



8

8/2007

Perspektiven der  
Geschlechterpädagogik  
in der Diskussion

## **IMPRESSUM**

BAG Mädchenpolitik e.V.  
Dircksenstr. 47  
10178 Berlin

**Verantwortlich i.S.d.P.:**  
Vorstand der BAG Mädchenpolitik e.V.

**Redaktion:**  
Diana Emberger

**Lektorat:**  
Ruth Overmann

**Gestaltung:**  
designbüro drillich

BAG-Info Nr. 8/2007

© 2007

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

Als Wegbereiterinnen qualifizierter Geschlechterpädagogik nehmen wir, die Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V. (BAG), unsere Rolle sehr ernst und laden mit vorliegenden Textbeiträgen dazu ein, die Vielfalt von Entwicklungen auf dem Weg zu mehr Geschlechtergerechtigkeit zu reflektieren, ohne die Ziele feministischer Pädagogik aus den Blick zu verlieren. Feministische Mädchenpolitik macht deutlich, dass es für Fragen der Geschlechtergerechtigkeit nicht die eine Lösung gegeben kann sondern inhaltliche und fachpolitische Kriterien die Ausschlaggebenden sind. Dies erfordert eine bewusste und gestaltete Auseinandersetzung mit den geschlechterbezogenen Zielen und Chancen pädagogischer Praxen.

Zunächst lädt **Claudia Wallner** mit ihrem Beitrag zu einer Zeitreise ein; sie entwirft eine Entwicklungsgeschichte feministischer Mädchenarbeit und verdeutlicht ihr ambivalentes Verhältnis zum und im System der Kinder- und Jugendhilfe. Die Autorin beschreibt Mädchenarbeit im Wandel des Verständnisses von Sozialer Arbeit und im Kontext veränderlicher feministischer Interpretationen.

Daran anschließend plädiert **Ulrike Graff** dafür, Monoedukation und Koedukation als gleichwertige und sich wechselseitig vervollständigende Pädagogiken zu denken. Sie beschreibt den erziehungsgeschichtlichen Hintergrund von Mädchenbildung und argumentiert für eine Pädagogik, die Verantwortung für die Überwindung von Geschlechterhierarchien übernimmt.

**Ulrike Möller** verdeutlicht uns am Beispiel der Entwicklungen im Kreisjugendring München-Stadt die Chancen geschlechterreflektierter Koedukation als notwendiger Erfahrungs- und Übungsraum für die Identitätsentwicklung von Mädchen und auch von Jungen. Sie spricht sich u.a. für eine geschlechterreflektierte qualifizierte Koedukation aus, die sich als eine aufmerksame, unterstützende, zur Herstellung von Gerechtigkeit anleitende Pädagogik, die die Begegnung beider Geschlechter begleitet, versteht.

Die Potenziale geschlechtssensibler Überkreuzpädagogik verdeutlicht **Hanne Güntner** mit ihrem Beitrag. Sie beschreibt am Beispiel eines Fortbildungsangebotes die notwendige Bezugnahme auf die Perspektive des Gegengeschlechts als Grundlage für machtsensible sozialpädagogische Bildungsarbeit.

**Maria Bitzan** analysiert und kommentiert die vorangestellten Beiträge aus der Perspektive feministischer Theorie. Sie verdeutlicht den Stellenwert der feministischen Expertise für die Entwicklung geschlechtergerechter Praxismodelle sowie als sinnvollen Referenzrahmen für Professionalität und Qualität von

Mädchenarbeit. Ihre Ausführungen belegen die uneingeschränkte Brisanz von Mädchenpolitik, welche für eine geschlechtergerechte Pädagogik streitet, die sich kritisch auf Dominanzverhältnisse bezieht und die Zugänge zu Bildung, zu materiellen Gütern und Teilhabe, in einen ganzheitlich gedachten gesellschaftspolitischen Kontext stellt. Sie mahnt u.a. die nötige Verständigung über Fachbegriffe an, die Gefahr laufen, durch synonyme Verwendung der Beliebigkeit anheim zu fallen. Sie warnt vor Gefahren einer Relativierung geschlechtsbewußter Konzepte. Und, sie erinnert an den Machtaspekt, der bei aller Differenziertheit der Zielgruppen und Konzentration auf die Subjektstellung in Vergessenheit zu geraten droht. *Maria Bitzan* resümiert zudem konkrete Entwicklungsherausforderungen für Mädchenarbeit, für interkulturelle und geschlechtsbezogene Ansätze in der monoedukativen und/oder koedukativen Arbeit sowie für die cross-gender-Erziehung und bringt uns mit ihren Strukturüberlegungen ins Nachdenken.

Sämtliche Beiträge stehen exemplarisch für gegenwärtige Diskussions- und Entwicklungsprozesse innerhalb der BAG Mädchenpolitik e.V. und ihrer Mitgliedsorganisationen. Die Texte von *Claudia Wallner*, *Ulrike Graff*, *Ulrike Möller* und *Hanne Güntner* sind analog des Studientages der BAG im April 2007 zusammengestellt, bei dem es darum ging, bisherige Entwicklungen geschlechtsbewusster Pädagogik nachvollziehbarer zu machen, die einzelnen Ansätze kritisch zu diskutieren und gemeinsame mädchenpolitische Positionen zu erarbeiten. Dieses BAG-Info-Heft stellt die bisherigen Ergebnisse vor und weiterhin zur Diskussion.

Um die Fachdebatten nachhaltig zu inspirieren setzten wir Bewährtes fort und baten auch hierzu um einen kritischen Kommentar. *Maria Bitzan* sei insofern besonders gedankt, da sie unsere gedankliche Suchbewegung aufgreift, mit neuen Akzenten versieht und an inspirierenden Überlegungen aber auch Fragen reicher macht.

Wir danken allen Vor- und Mitdenkerinnen, die diesen wegweisenden Beitrag der BAG Mädchenpolitik e.V. möglich machten und laden ferner dazu ein, die fruchtbaren Kontroversen fortzusetzen.



Ulrike Häfner  
für den Vorstand der BAG Mädchenpolitik e.V.

# Inhalt

## Perspektiven der Geschlechterpädagogik in der Diskussion Feministische/parteiliche Mädchenarbeit, Monoedukation und Koedukation, reflexive Koedukation, Cross Work

|  |    |
|--|----|
| <i>Dr. Claudia Wallner</i><br>Mädchenarbeit im Wandel Sozialer Arbeit  | 6  |
| <i>Dr. Ulrike Graff</i><br>Koedukation & Monoedukation:<br>Der Vorschlag, ein Verhältnis zu dekonstruieren   | 16 |
| <i>Ulrike Moeller</i><br>Koedukation in der geschlechtsreflektierten Offenen Jugendarbeit –<br>zum Stand der Diskussion im Kreisjugendring München-Stadt | 25 |
| <i>Hanne Güntner</i><br>Cross Work – Cross Gender; Überkreuzpädagogik;<br>heteropädagogische Ansätze; Koedukation  | 34 |
| <i>Prof. Dr. Maria Bitzan</i><br>Feministische Mädchenarbeit im Verbund<br>Kommentierung »Perspektiven der Geschlechterpädagogik<br>in der Diskussion«   | 43 |

**Dr. Claudia Wallner**  
**Mädchenarbeit im Wandel sozialer Arbeit**  
**Feministische Mädchenarbeit**

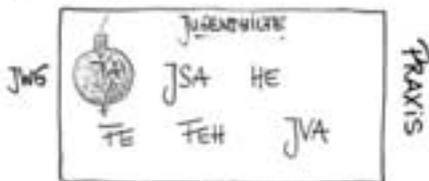
Mitte der 70er Jahre begann die Ära des Ansatzes von Mädchenarbeit, der sich bis heute in der Jugendhilfe durchgesetzt hat: die feministische und parteiliche Mädchenarbeit. Sie war von Anfang an eine Provokation für die und in der Jugendhilfe:

