, dass sie einen Handzettel mit »Freundinnenclique« gelesen hätte und noch dunkel in Erinnerung hätte, was das denn wohl wäre. Meine Augen leuchteten, ich war total begeistert. Eilte ins Büro, holte zwei Handzettel und steckte die beiden, glaub' ich, mit meiner Begeisterung an.

- S 8 Jedenfalls wollten sie gerne eine Freundinnenclique mit uns machen. Und tatsächlich kamen sie eine Woche später mit zwei weiteren Mädchen. Daraus ist dann wirklich eine tolle Gruppe geworden: Sibylle, Kathi, Dilek, Birgitta und später Svea. Anfangs haben sie ganz brav alles mitgemacht, was wir uns für sie ausgedacht hatten, und fanden das auch spannend und gut.*
- S 9 Aber immer öfter nutzten sie den Raum für ausführliche Gespräche über ihre neuesten Schwärmereien. Toll fand ich auch die Neugierde, meine Schwangerschaft betreffend.*
- S 10 Wir haben: Kalender gemalt, kreuz und quer gespielt, sind selbstbewusst schnurstracks durch die Stadt gegangen, haben das »Sex-Spiel« gespielt, haben Verkleidungsfotos gemacht, zusammen gekocht, starke Frauen lesend vorgestellt, sind ins Kino gegangen, haben viel gelacht und tolle Gespräche geführt, sind zusammen nach Amsterdam gefahren.*
- S 11 Nach ca. 1 ½ Jahren kamen die Mädchen unregelmäßiger.*
- S 12 Wir spürten, dass die Zeit eigentlich um war. Aber sowohl die Mädchen als auch Rebecca und ich konnten uns schwer trennen.*
- S 13 Aber schließlich war es so offensichtlich zu Ende, dass keine es mehr übersehen konnte.*

* S = Segment

Gittes Geschichte berichtet vom »doch-noch-Zustandekommen« einer Freundinnenclique nach zunächst drohendem Scheitern dieses pädagogischen Vorhabens. Eine Freundinnenclique ist hier die Bezeichnung für freizeit- und kulturpädagogische Gruppenarbeit mit Mädchen, die sich als Freundinnen oder als »Clique« bereits kennen. Dabei handelt es sich um eine Wiederholung: »eine zweite Freundinnenclique«. Der Grund für die Wiederholung ist die erfolgreiche erstmalige Durchführung dieses Konzeptes. Ihre eigene positive Erfahrung und das positive Resümee der damals beteiligten Mädchen sind Motivation für die nun beabsichtigte Wiederholung dieser Gruppenarbeit.

Die Erzählerin stellt Vorbereitung und Durchführung der Freundinnenclique als planbare Handlungsvollzüge dar, in denen sie gemäß ihrer pädagogischen Erfahrung und Kompetenz agiert: Auf Grund der positiven Vorerfahrung mit

einer erstmalig mit diesem Konzept durchgeführten Gruppe macht sie Werbung und arbeitet dann mit den Mädchen, indem sie spielerische, lehrreiche, selbsterfahrungsbezogene, Selbstbewusstsein übende, informative, unterhaltende Programme für die Begegnungen mit den Mädchen organisiert.

Gitte eröffnet den Bericht über den Verlauf der Freundinnenclique unter dem positiven Motto »Daraus ist eine tolle Gruppe geworden«. Sie erinnert sich zunächst an die beteiligten Mädchen, indem sie ihre Namen nennt. Im Folgenden fällt jedoch auf, dass sie ein Thema ausführt, das nicht das Prädikat »tolle Gruppe« belegt, sondern im Gegenteil einen schwierigen Sachverhalt des pädagogischen Projektes aufgreift, und zwar das Thema »Angebot und Nachfrage«.

»Daraus ist dann wirklich eine tolle Gruppe geworden: Sibylle, Kathi, Dilek, Birgitta und später Svea. Anfangs haben sie ganz brav alles mitgemacht, was wir uns für sie ausgedacht hatten, und fanden das auch spannend und gut. Aber immer öfter nutzten sie den Raum für ausführliche Gespräche über ihre neuesten Schwärmereien.«

Das pädagogische Angebot von Aufmerksamkeit, Zeit und Raum durch die Pädagoginnen an die Mädchen wird im Spannungsverhältnis zur Nachfrage durch die Mädchen charakterisiert. Die Spannung besteht darin, dass bei diesem pädagogischen Konstrukt sich die Pädagoginnen »etwas ausdenken«, und die Frage ist, ob die Mädchen das akzeptieren. Die Erzählerin bringt ihre Ambivalenz gegenüber diesem einseitigen pädagogischen Verhältnis zum Ausdruck, indem sie einerseits das Funktionieren des so strukturierten pädagogischen Kontaktes ironisiert »die Mädchen machen zunächst brav alles mit«. Andererseits vermerkt sie später negativ, dass die Mädchen das Angebot von Raum und Aufmerksamkeit anders nutzen als sie es sich vorstellt. Die Mädchen sprechen »ausführlich über ihre neuesten Schwärmereien«. Sie drückt einerseits aus, dass es ihr gefällt, wenn die Mädchen »brav« sind, und dass es ihr missfällt, wenn die Mädchen andere Interessen als die der Pädagoginnen realisieren, andererseits bricht sie diese konservative pädagogische Sicht in der Reflexion, indem sie ihre verpönte Sympathie für »brave Mädchen« fast schon provokativ darlegt.

Das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage passt zu Beginn der Gruppe zusammen, im weiteren Verlauf unterscheiden sich die Nachfrageinteressen der Mädchen von den Angebotsinteressen der Pädagoginnen. In diesen Fällen setzen die Mädchen ihre Interessen durch. Die zeitliche Perspektive zeigt, dass mit zunehmender Vertrautheit und zunehmendem gegenseitigen Kennen von Pädagoginnen und Mädchen die Mädchen im pädagogischen Kontakt stärker eigene Interessen realisieren, die denen der Pädagoginnen entgegenstehen, bzw. die Pädagoginnen sind weniger in der Lage, ihre

Vorstellungen von pädagogischen Begegnungen einzubringen. Dieser Sachverhalt wird von Gitte lediglich indirekt negativ kommentiert:

»Anfangs haben sie ganz brav alles mitgemacht, was wir uns für sie ausgedacht hatten, und fanden das auch spannend und gut. Aber immer öfter nutzten sie den Raum für ausführliche Gespräche über ihre neuesten Schwärmerieen.«

Anders als erwartet bricht sie an der Stelle unvermittelt ab und springt zurück zum Motto, mit dem sie ihren Bericht eröffnet hatte: »die tolle Gruppe«, und zu einem Aspekt, den sie eigentlich als »toll« erinnert.