- Anfang der 70er Jahre hatte sich gerade die Koedukation in der Jugendhilfe durchgesetzt, da forderte die feministische Mädchenarbeit die Rückkehr zur Geschlechtshomogenität.
- Feministische Mädchenarbeit berief sich auf eine umfassende Kritik an der Jugendhilfe und insbesondere an der Jugendarbeit. Sie wurde als jungens- und männerlastig analysiert und damit als staatliches System, das die Hälfte ihrer Klientel durch Nichtbeachtung ausschloss.
- Feministische Mädchenarbeit definierte sich als notwendige Kombination aus Pädagogik und Gesellschaftspolitik: individuelle Hilfe und Unterstützung für Mädchen sei nur sinnvoll in einem patriarchalen Gesellschaftssystem, wenn gleichzeitig das System selbst bekämpft würde. Feministische Mädchenarbeit wollte Mädchen individuell stärken und gleichzeitig Gleichberechtigung erreichen durch die Abschaffung des Patriarchats. Mädchenarbeit definierte sich als politische Pädagogik, was deutlich nicht dem allgemeinen Selbstverständnis der Jugendhilfe entsprach.
- Feministische Mädchenarbeit agierte mit einem Mädchen- und Frauenbild, das seit Ende der sechziger Jahre in der Frauenbewegung entwickelt worden war und über die massive öffentliche Wahrnehmung der Frauenbewegung und ihrer Forderungen öffentlich diskutiert wurde, aber das noch weit davon entfernt war, allgemein gültiges Frauenbild zu sein: Die Frau als Mensch mit den gleichen Rechten auf Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit, auf eigene Sexualität, auf wirtschaftliche Unabhängigkeit und Selbstbestimmung über Körper und Lebensplanung, das war nicht das Mädchen- und Frauenbild der frühen 70er Jahre und auch nicht das der Jugendhilfe.

Feministische Mädchenarbeit kritisierte also Jugendhilfe grundsätzlich als männerlastig, lehnte ihre Modernisierung durch die Einführung der Koedukation als ebenso männerlastig ab, forderte eine eindeutige Politisierung der

## Mädchenarbeit: System im System der Jugendhilfe

70er Jahre:



Pädagogik und agierte mit einem revolutionären Mädchen-, Frauen- und Gesellschaftsbild (Savier 1980a und 1980b, Savier/Wildt 1977 und 1978). Feministische Mädchenarbeit war damit Provokation für die Jugendhilfe und gleichzeitig Teil einer gesellschaftlichen Revolution: der Frauenbewegung. Das Konzept feministischer Mädchenarbeit wurde von Sozialarbeiterinnen in der ersten Hälfte der 70er Jahre entwickelt. Beeinflusst von den Analysen der Frauenbewegung zur gesellschaftlichen Situation von Frauen reflektierten sie ihren eigenen Arbeitsalltag insbesondere in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit und kamen zu dem Schluss, dass die patriarchalen Gesellschaftsverhältnisse sich auch in der sozialen Arbeit wiederfinden und auch hier zu bekämpfen seien. Dabei lag der Fokus zunächst auf den eigenen Arbeitsbedingungen als Sozialarbeiterinnen im Verhältnis zu den männlichen Kollegen und Besuchern.

Anders als in anderen europäischen Ländern hatte sich in der deutschen Frauenbewegung schnell die radikalfeministische Strömung durchgesetzt, die die Separierung des Frauenthemas und der Frauen vom allgemeinpolitischen Kampf um die Abschaffung des Kapitalismus propagierte und sich im Wesentlichen auf die Entwicklung von Frauenkultur und Frauenidentität festlegte. Grund dafür war, dass der in der »Studentenbewegung« geführte antikapitalistische Kampf die Abschaffung des Patriarchats lediglich als einen Nebenwiderspruch gelten lassen wollte und davon ausging, dass in einem sozialistischen Staat die Gleichberechtigung der Geschlechter sich »von allein« einstellen würde. Dieser Glauben fehlte den Frauen nach jahrelangen Erfahrungen mit ihren studentischen Kollegen in der gemeinsamen politischen Arbeit.

- Eigene Räume für Mädchen,
- Geschlechtshomogenität der Angebote,
- ausschließlich Frauen in der Mädchenarbeit und
- die Abschaffung des Patriarchats

waren und sind bis heute die dem Radikalfeminismus geschuldeten Eckpfeiler feministischer Mädchenarbeit.

In den 70er Jahren wurden insbesondere in der Jugendarbeit, aber auch in der Jugendbildungsarbeit und in sozialen Trainingskursen die ersten Ansätze feministischer Mädchenarbeit entwickelt und erprobt. Mädchengruppen und -angebote wurden in koedukativen Einrichtungen installiert, oftmals gegen den Widerstand von Kollegen und Besuchern. Wegen des Widerstands und der mangelnden Unterstützung sowie aus der radikalfeministischen Einsicht heraus, dass Mädchenarbeit in gemischtgeschlechtlichen Arbeitszusammenhängen und Trägerstrukturen nicht möglich sei, gründeten Frauen erste autonome feministische Träger und richteten hier, außerhalb der Jugendhilfestrukturen, Angebote für Mädchen ein. Diese autonomen Strukturen boten die Möglichkeit, fern der Vorgaben und Reglementierungen des Jugendhilfesystems Angebote für Mädchen entlang ihren Lebenslagen, Bedürfnissen und Problemen zu entwickeln. Die Freiheit des autonomen Raums, den die Sozialarbeiterinnen mit Ehrenamtlichkeit und befristeten Arbeitsplätzen bezahlten, eröffnete Möglichkeiten, Ansätze von Mädchenarbeit zu entwickeln, die direkt an ihren Lebensbedingungen ansetzten. Innerhalb der Jugendhilfestrukturen wäre dies so nicht möglich gewesen.

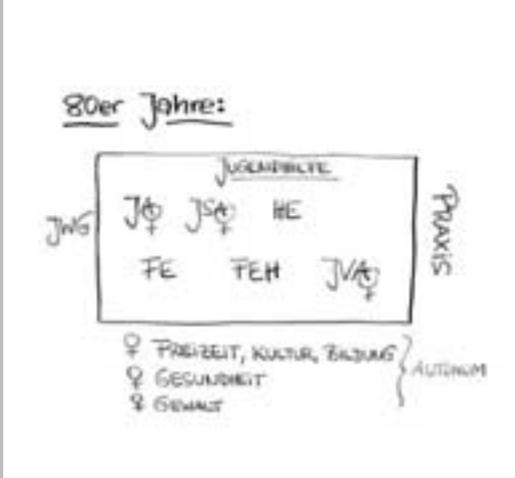
## Die 80er Jahre

.....

In den 80er Jahren differenzierte feministische Mädchenarbeit sich aus: Innerhalb der Jugendhilfe wurde versucht, adäquate Angebote für Mädchen auf- und auszubauen und dabei auch die in der autonomen Mädchenarbeit entwickelten Themen und Ansätze aufzugreifen. Innerhalb der autonomen Mädchenarbeit wurden Konzepte entwickelt in den Themenbereichen

- sexuelle Gewalt und Gewalt gegen Mädchen,
- Gesundheit,
- Sexualität und Körper,
- Bewegung und Raumeignung,
- Kultur und
- Freizeit.

Aber auch für spezielle Gruppen von Mädchen wurden Konzepte erarbeitet, so für lesbische Mädchen, für Aussiedlerinnen, für Migrantinnen (wobei sich dies auf muslimische Türkinnen beschränkte) und Mädchen mit Behinderungen. Da im autonomen Bereich das Konzept der feministischen Mädchenarbeit so definiert wurde, dass dazu auch feministische Trägerstrukturen ge-



hörten, bezeichneten die Frauen in der Jugendhilfe ihre Arbeit zunehmend als parteiliche Mädchenarbeit. Diese beinhaltete die gleichen Ziele wie die feministische Mädchenarbeit, war aber auch in koedukativen Zusammenhängen möglich.

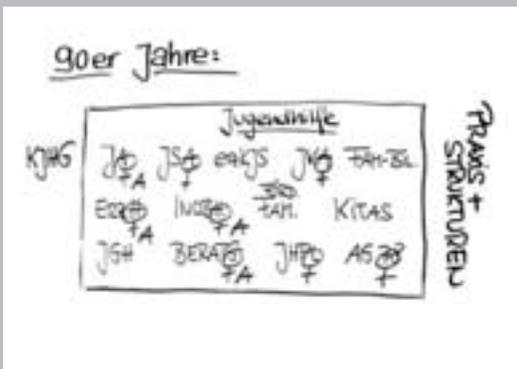
Gestützt wurde der Ausbau der Mädchenarbeit in den 80er Jahren durch den sechsten Jugendbericht der Bundesregierung 1984 zur Situation von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. Er wies die strukturellen Benachteiligungen von Mädchen sowohl gesamtgesellschaftlich als auch im Rahmen der Jugendhilfe nach und forderte u.a. die flächendeckende Einführung von Mädchenarbeit und eine generelle Kehrtwende in der Jugendhilfe zugunsten einer geschlechterdifferenzierten Pädagogik. Mit dem sechsten Jugendbericht hatten die Mädchenarbeiterinnen, wie die Pädagoginnen sich selbst nannten, erstmals ein wissenschaftliches Unterstützungsinstrument in der Hand, mit dem sie ihre Forderungen nach Mädchenarbeit untermauern konnten.

### Die 90er Jahre

.....

Die 90er Jahre brachten zwei Ereignisse hervor, die die Mädchenarbeit stark beeinflussten: Die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten und die Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) 1990/91. Die 90er waren das Jahrzehnt struktureller Verankerung von Mädchenarbeit in der Jugendhilfe und gleichzeitig die Zeit des Aufbaus von Mädchenarbeit in den neuen Bundesländern, da die Koedukation in der DDR generelles Erziehungsprinzip war.

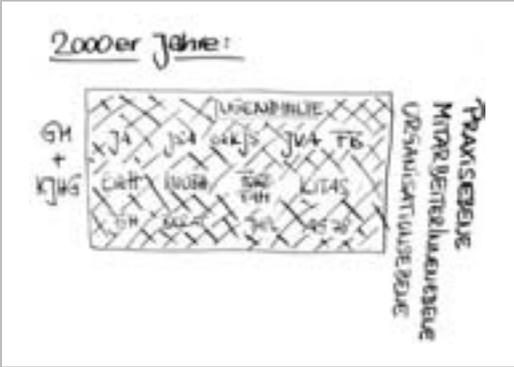
Nach 25 Jahren Debatte erhielt die Jugendhilfe nun also eine neue gesetzliche Grundlage. Mädchenarbeit war bis dato in der Jugendhilfe maximal geduldet.



Mit dem KJHG kam nun eine gesetzliche Verpflichtung, alle Angebote und Leistungen der gesamten Jugendhilfe so zu gestalten, dass die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen berücksichtigt und Benachteiligungen abgebaut werden sowie die Gleichberechtigung der Geschlechter gefördert wird (§ 9,3 KJHG). Waren die 80er Jahre geprägt von der konzeptionellen Entwicklung und dem Ausbau der Praxis, so kennzeichneten Anstrengungen um die strukturelle Verankerung von Mädchenarbeit in der Jugendhilfe die Entwicklung in den 90er Jahren. Dabei stellt sich die Situation in den alten und neuen Bundesländern gänzlich unterschiedlich dar: Während in den alten Bundesländern die neue Aufgabe der geschlechterdifferenzierten Pädagogik in der Jugendhilfe auf die Frauenbewegung und 16 Jahre Auf- und Ausbau feministischer Mädchenarbeit zurückgreifen konnte, Personal- und Angebotsstrukturen sowie Konzepte vorhanden waren, erzielte die neu aufzubauende Jugendhilfe in den neuen Bundesländern mit ihrer Koedukationshistorie die Anforderung als gesetzliche Vorgabe ohne irgendeine Vorerfahrung. Hinzu kam, dass in den neuen Bundesländern große Teile der Jugendhilfe über arbeitsmarktpolitische Maßnahmen eingerichtet wurden, was bedeutete, dass viele Kräfte über keine oder nur geringe pädagogische Ausbildungen verfügten und schon gar keine Erfahrungen in der Mädchenarbeit besaßen.

Auf der Grundlage dieser unterschiedlichen Voraussetzungen in den alten und neuen Bundesländern waren die 90er Jahre in der Mädchenarbeit gekennzeichnet von Anstrengungen der strukturellen Verankerung in der Jugendhilfe. Mädchenarbeit entwickelte mit dem Gesetz im Rücken vielfältige Instrumente, die ihre Angebote und Einrichtungen zu Regelangeboten der Jugendhilfe werden lassen sollten:

- Mädchengerechte Konzepte der Jugendhilfeplanung,
- Leitlinien zur Mädchenarbeit,



- Mädchenförderpläne,
- Arbeitsgemeinschaften zur Mädchenarbeit gemäß § 78 KJHG,
- Arbeitskreise zur Mädchenarbeit,
- Sitz und Stimme für die Mädchenarbeit in Jugendhilfeausschüssen,
- Mitarbeit in Jugendhilfegremien,
- Gründung von Landesarbeitsgemeinschaften der Mädchenarbeit und
- Gründung der Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik

waren solche Instrumente, die mit großen Anstrengungen und gegen oftmals erhebliche Widerstände durchgesetzt wurden und der Mädchenarbeit fortan einen gesicherteren Status verliehen. Ziel war, die bestehenden Angebote der Mädchenarbeit konzeptionell, finanziell und personell zu sichern und alle Jugendhilfeangebote mädchengerecht weiter zu entwickeln.

### **Mädchenarbeit im neuen Jahrtausend**

Siebzehn Jahre nach Einführung des KJHG kann nicht die Rede davon sein, dass die Vorgabe des § 9,3 in der Jugendhilfe umgesetzt wäre. Die strukturelle Verankerung von Mädchenarbeit ist immer noch eine Arbeit gegen Widerstände, ist immer noch Provokation. Einziger Motor ist die Mädchenarbeit selbst, und Jugendhilfe bewegt sich nur an den Stellen auf Mädchen zu, an denen sie von der Mädchenarbeit unter öffentlichen Druck gesetzt werden kann. Trotzdem haben die Bemühungen der Mädchenarbeit Erfolg gezeigt: Mädchenarbeit ist zwar keine Selbstverständlichkeit, aber auch nicht mehr wegzudenken aus der Jugendhilfe. Zumindest theoretisch ist sie anerkannt als Notwendigkeit. In einigen Leistungsbereichen, insbesondere in denen, in denen Mädchenarbeit entstand, gehört sie heute zum Angebot vieler Einrichtungen: Jugendzentren verfügen in der Regel über Mädchenräume oder Mädchentage.

Aber auch in anderen Leistungsbereichen wie der Jugendsozialarbeit, der Inobhutnahme und den erzieherischen Hilfen gibt es inzwischen Angebote der Mädchenarbeit. Gemeinsam ist allen, dass Mädchenarbeit in der Regel nicht strukturell, sondern personell verankert ist. D.h., dort, wo engagierte Frauen Mädchenarbeit durchsetzen und anbieten, gibt es sie. Gehen die Frauen, geht die Mädchenarbeit mit, weil sie nicht in den Konzeptionen der Träger und Einrichtungen verankert ist und weil sich außer den Mädchenarbeiterinnen niemand verantwortlich fühlt.