»Toll fand ich auch die Neugierde, meine Schwangerschaft betreffend.«

Es folgten die Aufzählung der Gruppenaktivitäten und ein weiterer Beleg für das »Toll-sein« der Gruppe: die Treffen waren geprägt von »viel Lachen« und »tollen Gesprächen«. Das pädagogische Handlungskonzept scheint in der Erzählung immer dann unterbrochen, wenn die Mädchen anders agieren als die Pädagogin wünscht oder erwartet. Dieses Phänomen wird am Schluss noch einmal beschrieben.

»Nach ca. 1 ½ Jahren kamen die Mädchen unregelmäßiger. Wir spürten, dass die Zeit eigentlich um war. Aber sowohl die Mädchen als auch Rebecca und ich konnten uns schwer trennen. Aber schließlich war es so offensichtlich zu Ende, dass keine es mehr übersehen konnte.«

Wieder geht es hier um das Erscheinen von Mädchen, um ihre Präsenz oder Nichtpräsenz in pädagogischen Situationen, diesmal während der Ablösungsphase der Freundinnenclique. Die Pädagoginnen nehmen das nach eineinhalb Jahren »unregelmäßigere Kommen« der Mädchen als äußere Veränderung wahr, deren Bedeutung, das nachlassende Interesse, sie zunächst ignorieren. Gitte beschreibt das Widersprüchliche dieser Trennung: sie wird einerseits offensichtlich gewollt, was sich im unregelmäßigeren Erscheinen bemerkbar macht; sie wird andererseits nicht gewollt, was sich als Herauszögern des endgültigen Abschieds darstellt. Auf der Handlungsebene wird dieser Prozess von den Pädagoginnen nicht beeinflusst oder verkürzt, sondern mit den Mädchen in seinem langsamen Ausklingen geteilt, bis das Ende der Gruppe »keine mehr übersehen konnte«. Damit wiederholen sich die Abschlussphasen der Freundinnencliquen: »die erste war zäh auseinandergelassen, aber der Tenor der Mädchen war positiv«; die zweite »konnte sich nicht trennen«. Beides wird als positive Rückmeldung der Mädchen gedeutet. Die dominante Erzähllinie ist thematisch ausgerichtet auf das unerwartete Erscheinen von zwei Mädchen im Mädchentreff, die sich für die Freundinnenclique interessieren. Hier beschreibt Gitte die Vorarbeiten für einen Beginn der Freundinnenclique: Das Konzipieren einer Werbung, die Mädchen »am besten« anspricht, das Verteilen entsprechender Handzettel vor Schulen. Sie

charakterisiert diese Phase, indem sie ihr von »Begeisterung« getragenes persönliches Engagement deutlich macht. Dann passiert ein Einbruch, der darin besteht, dass sich auf die Werbung hin keine Mädchen für die Freundinnenclique melden. Gitte macht ihre Enttäuschung darüber deutlich, dass ihre aktiven Handlungs- und Einflussmöglichkeiten beendet sind.

»Doch auf unsere Werbeaktionen kam nicht ein einziges Mädchen! Das war frustig! Wir warteten bis kurz vor »Kursbeginn«, bis wir uns eingestanden, dass wir keine Clique mehr machen würden.«

Sie sieht sich dem äußeren Verlauf des von ihr intendierten Prozesses gegenüber in passiver Position und stellt ihre Abhängigkeit in der Realisierung ihrer pädagogischen Arbeit von der Reaktion von Mädchen dar. Nach intensiver und engagierter Werbekampagne kann sie nur noch abwarten, dann hoffen und schließlich akzeptieren, dass keine Mädchen an einer Freundinnenclique teilnehmen wollen. Dies ist begleitet von Gefühlen der Frustration und resignierter Ernüchterung.

»Aber dann ...«

Die positive Wende der Ereignisse kündigt sie dramatisch an und elaboriert sie in einer dichten szenischen Darstellung des von ihr völlig unerwarteten Auftauchens von zwei Mädchen im Mädchentreff, die nach der Freundinnenclique fragen. Dieses Ereignis beschreibt die Erzählerin als Erlösung aus einem Zustand der Erstarrung, denn zuerst sieht sie die Mädchen gar nicht als potentielle Teilnehmerinnen der Freundinnenclique an, erst als diese von sich aus vorsichtig nachfragen, versteht Gitte, reagiert unwillkürlich mit großer Freude und findet zu ihrem aktiven Handlungsvermögen zurück.

»Und dann sagte sie plötzlich, dass sie einen Handzettel mit »Freundinnenclique« gelesen hätte und noch dunkel in Erinnerung hätte, was das denn wohl wäre. Meine Augen leuchteten, ich war total begeistert. Eilte ins Büro, holte zwei Handzettel und steckte die beiden, glaub' ich, mit meiner Begeisterung an.«

Entscheidend für das Gelingen ihrer motivierenden Aktivität ist für sie ihre eigene Begeisterung von dem Positiven, dem Spaß, den das pädagogische Konzept einer Freundinnenclique enthält: sie »steckt die Mädchen an«. Dem entspricht die große vorherige Enttäuschung darüber, dass sie zunächst keine Mädchen erreicht hatte. Diesen Prozess stellt sie in der Weise dar, dass die Reaktion von Mädchen auf ein vorbereitetes pädagogisches Angebot letztlich nicht beeinflussbar ist, sie muss abgewartet werden, sie ist die Grenze des Handlungsvermögens der Pädagogin, sie ist ein äußerer Faktor, von dem die Pädagogin letztlich abhängig ist.

Susanne: »... ich brauche die Pädagoginnen auch!«

.....

Susanne ist 19 Jahre alt, ein intellektuelles Mädchen, Schülerin der Laborschule Bielefeld und veröffentlicht eigene Gedichte und Texte. Sie ist von Geburt an querschnittsgelähmt, selbstständige Rollifahrerin und eine Kämpferin um Anerkennung, um Autonomie und gegen Mitleid. Darin ist sie stark und erfolgreich. Sie zeigt offen ihre emotionalen Einbrüche, die sie immer wieder hat.

Ich habe diese Stelle ausgewählt, weil Susanne hier ein interessantes Konzept über die Rolle von Pädagoginnen entwickelt. Darüber hinaus wird in diesem Abschnitt deutlich, wie sich feministische Normativität auf die Selbstdarstellung eines Mädchens auswirkt.

Auf meine Frage hin erklärt Susanne, welche Bedeutung die Pädagoginnen im Mädchentreff für sie haben.