Die ehemals autonomen Projekte feministischer Mädchenarbeit der 80er Jahre sind entweder zu Regelangeboten der Jugendhilfe geworden (insbesondere die Mädchenhäuser) oder mangels finanzieller Möglichkeiten geschlossen worden. Somit konzentriert sich Mädchenarbeit heute im Wesentlichen auf die Jugendhilfe und ist damit wieder in den Schoß zurück gekehrt, aus dem sie in den 70ern aufbrach. Diese Rückkehr war und ist mit Reibungsverlusten verbunden: zu verzeichnen ist ein Verlust gesellschaftspolitischer Ansprüche zu Gunsten politischer Arbeit innerhalb der Jugendhilfe. Ebenso konstatiert werden muss eine Qualitätsverschiebung respektive ein Qualitätsverlust: Mit den Bemühungen um die strukturelle Verankerung von Mädchenarbeit in der Jugendhilfe und dem Sterben der autonomen Projekte verschwand der feministische Anspruch der Mädchenarbeit zusehends und wurde durch die Parteilichkeit als Merkmalsbeschreibung ersetzt. Aber auch die parteiliche Mädchenarbeit verschwindet seit einigen Jahren als Begriff. Übrig bleibt »Mädchenarbeit«, die ohne die Spezifizierungen als feministisch oder parteilich alles, was mit Mädchen getan wird, zu Mädchenarbeit deklarieren lässt. In neuerer Zeit wird sogar der Begriff der Mädchenarbeit zunehmend durch den Begriff der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Mädchen ersetzt. Mit diesen Begriffsänderungen sind deutliche Einbußen der Ziele und Inhalte verbunden.

Mädchenarbeit heute ist ein eigenständiges System im System der Jugendhilfe. Dieser Fakt ist einerseits dem Widerstand der Jugendhilfe und andererseits den radikalfeministischen Wurzeln feministischer Mädchenarbeit geschuldet. Aus Sicht der Mädchenarbeit wird dieser Status zwiespältig erlebt und beurteilt: einerseits ermöglicht er, Konzepte der Mädchenarbeit relativ autonom zu entwickeln, andererseits ist er ein wesentlicher Grund, warum Mädchenarbeit nicht zum Regelangebot der Jugendhilfe werden kann. Die Betonung des Besonderen macht es schwer, zur Normalität zu gehören, und dieses Dilemma ist bis heute nicht lösbar (Wallner 1996, S. 208–223).

## Perspektiven feministischer Mädchenarbeit

.....

Abgesehen davon, dass Mädchenarbeit ihre Konzepte und Angebote regelmäßig an gesellschaftliche Veränderungen anpassen muss, stehen für die kommenden Jahre wesentliche Fragen und Aufgaben an, für die es Antworten und Lösungen zu finden gilt:

- Gesellschaftliche Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen wirken sich auch auf die Lebensbedingungen von Mädchen aus. Immer weniger gibt es »die« Mädchen, immer stärker differenziert sich die »Gruppe« der Mädchen aus. Für die Mädchenarbeit bedeutet dies den Abschied von Konzeptionen »für Mädchen« und die Entwicklung zielgruppengenaue Konzepte, die immer wieder überprüft und modifiziert werden müssen. Neben dem Merkmal Geschlecht müssen andere wie die ethnische und religiöse Zugehörigkeit, die Familiensituation, der Bildungsstand oder das Lebensumfeld gleichermaßen in den Blick genommen werden, wenn Mädchenarbeit passgenau Konzepte für Mädchen anbieten will.
- Mädchenarbeit muss sich dem System der Jugendhilfe stärker öffnen, ohne ihre Identität zu verlieren, will sie perspektivisch zum Regelangebot werden. Das bedeutet, innerhalb der jeweiligen Einrichtung offensiv in Debatten um Konzepte von Mädchenarbeit zu gehen, mit allen Kolleginnen und Kollegen. Mädchenarbeit darf nicht länger die Aufgabe einzelner sein, sondern muss in die Verantwortung aller in einer Einrichtung gelegt werden. Wird sie dann um Jungenarbeit ergänzt, ist dies zu begrüßen. Die gemeinsame Verantwortung für die Zielgruppe Mädchen kann aber auch übernommen werden, wenn es keine Jungenarbeitsangebote gibt.
- Als eher »autonomes« System im System der Jugendhilfe brauchte Mädchenarbeit sich nie mit den grundsätzlichen pädagogischen Fragen der Jugendhilfe zu beschäftigen und hat dies auch nicht getan. Debatten um die Funktionen von Jugendhilfe zwischen Strafe, Überwachung und Unterstützung liefen an der Mädchenarbeit vorbei. Sie hat sich immer als ausschließlich unterstützend verstanden. Will sie zur Jugendhilfe gehören, kommt Mädchenarbeit aber nicht länger daran vorbei, sich auch mit den grundsätzlichen Fragen staatlicher Ziele von Jugendhilfe zu beschäftigen.
- Gender Mainstreaming ist eine Strategie, die, wenn sie ernsthaft umgesetzt wird, die Gleichberechtigung der Geschlechter fördern kann. Damit sie sinnvoll installiert wird, ist das Wissen der Frauen- und Mädchenforschung sowie die Fachkompetenz der Mädchenarbeiterinnen notwendig. Mädchenarbeit muss sich in Gender Mainstreaming Prozesse aktiv einmischen und sie qualifizieren. Gleichzeitig braucht Mädchenarbeit eine eigenständige Debatte und Standortbestimmung darüber, wie die zukünftige Zusam-

menarbeit mit den zumeist männlichen Kollegen in Leitungspositionen aussehen kann, wenn diese zu überprüfen haben, ob Entscheidungen geschlechtergerecht sind oder nicht und welche Maßnahmen zu treffen sind, um Gleichberechtigung herzustellen. Hier verschiebt sich die Definitionsmacht, und Mädchenarbeit muss konkrete Umgangswege entwickeln.

- Soll Mädchenarbeit tatsächlich Querschnittsaufgabe von Jugendhilfe werden, dann heißt das, mit allen Beteiligten der Jugendhilfe zukünftig über Mädchen und Mädchenarbeit zu debattieren und so Mädchenarbeit gemeinsam zu tragen. In diesem Kontext muss innerhalb der Mädchenarbeit geklärt werden, welchen Status die Grundsätze parteilicher Mädchenarbeit haben: Stehen sie in den anstehenden Debatten mit Kollegen und Vorgesetzten zur Disposition, weil nun gemeinsame Konzepte entwickelt werden müssen, die dann auch tatsächlich von allen getragen werden können, oder ist Mädchenarbeit ein feststehender Standard wie bspw. Partizipation oder Lebensweltorientierung, so dass lediglich über die Übersetzung oder Umsetzung von Mädchenarbeit zu diskutieren wäre. Mädchenarbeit muss hier einen Standpunkt entwickeln.
- Wesentliche Privilegien von Männern liegen heute noch im Erwerbsarbeitssektor und in der Verteilung von Verantwortung für Familienaufgaben. Entsprechend verlagern sich Benachteiligungen für Mädchen auf das frühe Erwachsenenalter und realisieren sich auch wesentlich außerhalb von Feldern, die durch pädagogische Intervention bearbeitet werden können. Das bedeutet, dass das Feld der Jugendhilfe alleine für die Begleitung und Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen zu eng ist. Mädchenarbeit muss stärker kooperieren lernen mit Arbeitsmarktpolitik, Familienpolitik, mit Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden, Kammern etc.

Die Geschichte der Mädchenarbeit im Wandel sozialer Arbeit ist eine Geschichte zweier Bereiche, die eigentlich ineinander und miteinander existieren sollten, die aber, so zeigt die Geschichte, von zwei voneinander weitgehend unabhängigen Entwicklungen erzählt. Im Interesse von Mädchen und jungen Frauen sollte sich das zukünftig ändern. Gender Mainstreaming in Verbindung mit dem Beharren auf der Notwendigkeit parteilicher und feministischer Mädchenarbeit könnte eine Perspektive sein, in Zukunft von der Geschichte einer mädchengerechten Jugendhilfe zu erzählen.

In Zukunft muss die Geschlechterpädagogik zusammengeführt werden. Mädchenarbeit hat den Boden bereitet für ein generelles Bewusstsein in der Kinder- und Jugendhilfe, Geschlecht als durchgängige Kategorie zu beachten. Zukünftig wird Mädchenarbeit ein Ansatz innerhalb eines Gesamtkonzepts sein, in dem geschlechtshomogene und koedukative Ansätze ineinander ge-

flochten werden, um grundsätzlich und immer mädchen- und jungengerecht zu arbeiten. Ausgehandelt werden muss, welche Position die verschiedenen Ansätze einnehmen sollen, wann welcher Ansatz für wen richtig und notwendig ist und welchen Standards die einzelnen Ansätze genügen müssen. Ein erster Schritt hierfür ist eine Annäherung und ein gegenseitiger Austausch der verschiedenen Ansätze und eine fachliche und politische Standortbestimmung.