U. »Welche Bedeutung haben die Frauen, die hier arbeiten, für dich?

Pädagoginnen, Betreuerinnen, so hast du das eben gesagt.«

S. »Ja, mir fiel kein besseres Wort ein, Pädagoginnen ist, glaube ich, besser.

Also 'Pädagoginnen' sagt es eigentlich schon, die haben auch so eine pädagogische Rolle für mich. Ja, ich habe zum Beispiel auch von Mädchentreffs gehört, die selbstverwaltet sind; finde ich auch in Ordnung. Aber ich brauch' die Pädagoginnen auch, weil ich komme zum Beispiel manchmal auch hier hin, also ich finde nicht, dass der Mädchentreff jetzt das Image hat: da kommen nur junge Frauen und Mädchen mit Problemen hin; aber manchmal kommst du eben doch und hast irgendwie was, wo du auch nicht unbedingt mit jeder Freundin drüber sprechen willst, sondern einfach auch mit jemand, der erstens älter ist und das vielleicht auch nochmal aus einer anderen Sicht sehen kann. Und dann finde ich es einfach angenehm, sagen zu können: du, ich möchte da mal gerne drüber reden, oder: ich möchte mal gerne über was reden, kannst du mit mir mal gerade nach hinten gehen?«

Susanne geht in ihrer Erklärung zunächst begriffsorientiert vor. Sie wählt die von mir im Interview eingeführte Bezeichnung »Pädagogin« und kann davon gleich die Rolle ableiten, die Pädagoginnen für sie haben: eine pädagogische. Als passendes Gegenüber konstruiert sie die Rolle der Ratsuchenden als ihre eigene. Das Ausformulieren dieser Rolle bringt sie in Erklärungsbedarf gegenüber potentiellen Einwänden, die von seiten anderer Mädchen und von seiten der Pädagoginnen erhoben werden könnten.

»Ja, ich habe zum Beispiel auch von Mädchentreffs gehört, die selbstverwaltet sind; finde ich auch in Ordnung. Aber ich brauch' die Pädagoginnen auch, weil ich komme zum Beispiel manchmal auch hier hin, also ich finde nicht, dass der

Mädchentreff jetzt das Image hat: da kommen nur junge Frauen und Mädchen mit Problemen hin.«

Sie nutzt die Einwände jedoch als argumentative Folie für ihre eigene Position. So entwickelt sie ihr Selbstkonzept sowohl mit Gesten der Rechtfertigung als auch selbstbewusst differenzierend, indem sie die unterschiedlichen Meinungen im Mädchentreff aufnimmt und verhandelt. Weil sie einerseits jeweils inhaltlich eine andere Meinung vertritt, andererseits diese Meinungsverschiedenheit nicht als Abgrenzung von den anderen versteht, geht sie argumentativ darauf ein. Susanne argumentiert mit der und gegen die Gruppe, der sie sich zugehörig fühlt: sie zitiert ihre Meinung und formuliert dann ihre eigene Position; damit nimmt sie anderes wahr und setzt sich in Beziehung. Indem sie verschiedene Meinungen auf der Ebene gleicher Anerkennung darstellt, führt sie die Auseinandersetzung auf der Grundlage »egalitärer Differenz«, d.h. gleichberechtigter Unterschiedlichkeit. Annedore Prengel hat diesen Begriff geprägt als konstruktives Verhältnis zwischen ungleichen Meinungen oder Sachverhalten.

Mit dieser Form der Argumentation hat Susanne für sich Platz geschaffen – nicht in einer Hierarchie von mehr oder weniger wichtig, sondern in einem von gleicher Anerkennung geprägten Verhältnis. Sie kann sich mit ihrer konkreten Realität einordnen zwischen den unterschiedlichen Konzepten darüber, wie ein Mädchentreff sein sollte.

Zu Susannes Realität gehört, dass sie »manchmal Probleme hat«, und zwar solche, die sie nicht mit Freundinnen besprechen will. Dann findet sie es »angenehm«, die exklusive Aufmerksamkeit einer Pädagogin nachfragen zu können. Der Begriff »angenehm« erstaunt an dieser Stelle. Er taucht normalerweise eher als Beurteilung beispielsweise einer Massage als im Zuge einer Aussage über pädagogische Angebote auf. Das beratende Gespräch mit einer Pädagogin wird als Dienstleistung dargestellt, die offen, selbstverständlich und nicht stigmatisierend wahrgenommen wird. In Susannes Selbstverständnis verbindet sich Ratsuchen mit Selbstbewusstsein, Meinungsverschiedenheit mit Verbundenheit.

Eine Pädagogin zeichnet sich für Susanne dadurch aus, dass sie älter ist als sie selbst und dass sie nicht Freundin ist. Diese Voraussetzungen versetzen die Pädagogin in die Lage, die Dinge oder Probleme anders als Susanne selbst zu sehen. Das qualifiziert die Pädagogin, bei Problemen einen Rat geben zu können. Damit entwirft Susanne ein Modell von Hilfe auf der Grundlage von »anderssein« im Gegensatz zu einem Modell von Hilfe auf der Grundlage von

»gleich« im Sinne von »gleich betroffen« sein. Als potentiell gleich oder nah nennt Susanne »Freundinnen« und zwar gerade, um Pädagoginnen in ihrer Bedeutung für Problemlösung von ihnen abzugrenzen: wenn es um Dinge geht, die sie mit keiner Freundin besprechen will, schätzt sie den Rat einer Pädagogin. D.h. wenn private Kontakte für Problemlösung ungeeignet sind, greift sie auf ein öffentliches, professionelles Angebot zurück. Damit erschließt sich ein weiteres Element von Susannes Pädagoginnen-Modell: Sie sind ansprechbar für exklusive Aufmerksamkeitswünsche, für ein vertrauliches Gespräch »unter vier Augen«. Susanne drückt dies im Zitat ihrer Frage an die Pädagogin aus: »kannst du mit mir mal gerade nach hinten gehen?« Dieses »nach hinten gehen« spielt auf die räumliche Gestalt des Mädchentreffs an, der im vorderen Teil ein offenes Café hat und hinten geschlossene Räume für vertrauliche Gesprächssituationen.

Susanne entwirft ein Modell der Pädagogin, das eine Mischung aus Vertraulichkeit, Verlässlichkeit, Empathie, also professionellen Qualitäten und »natürlichen« Differenzen enthält. Professionalität bedeutet für Susanne, dass sie davon ausgehen kann, die Pädagogin wird im professionellen Rahmen des Mädchentreffs für sie da sein und ihr Mehr an Wissen zur Verfügung stellen. Darüber hinaus bedeuten die »natürlichen« Differenzen: die Pädagogin ist älter als sie selbst und sie ist nicht Freundin. Die Differenz zu den Pädagoginnen ist das, was die Qualität der Hilfeleistung ausmacht und sie damit für Susanne »brauchbar« macht. Auf seiten der Pädagoginnen gibt es Tendenzen und Wünsche, gerade die Unterschiede zwischen sich und den Mädchen zu überwinden, und sich als Gleiche oder Freundinnen zu fühlen. Gelungene Pädagogik wird z.T. so geschildert, dass keine Differenzen zwischen Pädagoginnen und Mädchen vorhanden sind (vgl. 8.1). Susanne hält ein Plädoyer für die Differenz, deren Anerkennung ihr ein sich Anvertrauen im Rahmen einer pädagogischen Beziehung möglich macht. Susanne schildert sich in der Beziehung abgegrenzt und selbstbewusst in dem, was sie braucht. Sie hat ihre Rolle und die der Pädagogin klar: die Rollen sind unterschiedlich, aber in der Differenz gleich anerkannt und stark. Sie zeichnet ein Beziehungsmodell des pädagogischen Affidamentos aus der Sicht der sich Anvertrauenden. Sie begehrt das Anderssein – das »Mehr« der Pädagogin in einer von egalitärer Anerkennung geprägten Beziehung.

In ihrer Selbstdarstellung, in der sie sich so beschreibt, dass sie »die Pädagoginnen auch braucht«, weil sie manchmal »Dinge hat, die sie nicht mit Freundinnen besprechen will«, grenzt sich Susanne gegen zwei Diskurse ab: zum einen gegen den Diskurs der Mädchen um das Modell selbstverwalteter Mädchentreffs ohne Pädagoginnen, zum anderen gegen den Diskurs der Pädagoginnen um das Image des Mädchentreffs »da kommen nur Mädchen

mit Problemen hin«. Diese Hintergründe der inhaltlichen Positionen erschließen sich mir aus meinem Kontextwissen als nun forschende, ehemalige Pädagogin: andere Mädchen erwähnten in den Interviews den Mädchen-Diskurs um Selbstverwaltung, siehe »Mechthild«. Ich selbst bin mit den anderen Pädagoginnen sehr dafür engagiert, dass der Mädchentreff als eigener, positiv besetzter Freiraum für Mädchen innerhalb der Jugendarbeit anerkannt wird. Aufgrund fehlender kultureller Phantasie und Akzeptanz gegenüber eigenständigen, nicht problemorientierten Mädchenräumen wird auf ein Klischee zurückgegriffen: »Mädchen haben immer viele Probleme, dafür gehen sie in den Mädchentreff!« Auf diesem Hintergrund ist Susannes Argumentation um das Image des Mädchentreffs zu verstehen – sie bezieht sich implizit auf mich als Mädchentreff-Pädagogin, denn sie hat Erklärungsbedarf, als sie sagen will, dass sie manchmal mit Problemen kommt. Sie greift meine von ihr antizipierte Position auf und stellt ihre dagegen. Sie trennt die Ebene der Ideologie von ihrer Realität.

Hier ist ein Beispiel dafür, was Judith Butler (1991), Carol Hagemann-White (1993) und andere feministische Theoretikerinnen der Postmoderne am Feminismus kritisieren: er reproduziere Phänomene, gegen die er antritt: im Zuge der Kritik an alten Klischees entstehen neue.

Im Mädchentreff existiert offenbar eine Meinung, die sagt, »Der Mädchentreff hat in der Öffentlichkeit das Image, da kommen nur Mädchen mit Problemen hin – das Image finden wir schlecht, das stimmt so gar nicht, Mädchen haben nicht nur Probleme, Mädchen sind stark.« Diese Normativität bringt Susanne in der Interview-Situation dazu, sich zu rechtfertigen. Es ist kränkend und ärgerlich, sich gegen ein negatives Klischee abgrenzen zu müssen, im Zuge einer positiven und reifen Selbstdarstellung, die die eigene Problemhaftigkeit anerkennt und nicht ausgrenzt.

Differenz und Gleichheit: Thesen zum Verständnis pädagogischer Beziehungen

.....

Es folgt nun ein Vergleich der Aussagen der Pädagoginnen mit den Aussagen der Mädchen zu gemeinsamen Situationen und Interaktionen im Mädchentreff Bielefeld.

In den Geschichten der Pädagoginnen, in denen sie gelungene und misslungene Situationen mit Mädchen reflektieren, werden förderliche und hinderliche Herangehensweisen an pädagogische Beziehungen deutlich. In den Interviews mit Mädchen über ihre Zeit im Mädchentreff gibt es direkte und indirekte Rückmeldungen auf ihre Beziehungen zu den Pädagoginnen. Direkt sind ihre Aussagen über die Pädagoginnen, indirekt lässt sich ihre Haltung deuten, die sie zu den Pädagoginnen einnehmen.

Es ist interessant, dass beide Seiten unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe Beziehungsmodell werfen. Es handelt sich um eine Beziehung zwischen einer Frau und einem Mädchen in einem freiwilligen Setting, in dem beide unterschiedliche Rollen haben: die Rolle der Frau ist die (qua Profession), ihr Wissen unterstützend zur Verfügung zu stellen; die des Mädchens (qua Status der Jugendlichen), Hilfe und Anregung im pädagogischen Rahmen von Mädchenarbeit nachzufragen. Innerhalb dieses Rahmens treffen Pädagogin und Mädchen aufeinander. Gleichheit bezieht sich auf die (auf Seiten der Mädchen klar formulierte) gleiche Anerkennung der unterschiedlichen Rollen – der Differenz.

Die Geschichten der Pädagoginnen zeigen, wie aus ihrer Sicht das Gelingen bzw. Misslingen pädagogischer Situationen mit der Realisierung egalitärer Differenz (Prenzel 1993) in pädagogischen Beziehungen zusammenhängt. Die Klarheit der Pädagoginnen in Bezug auf ihre professionelle Rolle stellt sich her in der Wahrnehmung subjektiver Vorlieben und Grenzen. Auf dieser Grundlage können pädagogische Ziele authentisch umgesetzt werden. Pädagogische Vorhaben können dann so gestaltet werden, dass tragfähige, anerkennende Beziehungen möglich sind.

Als Ursache dafür, dass Rollenklarheit auf Seiten der Pädagoginnen verloren geht, zeigt sich das Ausblenden subjektiver Befangenheiten und Gefühle in der Beziehung zu Mädchen. Aufgrund des normativen Anspruches an die eigene Professionalität, Subjektivität kontrollieren zu können, wird sie negiert. So wird die Beziehung zwischen Pädagoginnen und Mädchen gestört, da auf Seiten der Pädagoginnen das Management unerlaubter Regungen im Mittelpunkt steht und nicht die Wahrnehmung dessen, was Mädchen und Pädago-

ginnen (aus welchen Gründen auch immer) in die Interaktion mitbringen. Hier wird die paradoxe Wirkung normativer Ansprüche deutlich: sie verhindern genau das, wofür sie antreten. Nur die Anerkennung eigener Subjektivität ermöglicht einen selbstreflexiven und in diesem Sinne pädagogisch-professionellen Umgang mit ihr (vgl. Brown/Gilligan 1994; Thiersch 1998).