**Dr. Claudia Wallner**

Scheibenstr. 102, 48153 Münster  
clwallner@aol.com, fon 0251.86 33 73

## Literatur

- FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA: Geschlechtertrennung als Innovation. Etappen geschlechtsbezogener Jugendarbeit im 20. Jahrhundert, in: Friebertshäuser, Barbara/Jakob, Gisela/Klees-Möller, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung, Weinheim 1997, S. 113–135.
- JAKOB, GISELA: Umbrüche in den Geschlechterverhältnissen und in der pädagogischen Arbeit – Mädchen- und Frauenarbeit in den neuen Bundesländern, in: Friebertshäuser, Barbara/Jakob, Gisela/Klees-Möller, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung, Weinheim 1997, S. 136–155.
- SAVIER, MONIKA/WILDT, CAROLA: Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand. Neue Ansätze zur feministischen Jugendarbeit, München 1978.
- WALLNER, CLAUDIA: Feministische Mädchenarbeit im Dilemma zwischen Differenz und Integration, in: Gintzel, Ullrich/Schone, Reinhold (Hrsg.): Jahrbuch der sozialen Arbeit 1997, Münster 1996, S. 208–223.
- WALLNER, CLAUDIA: Feministische Mädchenarbeit – Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen, Münster 2006.

**Dr. Ulrike Graff**  
**Koedukation & Monoedukation:**  
**Der Vorschlag, ein Verhältnis zu dekonstruieren**

**Die These**

.....

Koedukation hat heute den Status eines Paradigmas für die Pädagogik. Formen geschlechtshomogener Pädagogik sollen die Koedukation ergänzen. Sie sind im schulischen und außerschulischen Bereich Maßnahmen der »Mädchenförderung« und »Jungenförderung«. Damit formulieren sie einen defizitorientierten Ansatz und stigmatisieren letztlich die beteiligten Akteurinnen und Akteure und zwar sowohl die Mädchen und Jungen als auch die Pädagoginnen und Pädagogen.

Um aber die positiven Potentiale geschlechtshomogener Pädagogik nutzen zu können, die darin liegen, dass Raum für Reflexion und Überschreitung geschlechtsspezifischer kultureller Zuschreibungen eröffnet wird, ist es notwendig, Koedukation als Paradigma von Pädagogik zu relativieren und Mono- und Koedukation als gleichrangige pädagogische Settings zu etablieren. Das ist ein dekonstruktiver Prozess, da der Dualismus Koedukation – Monoedukation, der beides in ein Verhältnis von Vorrangigkeit – Nachrangigkeit setzt, aufgelöst und neu konstruiert wird in ein Verhältnis von Gleichrangigkeit.

Hier wird dafür plädiert, Pädagogik in der Weise anders zu denken, dass in die erziehungswissenschaftliche Systematik die Kategorie »Organisationsform in Bezug auf Geschlecht« eingezogen wird, in der Koedukation und Monoedukation als zwei Möglichkeiten nebeneinander stehen. Damit würde der Differenz der Geschlechter Ausdruck und Anerkennung gegeben, die im Gleichheitsdenken der Koedukation praktisch übergangen wurde (Rendtorff/Moser 1999).

Heute wird Pädagogik in der Regel koedukativ organisiert und als Normalität weitgehend mit Koedukation gleichgesetzt. Es fehlt ein geläufiger Begriff für getrennt geschlechtliche 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. Eine Distanznahme von der Koedukation als Paradigma der Organisation von Pädagogik in Bezug auf Geschlecht scheint also in Theorie und Praxis schwierig zu sein.

### **Der erziehungsgeschichtliche Hintergrund**

.....

Die Geschichte der Pädagogik zeigt, dass vom Altertum bis ins 19. Jahrhundert hinein Bildung und Erziehung »Knabenführung« war. Mädchenbildung war selten und ebenfalls monoedukativ. Erst die Forderung nach allgemeiner höherer Mädchenbildung hatte die Geschlechterfrage im Hinblick auf Inhalte und Form von Erziehung thematisiert, die in den Jahrhunderten selbstverständlicher Geschlechtertrennung keiner expliziten Begrifflichkeit bedurfte. Monoedukation und Koedukation sind Organisationsformen von Pädagogik in Bezug auf Geschlecht, in denen bestimmte Erziehungsziele verfolgt werden. Es geht hier also auch – wenn man so will – um die Klärung des Verhältnisses von Form und Inhalt in der Pädagogik.

Folgende Konstellationen lassen sich erziehungsgeschichtlich aufzeigen:

- Das Leitbild komplementär hierarchischer Geschlechtskonstruktionen korrespondiert mit geschlechtshomogener Pädagogik. Geschlechtshomogenität hat sich für geschlechtsspezifisch traditionelle Erziehungsziele als die geeignete Form erwiesen (vgl. Naundorf u.a. 1986).
- Das Modell der Gleichberechtigung von Frauen und Männern drückt sich in der Koedukation aus (vgl. Schimpf 1999). Beim Wandel zum Erziehungsziel Gleichberechtigung wurde mit der Koedukation lediglich die äußere Form geändert. Die pädagogische Praxis hat gezeigt, dass eher traditionelle Leitbilder reproduziert werden. Dass dies spezifische Gewinne und Verluste

für Mädchen und Jungen bedeutet, hat PISA für den schulischen Bereich gerade gezeigt. Die Organisationsform Koedukation scheint also insbesondere für die Realisierung des Erziehungsziels »Jungen und Mädchen lernen gleichberechtigt miteinander und voneinander« nicht geeignet zu sein.

- Feministische Pädagogik will nun »Selbstbestimmung für Mädchen« anstatt koedukativer »Gleichberechtigung mit Jungen« und kombiniert dieses Ziel wiederum mit der Form Geschlechtshomogenität. Die Praxis von, im außerschulischen oder schulischen Kontext eingerichteten, geschlechtshomogenen Gruppen hat gezeigt, dass sie Mädchen Freiraum für persönliche Entwicklungen bieten, die bestehende geschlechtsspezifische Zuschreibungen überschreiten können (vgl. Bitzan/Daigler 2001; Nyssen u.a. 1996; Möhlke/Reiter 1995).



Ich halte fest:

Koedukation ist ein Fortschritt gegenüber der konservativen Geschlechtertrennung. Ziel der Koedukation ist die Gleichbehandlung von Frauen und Männern auf dem erst einmal positiven anthropologischen Verständnis eines: »Frauen und Männer sind gleich fähig und gleichwertig«. Sie kann jedoch innerhalb bestehender Geschlechterhierarchie nicht die vorhandene Dominanz männlicher Werte aufheben. Im Ergebnis reproduzieren koedukative Gruppen eher das Verhältnis der Geschlechter und lassen Jungen und Mädchen mit den Verlustseiten geschlechtsspezifischer Identitäten allein.

Die allgemeine Emphase über die errungene Koedukation war so groß, dass ihre Evaluation lange vernachlässigt wurde. Und nach wie vor spiegeln die Titel der Fachliteratur die Angst vor dem Rückschritt: »Zurück zur Mädchenschule«, »Abschied von der Koedukation?« oder »Trennt uns bitte, bitte nicht!«.



### Potentiale monoedukativer Pädagogik

.....