Besonders relevant wird der Zusammenhang von pädagogischer Professionalität und reflexiver Subjektivität, wenn es um die Wahrnehmung negativer Gefühle Mädchen gegenüber geht. Hier scheint der Grundsatz der Parteilichkeit letztlich als Argument für das Vermeiden von Konflikten mit Mädchen zu wirken. Parteilichkeit betont den Aspekt, Mädchen anzunehmen, wie sie sind, und widerständiges Verhalten unter dem Gesichtspunkt ihrer Stärke zu sehen. Diese Maximen sind als Gegenentwurf zu konservativer und koedukativer Mädchenerziehung entstanden, in der von Mädchen Anpassung verlangt wird oder sie im Vergleich mit Jungen defizitär beurteilt werden (vgl. Bitzan/ Daigler 2001).

Im Konzept einer feministischen Mädchenpädagogik bedeutet der Grundsatz, Mädchen anzunehmen, wie sie sind, nicht, alles gut zu finden und zu tolerieren, was Mädchen tun. Annehmen meint ernstnehmen im Sinne einer Subjektorientierung und im Verständnis eines geschlechtshierarchischen Verdeckungszusammenhanges, Mädchen als Verantwortliche ihres Tuns zu sehen. Es verlangt, ihnen positive Bestätigung und kritische Rückmeldung zuzumuten, und es erlaubt der Pädagogin auch, sich gegen unfaires Verhalten von Mädchen zu wehren und eigene Grenzen körperlicher und psychischer Belastbarkeit zu schützen. Dieser Aspekt von Parteilichkeit ist auf der Ebene bewusster Reflexion sicherlich unstrittig. Wenn jedoch in schnellen und anspruchsvollen Alltagssituationen Interessen oder Meinungen von Mädchen und Pädagoginnen auseinander gehen, scheint Parteilichkeit normativ zu wirken und das Argument für die Vermeidung von Konflikten mit Mädchen zu liefern.

An dieser Stelle müsste das theoretische Konzept feministischer Mädchenpädagogik weitergeführt werden. Folgende Frage stellt sich aufgrund der empirischen Untersuchung pädagogischer Beziehungen: was bedeutet Konfliktorientierung für die Beziehungen von Mädchen und Pädagoginnen in Anerkennung der überwiegend negativen Konflikterfahrungen von Mädchen und Frauen in Beziehungen (vgl. dazu Bitzan 1998)? Ohne direkte Handlungsanweisungen zu geben, bestätigen sowohl Prengel (1993) als auch Großmaß (1993) diese Frageperspektive. Als analytisches Konstrukt für ein konfliktfähiges professionelles Selbstverständnis der Pädagogin ist das Subjekt-Subjekt-Modell pädagogischer Beziehungen von Prengel hilfreich. Dort

werden die Wohlergehensansprüche von Mädchen und Pädagogin gleich anerkannt. Das Recht der Pädagogin auf eigenes Wohlbefinden wird als notwendig dafür angesehen, dass sie auf Bedürfnisse von Mädchen eingehen kann. Als Symbol dafür beschreibt sie zwei Menschen auf einem weiten Strand: Die Pädagogin hat Raum und lässt Raum für die Selbstbestimmung des Mädchens.

Ruth Großmaß analysiert ebenfalls die Notwendigkeit auf Seiten der Pädagogin, persönliche und institutionelle Grenzen anzuerkennen, um eine fördernde pädagogische Beziehung gestalten zu können. Sie betont die unvermeidliche Realität und letztliche Produktivität von Konflikten, die Affidamento, verstanden als ehrliche Beziehung zwischen Pädagogin und Mädchen, bedeutet. Es scheint sich zu lohnen, dieses Wagnis einzugehen, denn: »Wenn Frauen und Mädchen sich an der Wegkreuzung der Adoleszenz begegnen, öffnet sich die Nahtstelle zwischen den Generationen, die Teil einer patriarchalen Kultur ist. Wenn Frauen und Mädchen sich zusammen dagegen wehren, die Beziehung um der »Beziehung« willen aufzugeben, dann liegt in dieser Begegnung das Potential für eine soziale und eine kulturelle Veränderung.« (Brown/Gilligan 1994, 256)

Die Mädchen beziehen Aussagen über ihre Beziehung zu den Pädagoginnen im Mädchentreff klar auf die Grenzen und Möglichkeiten eines pädagogischen Settings. In ihren positiven und negativen Rückmeldungen an die Pädagoginnen wird deutlich, was sie sich wünschen. Sie schätzen, dass sie im Mädchentreff auf unkomplizierte Art und Weise Unterstützung, Rat und Entlastung erfahren. Der Kontakt zu erwachsenen Frauen, mit denen sie nicht privat oder familiär verbunden sind, ist ihnen wichtig. »Unverstrickt und doch vertraut« (Bitzan/Daigler 2001, 175) kennzeichnet treffend die positive Qualität pädagogischer Beziehungen für Mädchen. Sie holen sich, was sie in ihrer jeweiligen Lebenssituation brauchen. Die Mädchen kritisieren scharf, wenn die Pädagoginnen mit dem Argument, zu helfen, eigenmächtig handeln und in ihre Selbstbestimmung eingreifen. Dies wird als Verhalten dargestellt, das sie nicht erwartet hätten. Als Eingriff in ihre Selbstbestimmung empfinden sie auch, wenn sie merken, dass sie im Kontakt bestimmte Erwartungen der Pädagoginnen erfüllen sollen und ihr eigenwilliges Agieren nicht gefragt ist. Die Mädchen akzeptieren die Rolle der Pädagogin als Betreuerin und verantwortliche Hausherrin im Mädchentreff. Aber sie verlangen, dass die Pädagogin mit dieser Rolle eindeutig umgeht, sowohl in Bezug auf authentischen Kontakt als auch in Bezug auf Regeln und Machtbefugnisse im Mädchentreff. Die Aussagen der Mädchen sind Aufforderung und Ermutigung an die Pädagoginnen, ihre Lebenserfahrung und ihre Ansichten einzubringen, mit ihrem

Mehr an Wissen und Macht im Mädchentreff offen umzugehen. Die Mädchen wollen einen klaren Umgang mit der Verschiedenheit zwischen Pädagoginnen und Mädchen auf der Basis gleicher Anerkennung der jeweiligen Lebenssituationen und Bedürfnisse. Sie wollen die Anerkennung ihrer Selbstbestimmung in Bezug auf eigene Entscheidungen und sie wollen die Auseinandersetzung über Regeln im Mädchentreff. Die Haltung der Mädchen in ihren Ausführungen ist selbstbewusst und klar zwischen sich und den Pädagoginnen unterscheidend. Ob sie diese Reife wegen der Beziehungsmöglichkeiten im Mädchentreff zeigen, kann hier nicht entschieden werden. Jedenfalls finden sie dort ein verlässliches Übungsfeld für genau diese Auseinandersetzungen (vgl. Möhlke/Reiter 1995; Wolf 1998).

Die Mädchen haben ein Modell von Gleichheit und Differenz für die Beziehungen zu den Pädagoginnen im Mädchentreff, ein Modell, das auf der Basis gleicher Anerkennung die Verschiedenheit der Beteiligten und ihrer Rollen wahrnimmt und positiv schätzt.

Zur Person:

Ulrike Graff, Diplompädagogin, z.Zt. Geschäftsführerin der LAG Mädchenarbeit in NRW e.V. und mit dem Abschluss ihrer Promotion beschäftigt, Gründungsmitglied und Mitglied des Vorstands bis 2001 der BAG Mädchenpolitik e.V.

Literatur:

BITZAN, MARIA / CLAUDIA DAIGLER 2001: *Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit*. Weinheim und München

BITZAN, MARIA 1998: *Konfliktorientierung und Verständigung als methodologische Basiselemente feministischer Forschung*. In: Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V. (Hg.): *Den Wechsel im Blick*. Pfaffenweiler, S. 176-197

BUTLER, JUDITH 1991: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.

DIOTIMA 1993 (ital. Original 1987) (Philosophinnengruppe aus Verona): *Der Mensch ist Zwei. Das Denken der Geschlechterdifferenz*. Wien

FLITNER, ANDREAS 1985: *Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1, S. 1-26

- GAMM, HANS-JOCHEN 1979: *Allgemeine Pädagogik. Die Grundlage von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft*. Reinbek
- GROSSMASS, RUTH 1993: *Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in Bildungsinstitutionen – Gleichheit und Differenz*. In: LANDESINSTITUT für Schule und Weiterbildung, Oberstufen-Kolleg Bielefeld (Hg.): *Mit unserer eigenen Stimme sprechen*. Soest
- HAGEMANN-WHITE, CAROL 1984: *Sozialisation: Weiblich – männlich?* Opladen
- KAHLERT, HEIKE 1996 a: *Weibliche Subjektivität. Geschlechterdifferenz und Demokratie in der Diskussion*. Frankfurt/M.
- KAHLERT, HEIKE 1996 b: *Für eine Pädagogik der Geschlechterdifferenz*. In: KAISER (Hg.), S. 163-167
- KAISER, ASTRID (Hg.) 1996: *FrauenStärken – ändern Schule*. 10. Bundeskongress Frauen + Schule. Bielefeld
- LEMMERMOHLE, DORIS 1996: *Persönlichkeitsentwicklung und Geschlecht. Ziele und Ansatzpunkte einer geschlechterbewussten Mädchen- und Jungenbildung*. In: *Die Deutsche Schule*, H.2, S.192-197
- LIBRERIA DELLE DONNE DI MILANO 1988: *Wie weibliche Freiheit entsteht*. Berlin
- MARKERT, DOROTHEE 1998: *Momo, Pippi, Rote Zora ... was dann? Leseerziehung, weibliche Autorität und Geschlechterdemokratie*. Königstein/Taunus
- METZ-GOCKEL, SIGRID 1999: *Koedukation – nicht um jeden Preis. Eine Kritik aus internationaler Perspektive*. In: BEHM, BRITTA L. u.a. (Hg.): *Das Geschlecht der Bildung. Die Bildung der Geschlechter*. Opladen, S. 131-147
- NAUNDORF, GABRIELE u.a. 1986: *Koedukation – Jungenschule auch für Mädchen?* Opladen
- PIUSSI, ANNA MARIA 1993 (ital. Original 1987): *Die Bedeutung/Sichtbarkeit des Weiblichen und der Logos der Pädagogik*. In: DIOTIMA, S. 133-172
- PIUSSI, ANNA MARIA 1990: *Towards a Pedagogy of Sexual Difference: Education and Femal Genealogy*. In: *Gender and Education*, 2. Jg., Heft 1, S. 81-90
- PRENGEL, ANNE-DORIS 1993: *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen
- RAUW, REGINA 2001: *»Was ich will!« Zur Weiterentwicklung von Mädchenarbeit*. In: RAUW/REINERT (Hg.): *Perspektiven der Mädchenarbeit*. Opladen, S. 29-47

- RAUW, REGINA/ OLAF JANTZ/ ILKA REINERT/ FRANZ GERD OTTEMEIER-GLUCKS (Hg.) 2001b: *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit*. Opladen
- RENDTORFF, BARBARA/ VERA MOSER (Hg.) 1999: *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen
- RENDTORFF, BARBARA/ VERA MOSER 1999: *Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte*. In: Rendtorff / Moser (Hg.), S. 11-68
- SCHUTZE, FRITZ 1984: *Kognitive Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens*. In: KOHLI/ROBERT (Hg.): *Biografie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart, S. 78-117
- SPENDER, DALE 1985: *Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen*. Frankfurt/M.
- STRAUSS, ANSELM L. 1991: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München
- THIERSCH, HANS 2002: *Sozialpädagogik – Handeln in Widersprüchen?* In: OTTO/ RAUSCHENBACH/ VOGEL (Hg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen, S. 209-222
- THIES, WILTRUD/ CHARLOTTE RÖHNER 2000: *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht*. Weinheim und München
- WALZER, MICHAEL 1992: *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Frankfurt/M.
- WENNING, NORBERT 2001: *Differenz durch Normalisierung*. In: LUTZ/WENNING (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 275-295

11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung

Kinder- und Jugendberichte sind in der fachlichen Diskussion von besonderer Bedeutung, so hat beispielsweise der 6. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung die Diskussion um die Mädchenarbeit wesentlich beeinflusst. Im jetzt vorliegenden Expertenband sind einige Beiträge aus dem Mitgliederbereich der BAG Mädchenpolitik e.V. veröffentlicht, auf die hier besonders hingewiesen werden soll.