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. Sie kann den Charakter »paradoxa Intervention« (Teubner 1997, zit. in Metz-Göckel 1999, S. 136) haben, wenn sie nicht mit normierenden Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit verbunden ist. Eine geschlechterdifferente Organisationsform muss an die Offenheit gegenüber geschlechtsspezifischen Vorgaben gebunden sein, d.h. an *différance* (Derrida), die unhintergebar ist, jedoch unbestimmt bleibt, wenn sie im Sinne demokratischer Geschlechterverhältnisse Gültigkeit haben soll (vgl. Metz-Göckel 1999, S. 136). In der Monoedukation ist Geschlecht Kriterium für Gruppenbildungen und tritt dann als direkte Einflussgröße auf Gruppenprozesse in den Hintergrund. Das hat den Effekt, dass Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen sichtbar und auch die Aufgaben und Positionen von einem Geschlecht übernommen werden, die in der koedukativen Gruppe oft leicht geschlechtsspezifisch verteilt werden. Diese Erfahrung beschreibt 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 Grenzüberschreitungen als ein koedukativer.« (Metz-Göckel 1999, S. 132)

## Monoedukative Praxis unter den Bedingungen der Koedukation

---

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 im Hinblick auf emanzipatorische pädagogische Ziele durchaus 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.

Unter den Bedingungen der Koedukation wird Geschlechterdifferenz hierarchisch und im folgenden Beispiel entlang der bekannten Zuordnungen männlicher Dominanz und weiblicher sozialer Verantwortung fortgeschrieben. Versuche geschlechtshomogenen Physikunterrichts, die den Mädchen erfolgreichen Zugang zu diesem Fach ermöglichten, konnten sozial von allen Beteiligten langfristig nicht akzeptiert werden:

»Die meisten Schülerinnen fanden aber die Auswirkungen des geschlechtergetrennten Unterrichts deshalb negativ, weil die Jungen sich so sehr benachteiligt fühlten.

### Mädchen:

- »Die Jungen reagieren wütend und erschüttert auf unsere Noten«
- »Ja, die Jungen beschwerten sich, dass wir Mädchen besser benotet werden, leichtere Tests bekommen«
- »In den Mädchengruppen trauen sich auch Stillere, sich zum Thema zu äußern«
- »Oft war es beim koedukativen Unterricht, dass viele Jungen aktiv waren, während die Mädchen passiv teilnahmen« ...

### Jungen:

- »Das Verhältnis zu den Mädchen hat sich verschlechtert, weil die alles besser machen, wissen und können«
- »Man ärgert sich, dass die Leistungen der Jungen nicht so bewertet werden wie die der Mädchen« ...
- In einer Diskussion mit den Mädchen [...] waren einige Schülerinnen der Meinung, man müsse die Kurse wieder zusammenlegen, um den stilleren

Jungen eine Chance zu geben. Viele Mädchen glaubten nach den Gesprächen mit den Jungen wirklich, dass ihre Tests leichter waren, obwohl sie im Schwierigkeitsgrad übereinstimmten.« (Kron-Traudt 1998, zit. in Metz-Göckel 1999, S. 140)

Und weiter:

»Wie sich an diesem Beispiel zeigen lässt, bedeutet die Bildung von öffentlich sichtbaren Mädchengruppen im schulischen Physik-Unterricht eine Provokation für die Selbsteinschätzung der Schüler. Deren Balance der Geschlechterbeziehungen wird in diesem männlich konnotierten Wissensrevier gestört und die Lehrenden geraten in das Dilemma, einerseits das Physikinteresse der Mädchen nachhaltiger zu fördern und andererseits das Wohlbefinden der Schüler nicht zu beeinträchtigen. Da sich die Schülerinnen selbst auch durch die Störung der Schüler beeinträchtigt fühlen, löst sich das Dilemma zugunsten der Jungen auf. Das lässt eine Folgenlosigkeit aller positiven Experiment-Ergebnisse zugunsten von Schülerinnen in Physikkursen erwarten.« (ebd., S. 141)

Vor demselben Hintergrund, aber mit weiterem Focus kritisiert Annedore Prengel (1993), dass Umsetzungen feministischer Pädagogik, die in der Regel als Mädchengruppen innerhalb koedukativer schulischer oder außerschulischer Pädagogik stattfinden, den Gleichheitsaspekt in ihren Inhalten betonen. Mit den Mädchen wird überwiegend zu Bereichen gearbeitet, die in die Sphäre von Jungen fallen: Berufsorientierung, Technik, Rockmusik, Fußball; hier wird kompensiert, was Mädchen kulturell weniger lernen, Defizite werden ausgeglichen. Im Grunde ist das, was Jungen gut können, der Maßstab für die Anerkennung der Arbeit. Umgekehrt hat sich das, was Mädchen gut können, im System der Koedukation bisher nicht als erstrebenswerte Kompetenz für Jungen etabliert: z. B. Fürsorge, Ästhetik, Gestaltung, Körperpflege. Die Konzepte der Jungenarbeit sind hier ein Korrektiv.

### **Monoedukation in der Theoriedebatte**

.....

Sowohl die empirische Koedukationsforschung (vgl. u.a. Horstkemper/Faulstich-Wieland 1993) als auch erziehungswissenschaftlich-theoretische Studien, wie 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. Rendtorff und Moser z.B. konstatieren als eine

Aufgabe von Erziehungswissenschaft heute, auf Geschlechterdifferenzen aufmerksam zu machen. Diese würden, seit die Reformpädagogik die Idee der Gleichberechtigung als koedukative Erziehungspraxis eingeführt hat, ausgeblendet:

- »Im emphatischen Gleichheitsgedanken verschwindet Ungleichheit (im Denken und Handeln) jedoch nicht, sondern wird nur umso wirkungsvoller, je schwerer sie fassbar ist.« (ebd., S. 13)

Spezifische Formen von Mädchenpädagogik und -bildungsarbeit sowie von Mädchenräumen im außerschulischen Kontext nennen Rendtorff und Moser als Effekte des Einflusses der Frauenbewegung auf Erziehungsinstitutionen. Sie stellen dazu akzeptierend fest, dass diese den Status von Ergänzung und Kompensation koedukativer Mängel haben und nicht als Teil einer geschlechterdiffernten Gesamtperspektive Pädagogik auch qualitativ verändern konnten. Rendtorff und Moser kritisieren in Bezug auf Gesellschaft frauenpolitische Gleichstellung als zu kurzgreifend – sie würden die zugrundeliegende unterschiedliche Wertigkeit der Geschlechter nicht berühren –, in Bezug auf Pädagogik jedoch begreifen sie Koedukation nicht als Ausdruck eben dieses Gleichberechtigungsdenkens, das geschlechterdifferente Pädagogik mit Mädchenförderung gleichsetzt und Monoedukation lediglich in ihren Dienst stellt. Koedukation bleibt auch bei ihnen das gültige Paradigma.

### **Der Vorschlag, das hierarchische Verhältnis zwischen Koedukation und Monoedukation zu dekonstruieren und als egalitäre Differenz neu zu denken**

Doris Lemmermöhle (1996) ist eine der wenigen, die den Zusammenhang sieht 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., S. 194)

Doris Lemmermöhle (1996) und Sigrid Metz-Göckel (1999) vertreten die These, dass alle guten Erfahrungen feministischer Mädchenpädagogik in geschlechtshomogenen Formen folgenlos bleiben werden, wenn sie nicht von allen Beteiligten, Mädchen und Jungen, Pädagoginnen und Pädagogen, als normal erlebt und selbstverständlich praktiziert werden. Das würde ein Modell geschlechtsbewusster Pädagogik (vgl. Rauw u.a. 2001) verlangen, in dem Mädchen- und Jungenpädagogik, Ko- und Monoedukation im Verhältnis egalitärer Differenz zueinander stünden und das über Maßnahmen »reflexiver Koedukation« (Faulstich-Wieland 1994) hinausginge.

Bisher gilt die Koedukation als die fortschrittliche Organisationsform von Pädagogik. Geschlechtertrennung dient ihrer Verbesserung. Damit ist sie funktional und Kompromiss innerhalb der Koedukation und nicht eigenständige Form und pädagogische Möglichkeit, die flexibel entsprechend pädagogischer Ziele und Analysen gewählt wird. So verstanden würde sie dem Konzept egalitärer Differenz bezogen auf Geschlecht Rechnung tragen: Differente Kulturen von Mädchen und Jungen würden als existent und gleich hoch geachtet, sie hätten daher selbstverständlich Anspruch auf Entfaltungsraum und Zeit. Es wäre plausibel, Koedukation in ihrem Charakter als paradigmatisches Prinzip für Erziehung zu relativieren. 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 Koedukation,
  - 1.2 Monoedukation.