Eine Zusammenfassung der Beiträge soll einen ersten Einblick geben. Alle Kurztexte sind der Einleitung zum Expertenband 3 entnommen; siehe ULRIKE WERTHMANN-REPEKUS; KARIN BÖLLERT: *Die Kategorie Geschlecht in der Kinder- und Jugendhilfe – eine Einführung*, in: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Band 3: *Mädchen- und Jungenarbeit – eine uneingelöste fachliche Herausforderung*; Der 6. Jugendbericht und zehn Jahre im § 9.3. Kinder- und Jugendhilfegesetz

Doro-Thea Chwalek geht davon aus, dass keine Akzeptanz und Normalität mädchenbezogener Angebote als Querschnittsaufgabe in der Kinder- und Jugendhilfe erreicht ist. Aufbauend auf der dort geführten Qualitätsdebatte entwickelt die Autorin § 9.3 KJHG als Qualitätsauftrag, den es zu überprüfen gilt. Dieser Auftrag richtet sich sowohl nach innen, also an die Angebote und Einrichtungen der Mädchenarbeit selbst, als auch nach außen als Gemeinschaftsaufgabe aller Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei wird die Jugendhilfeplanung als ein wichtiges Instrument der Qualitätsentwicklung betrachtet, auch wenn man den Eindruck haben könnte, dass Jugendhilfeplanung von der Diskussion um die Neue Steuerung und um die der Qualitätsentwicklung abgelöst wurde. Stattdessen wird die Verknüpfung der Reformansätze vor Ort als Grundlage einer bedarfsgerechten Kinder- und Jugendhilfe im sozialräumlichen Kontext vorgeschlagen. Die Chancen, Qualitätsentwicklungsprozesse in der Mädchenarbeit offensiver anzugehen, werden beschrieben. Insbesondere im Hinblick auf den Generationenwechsel der Mädchenarbeiterinnen und der veränderten Lebenswelten von Mädchen wird Selbstevaluation als Teil professionellen Handelns dargestellt. Allerdings wird vermutet, dass die Wirkung der Qualitätsentwicklungsprozesse nach innen unbestritten ist, ihre Wirkung nach außen aber, z.B. in

Form einer verbesserten Absicherung von Mädchenarbeit – vor allem in den östlichen Bundesländern –, nicht sichtbar wird.

Ulrike Graff beschreibt die Geschichte der Mädchenarbeit als die Geschichte ihrer Vernetzung und bilanziert den Organisationsstand von Mädchenarbeit in freier und öffentlicher Trägerschaft von 1979 bis heute – ein Organisationsstand, der sich vorwiegend im städtischen Rahmen bewegt hat. Sie schildert den Ortsbezug der Arbeitskreise, die trägerübergreifende und ausschließlich weibliche Zusammensetzung sowie die Schwierigkeiten und Erfolge jugendpolitischer Einflussnahme, die neben Leitlinien, Quotierungsbeschlüssen u.a. auch zum Teil die Anerkennung nach §78 KJHG nach sich zog. Dem folgt die Kurzdarstellung der FUMA e.V. Studie »Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse von Mädchenarbeitskreisen in NRW«. Die Landesarbeitsgemeinschaften sind ein weiterer Schritt der Vernetzung, die beispielhaft für Nordrhein-Westfalen aufgezeigt wird und deren zentrale Aufgaben neben der Vernetzung Lobbyarbeit und Qualitätsentwicklung sind, 1999 wurde die Bundesarbeitsgemeinschaft für Mädchenarbeit gegründet, deren Kontaktadresse sowie die der 13 bestehenden Landesarbeitsgemeinschaften sind im Anhang angegeben.

Tina Kuhne beschreibt die Geschichte und Entwicklung der Mädchenhäuser – ein ganzheitlicher Ansatz zum Schutz und als Entwicklungsfreiraum für Mädchen und junge Frauen. Die Bausteine offene Arbeit, Beratungsstelle, Schutzstelle, flexible Hilfen im Bereich Hilfen zur Erziehung und Wohnangebote, Informations- und Vernetzungsstelle zeigen das breite Spektrum vom niedrigschwelligen bis zum stationären Angebot. Die Autorin zeigt die unterschiedlichen Realisierungen dieser Idee, die Finanzierungs- und Umsetzungsschwierigkeiten. Zehn Empfehlungen und eine differenzierte Übersicht der 25 bundesweit in unterschiedlichen Formen vorhandenen Mädchenhäuser runden den Beitrag ab.

Cäcilia Debbing u.a. problematisieren die Arbeit mit Mädchen, die einen Migrationshintergrund haben sowie die vorschnelle Etikettierung »interkulturell« in der Kinder- und Jugendhilfe. Den Mädchen werden ungerechtfertigt traditionelle Orientierungen und patriarchalisch geprägte Familien zugeschrieben, differenzierte (empirische) Wahrnehmungen ihrer Stärken und Ressourcen fehlen in der Regel. Das Modell der defizitorientierten Ausländerpädagogik wird dem der interkulturellen Pädagogik mit spezifischen Zielen gegenübergestellt und auf das Fehlen einer quantitativen und qualitativen bundesweiten Erfassung der interkulturellen Angebote für

Mädchen hingewiesen. Der Beitrag der Autorinnen versucht, die Angebote der Jugendhilfe migrantinnenspezifisch zu betrachten, einen beispielhaften Erfahrungsbericht zu schildern und Impulse sowie Erfordernisse der interkulturellen Mädchenarbeit zu formulieren. Wenn auch nach dem Sechsten Jugendbericht und der Einführung des KJHG einige Studien und Angebote entstanden sind, wird doch die Veränderung der Rolle der Migrantinnen zu wenig wahrgenommen, wobei die Gruppe der Heiratsmigrantinnen eine neue ist neben der zweiten und dritten Generation.

Sabine Sundermeyer stellt das niedersächsische Modellprojekt »Mädchen in der Jugendarbeit« vor und belegt die Ergebnisse beispielhaft. Aus dieser Perspektive wird der Stand der Mädchenarbeit und Mädchenpolitik heute beschrieben. Insbesondere die Kooperation von öffentlichen und freien Trägern wird bei diesem zehnjährigen und mittlerweile abgeschlossenen Modellprojekt eine große Bedeutung zugemessen. Abschließend werden Empfehlungen für die Zukunft gegeben.

Aufnahmeantrag

Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V.

Name, Vorname

LAG, o.ä./Verband/Institution

Straße/Nr.

PLZ/Stadt

Telefon/Fax

E-Mail/Homepage

Ich/wir beantragen/n die Mitgliedschaft in der BAG als

- ordentliches Mitglied
- A) Landesarbeitsgemeinschaft o.a. landesweiter Zusammenschluss der Mädchenpolitik/Mädchenarbeit, der arbeitsfeld- oder trägerübergreifend organisiert ist
- B) Delegierte eines/r Verbandes/Organisation, die auf Bundesebene Ziele und Zwecke der BAG Unterstützt
- C) Verbände/Organisationen, die auf Bundesebene Ziel und Zweck des Vereines unterstützen
- D) Fachfrau/Expertin der Mädchenarbeit/Mädchenforschung, deren Aufnahme durch die/den jeweilige/n LAG/landesweiten Zusammenschluss empfohlen wird (Empfehlungsschreiben bitte beilegen)
- E) Delegierte einer Institution, die sich im Sinne der BAG engagiert und deren Aufnahme durch die/den jeweiligen LAG/landesweiten Zusammenschluss empfohlen wird. (*Empfehlungsschreiben bitte beilegen*)



- F) Institutionen, die Ziel und Zweck des Vereines unterstützen und deren Aufnahme durch die jeweilige Landesarbeitsgemeinschaft/den landesweiten Zusammenschluss empfohlen wird. (Empfehlungsschreiben bitte beilegen)

- förderndes Mitglied

(Bitte ankreuzen)

Die Satzung habe/n ich/wir zur Kenntnis genommen.
Den Jahresbeitrag zahlen wird ab dem Beitrittsjahr durch

- Dauerauftrag
- Überweisung

auf das Konto 305 110 0, BLZ 100 205 00, Bank für Sozialwirtschaft der
Bundesarbeitsgemeinschaft für Mädchenarbeit e.V.