Das wäre die Konsequenz für eine Pädagogik, die Verantwortung für die Überwindung von Geschlechterhierarchien übernimmt, wie z. B. die »Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel 1993).

## Literatur

- BITZAN, MARIA/CLAUDIA DAIGLER, 2001: Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit, Weinheim und München
- FAULSTICH-WIE-LAND, HANNELORE: Reflexive Koedukation, in: Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Jahrbuch der Pädagogik, Frankfurt/M. 1994, S. 325 – 345
- GRAFF, ULRIKE: Selbstbestimmung für Mädchen. Theorie und Praxis feministischer Pädagogik, Königstein/Taunus 2004
- HORSTKEMPER, MARIANNE/HANNELORE FAULSTICH-WIELAND 1993: »Trennt uns bitte, bitte nicht!«. Opladen
- LEMMERMÖHLE, DORIS: Persönlichkeitsbildung und Geschlecht, in: Die Deutsche Schule, Heft 2, 1996, S. 192 – 197
- METZ-GÖCKEL, SIGRID: Koedukation – nicht um jeden Preis. Eine Kritik aus internationaler Perspektive, in: Behm, Britta/Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung. Die Bildung der Geschlechter, Opladen 1999, S. 131 – 147
- MÖHLKE, GABRIELE/GABI REITER 1995: Feministische Mädchenarbeit – Gegen den Strom. Münster
- NAUNDORF, GABRIELE u.a. 1986: Koedukation – Jungenschule auch für Mädchen? Opladen
- NYSSSEN, ELKE 1996: Mädchenförderung in der Schule. Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch. Weinheim und München
- PIUSSI, ANNA MARIA 1990: Towards a Pedagogy of Sexual Difference: Education and Femal Gene-alogy. In: Gender and Education, 2. Jg., Heft 1, S. 81 – 90
- PRENGEL, ANNE DORE: Pädagogik der Vielfalt, Opladen 1993
- RAUW, REGINA/JANTZ, OLAF/REINERT, ILKA/OTTEMEIER-GLÜCKS, FRANZ GERD (Hrsg.): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik, Opladen 2001
- RENDTORFF, BARBARA/MOSER, VERA (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Opladen 1999.
- SCHIMPF, ELKE 1999: Geschlechterpolarität und Geschlechterdifferenz in der Sozialpädagogik. In: Rendtorff/Moser(Hrsg.), S. 265 – 282

**Dr. Ulrike Graff**, LAG Mädchenarbeit in NRW e. V.  
Robertstr. 5a, 42107 Wuppertal  
fon 0170.283 18 39, lag@maedchenarbeit-nrw.de  
www.maedchenarbeit-nrw.de

**Ulrike Moeller**  
**Koedukation in der geschlechtsreflektierten  
Offenen Jugendarbeit – zum Stand der Diskussion  
im Kreisjugendring München-Stadt**

**Die Entwicklung beim Kreisjugendring München-Stadt**  
.....

Im Arbeitsfeld der Offenen Jugendarbeit fiel sehr vereinzelt ab Mitte der 90er Jahre auf, dass eine konsequente Umsetzung der geschlechtsreflektierten Arbeit als Querschnittsaufgabe (so wurde das Anliegen eines Gender Mainstreaming im pädagogischen Handeln damals bezeichnet) nicht nur eine fachliche Reflexion der Notwendigkeit und Gestaltung von Mädchen- und Jugendarbeit beinhalten konnte. Es musste folgerichtig auch ein Überdenken und Neukonzipieren der koedukativen Angebote, die dem Umfang nach die wichtigsten sind, beinhalten.

In den »Leitlinien zur Arbeit mit Mädchen im Kreisjugendring München-Stadt« von 1998 ist bereits festgehalten, dass die fachlichen Grundsätze dieser Leitlinien ausdrücklich auch für die koedukative Arbeit gelten. Zu dem Zeitpunkt war bereits sowohl innerhalb des Trägers wie auch auf kommunaler Ebene in der Münchener Fachdiskussion präsent, dass etwas Analoges für die Arbeit mit Jungen formuliert werden müsste, das sich in den Grundsätzen mit dem Anliegen der mädchengerechten Arbeit, auch in der Angebotsform der koedukativen Angebote ergänzen bzw. entsprechen müsste. Allerdings dauerte es noch Jahre, bis Leitlinien für die Arbeit mit Jungen wirklich ausgearbeitet und verabschiedet werden konnten.

Weiterhin übte auf die Diskussion im Kreisjugendring der Umstand, dass nahezu zeitgleich zur Konzipierung der geschlechtsreflektierten Arbeit auch ein wegweisendes neues Verständnis von interkultureller Arbeit entwickelt worden war, einen großen und hilfreichen Einfluss aus. Dieser Ansatz wurde in den »Leitlinien zur interkulturellen offenen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen beim KJR München-Stadt« festgeschrieben, in denen – in der Jugendarbeit in dieser Form bundesweit erstmalig – ausdrücklich nicht nur auf ethnisch/nationales Verständnis von Kulturalität abgezielt wurde. Aufgrund eines erweiterten

Kulturbegriffs ließen sich die in diesem Konzept gemachten Aussagen auch auf eine Begegnung der Geschlechter anwenden.

Im Jahr 1998 entstanden dann im Rahmen eines Klausurtags von drei Teams aus Jugendtreffs des Kreisjugendrings unter der Leitung der Mädchenbeauftragten erstmals Thesen, die sich explizit mit einem konzeptionellen Verständnis von koedukativer Arbeit befassten. Diese Thesen, die nie veröffentlicht wurden, aber in Form eines »Arbeitspapiers« immer der interessierten Fachöffentlichkeit zugänglich waren, sind bis heute Grundlage eines pädagogischen Verständnisses von geschlechtsspezifisch<sup>1</sup> bzw. geschlechtsreflektiert qualifizierter Koedukation geblieben, auch wenn sie nie als offizielle Arbeitsgrundlage im Kreisjugendring verabschiedet worden sind.



### **Thesen zur geschlechtsreflektiert qualifizierten Koedukation**

.....

Im Folgenden werden nun diese Thesen von 1998 vorgestellt und kurz erläutert: Zur Einleitung erst einmal die Begriffsdefinition:

- »(Geschlechtsreflektiert<sup>2</sup>) qualifizierte Koedukation ist die aufmerksame, unterstützende, zur Herstellung von Gerechtigkeit anleitende Pädagogik, die die Begegnung der beiden Geschlechter begleitet.«

Mit dieser Definition wird vor allem eine Unterscheidung vorgenommen, die in der Fachdiskussion damals so noch nicht vorkam. Wenn von Koedukation die Rede war, dann ging es im Wesentlichen darum, Probleme in der Geschlechterkonstellation, die sich vor allem für Mädchen nachteilig auswirkten, als strukturelles Problem von Koedukation aufzuzeigen. Dementsprechend war das Anliegen meist, Lösungen zu entwickeln, die in einer Verringerung oder gar Aufhebung von koedukativen Situationen und in eine Überführung in geschlechtshomogene Arbeitsformen mündeten.



Mit der obigen Begriffsdefinition wird nun ein Unterschied gemacht zwischen dieser beobachteten verbreiteten Realität von Koedukation und einem vermutlich erstmals formulierten Potenzial dieser Arbeitsform. Gleichzeitig wird damit hier implizit ein Anspruch formuliert: es besteht ein Handlungsbedarf, sich entsprechend zu qualifizieren.