Ort, Datum

rechtsverbindliche Unterschrift,
Stempel der Einrichtung

Ort, Datum

Bestätigung durch den Vorstand der
Bundesarbeitsgemeinschaft für
Mädchenarbeit e.V.,
rechtsverbindliche Unterschrift

Aufnahmeantrag

Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V.

Name, Vorname

LAG, o.ä./Verband/Institution

Straße/Nr.

PLZ/Stadt

Telefon/Fax

E-Mail/Homepage

Ich/wir beantragen/n die Mitgliedschaft in der BAG als

- ordentliches Mitglied
- A) Landesarbeitsgemeinschaft o.a. landesweiter Zusammenschluss der Mädchenpolitik/Mädchenarbeit, der arbeitsfeld- oder trägerübergreifend organisiert ist
- B) Delegierte eines/r Verbandes/Organisation, die auf Bundesebene Ziele und Zwecke der BAG Unterstützt
- C) Verbände/Organisationen, die auf Bundesebene Ziel und Zweck des Vereines unterstützen
- D) Fachfrau/Expertin der Mädchenarbeit/Mädchenforschung, deren Aufnahme durch die/den jeweilige/n LAG/landesweiten Zusammenschluss empfohlen wird (Empfehlungsschreiben bitte beilegen)
- E) Delegierte einer Institution, die sich im Sinne der BAG engagiert und deren Aufnahme durch die/den jeweiligen LAG/landesweiten Zusammenschluss empfohlen wird. (*Empfehlungsschreiben bitte beilegen*)



- F) Institutionen, die Ziel und Zweck des Vereines unterstützen und deren Aufnahme durch die jeweilige Landesarbeitsgemeinschaft/den landesweiten Zusammenschluss empfohlen wird. (Empfehlungsschreiben bitte beilegen)

- förderndes Mitglied

(Bitte ankreuzen)

Die Satzung habe/n ich/wir zur Kenntnis genommen.
Den Jahresbeitrag zahlen wird ab dem Beitrittsjahr durch

- Dauerauftrag
- Überweisung

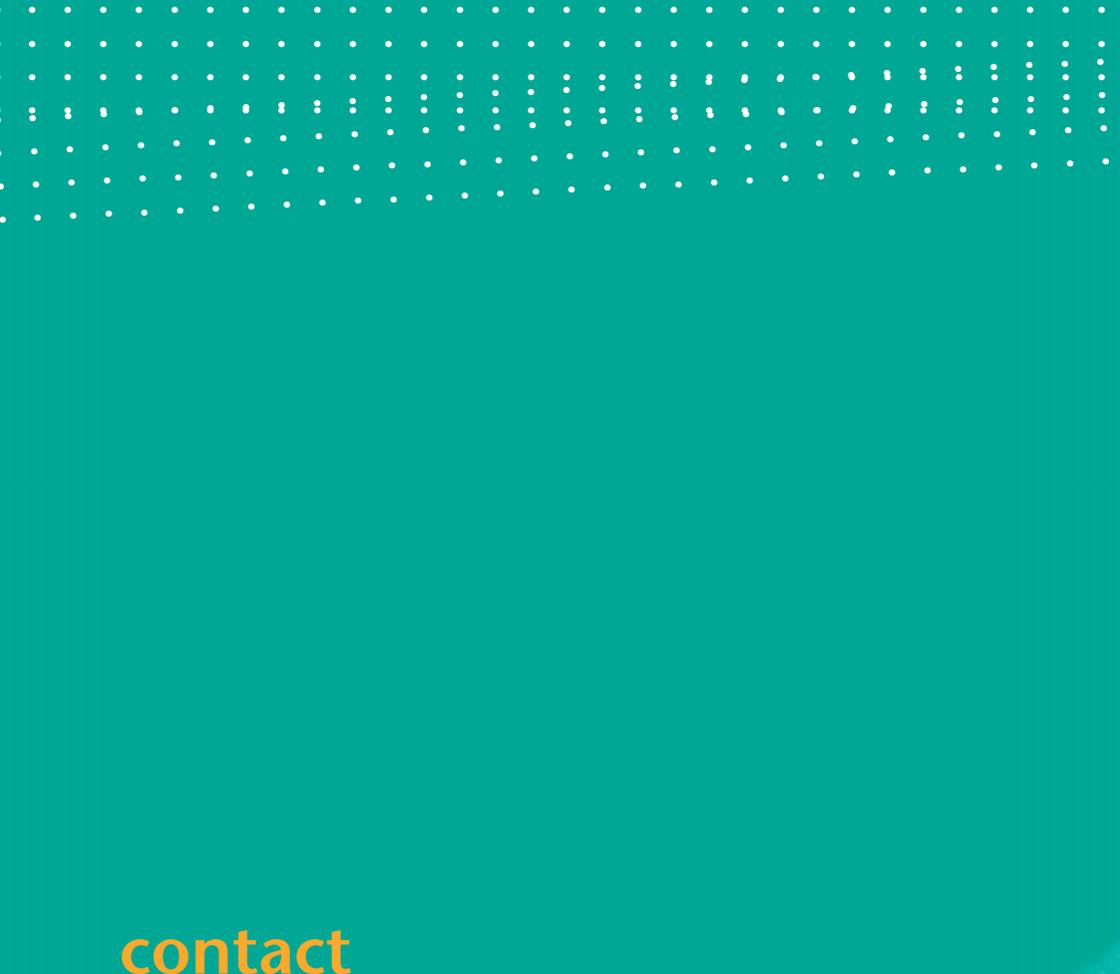
auf das Konto 305 110 0, BLZ 100 205 00, Bank für Sozialwirtschaft der
Bundesarbeitsgemeinschaft für Mädchenarbeit e.V.

Ort, Datum

rechtsverbindliche Unterschrift,
Stempel der Einrichtung

Ort, Datum

Bestätigung durch den Vorstand der
Bundesarbeitsgemeinschaft für
Mädchenarbeit e.V.,
rechtsverbindliche Unterschrift



contact

Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V.

Dircksenstraße 47 • 10178 Berlin

bag@mädchenpolitik.de • www.mädchenpolitik.de