Gleichzeitig wird der Blick auf das Besondere und die Chance dieses Arbeitsfeldes gelenkt: In der Koedukation findet die Begegnung der Geschlechter statt. In der Entscheidung, ein Angebot koedukativ durchzuführen und nicht im Rahmen von Jungen- oder Mädchenarbeit, ist auch die Entscheidung impliziert, ein pädagogisches Setting zu schaffen, in dem eine Begegnung der Geschlechter stattfindet. Leider wird bei einer nicht qualifizierten Koedukation diese Entscheidung nicht ausreichend reflektiert. So können auch nicht die jeweils angemessenen Konsequenzen gezogen werden. Eine in dieser Hinsicht qualifizierte Koedukation gestaltet den Aspekt der Geschlechterbegegnung achtsam. Ziel ist dabei, immer dann, wenn sich Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen zeigen, der pädagogischen Verantwortung gerecht zu werden und diese wahrzunehmen, die Kinder und Jugendlichen ihrerseits zu einem sensiblen Umgang damit anzuleiten und sie bei der Gestaltung von Gerechtigkeit zu unterstützen. Dafür, wie das im Einzelfall aussehen kann, gibt es viele vorstellbare Formen.

► **»Kennzeichnend** für die Begegnung der Geschlechter ist unter anderem: Es handelt sich um zwei **»Kulturen« mit unterschiedlichem Status und gesellschaftlichem Einfluss** (Geschlechterhierarchie, männliche Dominanz; siehe: Leitlinien zur Arbeit mit Mädchen, Leitlinien zur interkulturellen Arbeit).«

Dort, wo eine Begegnung stattfindet, wo also der Geschlechtsunterschied und daraus resultierende Lebenslagen und Identitäten für die Interaktion eine wie auch immer geartete Bedeutung haben, ist zu beachten, dass diese Unterschiede in den seltensten Fällen von den Akteurinnen und Akteuren »neutral« bewertet werden. In der Regel sind damit unterschiedliche Macht und Anerkennung sowie andere Hierarchien verbunden. Allerdings kann heute im Falle von Unterschieden nicht mehr unter allen Umständen mit der gleichen Selbstverständlichkeit von einer Benachteiligung der Mädchen ausgegangen werden, wie das noch vor wenigen Jahren leider der Fall war. Auch wenn Geschlechterhierarchie und männliche Dominanz für die meisten heranwachsenden Mädchen und Jungen in vielen Situationen prägende Erfahrungen sind, sind vereinzelt und eher zunehmend auch Abweichungen oder Umkehrungen dieser Situation erlebbar.

In jedem Fall ist darauf zu achten, dass keine Benachteiligungen entstehen, wenn in einer pädagogischen Situation Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen erkennbar sind.

- »Es gibt neben der Zugehörigkeit zu einer dieser Kulturen immer auch eine **Vielzahl anderer Faktoren**, die Status, Verhalten und Identität der betroffenen Individuen bestimmen.«

Im Gegensatz zu einem geschlechtshomogenen Angebot, das gezielt herbeigeführt, indem es nur für Mädchen oder nur für Jungen ausgeschrieben wird, ist ein koedukatives Angebot in den meisten Fällen viel stärker an einem ganz anderem Aspekt/Inhalt orientiert als eben an der Begegnung der Geschlechter – obwohl die Dynamik dieser Begegnung immer auch stattfindet. Aber während bei Angeboten der Mädchen-/Jungenarbeit das Geschlechtsspezifische in der Regel ein Teil des Inhalts des Angebots ist (»nur für Mädchen!« ...), ist die Geschlechterbegegnung im koedukativen Bereich fast nur bei speziellen Bildungsangeboten auch im Inhalt berücksichtigt. Dies führt zwar einerseits dazu, dass die inhaltliche Reflexion der Bedeutung dieser Begegnung für die Prozesse in der Gruppe schnell zu kurz kommt, weil die Aufmerksamkeit bei anderen Themen liegt. Andererseits wird hier eher als bei geschlechtshomogenen Angeboten deutlich, dass das Geschlecht und seine Bedeutung nur einen, wenn auch in der Regel ziemlich relevanten, Aspekt für das Geschehen darstellt.

- »Alles, was die gesellschaftliche Situation des einen Geschlechtes betrifft, betrifft auch die des anderen.«

In einem koedukativen Kontext kommt der Umstand besonders zum Tragen, dass Geschlecht bipolar angelegt ist – insbesondere da, wo es als sozial relevant wahrgenommen wird. Mit anderen Worten: Wenn Jungen im Durchschnitt mehr Taschengeld als Mädchen haben, dann haben Mädchen im Durchschnitt weniger als Jungen; wenn die Zahl minderjähriger Mädchen/junger Frauen, die schwanger werden, zunimmt, dann erhöht sich auch die Anzahl der (jungen) Männer, die mit minderjährigen Frauen Kinder zeugen; wenn Mädchen eine hohe kommunikative Kompetenz nachgesagt wird, dann wird dies nur wahrgenommen, weil sie Jungen eher abgesprochen wird; und wenn die Aufmerksamkeit der Pädagoginnen und Pädagogen in einer Gruppe stärker von den Jungen in Anspruch genommen wird, dann wird sie verhältnismäßig den Mädchen entzogen usw. Das bedeutet, dass man davon ausgehen muss, dass für jeden geschlechtsbezogenen Aspekt, den man in einer gemischten Gruppe wahrnimmt, auch noch mindestens ein gegengleicher Aspekt für das jeweils andere Geschlecht wirksam ist – und deshalb mitbedacht werden sollte.

► »Es gibt **keine** allgemein bekannten Modelle für einen gleichberechtigten Umgang der Geschlechter miteinander (d.h.: auch PädagogInnen müssen immer wieder »Visionen« entwickeln, verhandeln und überprüfen, wie ein solch gleichberechtigter Umgang in komplexen Alltagssituationen denn überhaupt aussieht; auch sie können sich nicht oder nur in Teilaspekten auf bereits beschriebene und erprobte Modelle beziehen, die sie den Jugendlichen »nur« vermitteln brauchen).«

Wer eine koedukative Situation reflektiert gestalten will, idealerweise auch von einem gemischtgeschlechtlichen Team betreut, ist ständig herausgefordert, eine Vision eines in Hinblick auf Geschlecht nicht stereotypen, sondern gerechten Umgangs miteinander zu entwickeln. Diese Vision muss dann inszeniert und die Umsetzung manchmal eingefordert werden – was im Detail oft gar nicht so einfach ist.

Pädagogische Fachkräfte mit einem engagierten geschlechtsreflektierten Anspruch müssen sich hier besonders dem Risiko stellen, »sich auch mal die Hände schmutzig zu machen«. Denn die komplexen Situationen in koedukativen pädagogischen Settings konfrontieren sie häufiger als in geschlechtshomogenen Settings mit der Einsicht auch der eigenen blinden Flecken und Perspektivverzerrungen im Geschlechterverhältnis, vor allem, wenn sie mit Konflikt- und Dialogbereitschaft sowie mit der Bereitschaft zur Selbstreflexion und zum ständigen Hinzulernen begleitet werden – aller geschlechtsreflektierter Fachkompetenz zum Trotz.

► »**Konsequenzen** daraus sollten sein:

Pädagogische Maßnahmen sollten immer mit **Blick auf »das Ganze«** (auf das Zusammentreffen der unterschiedlichen Gruppen als Prozeß und nicht im Hinblick auf Teilgruppen) gedacht werden.«

In einer koedukativen Gruppe vertreten Mädchen und Jungen nicht nur zwei Teilgruppen, die mit ihren persönlichen Besonderheiten und aufgrund ihrer empirisch unterscheidbaren oder manchmal auch nur zugeschriebenen sozialen Rollenmuster handeln. Sondern wir finden Mädchen und Jungen vor, die miteinander in Hinblick auf ihre jeweiligen Geschlechtsidentitäten und -rollen interagieren. Koedukation bezieht sich also nicht nur auf zwei Teilgruppen, sondern auf eine Gruppe in einem gemeinsamen, sehr komplexen Prozess, der allerdings häufig von den Mädchen und Jungen aus unterschiedlichen Perspektiven gestaltet wird.

► »Geplante pädagogische Interventionen müssen immer in ihren Auswirkungen für beide Gruppen konzeptioniert werden.«

In einem koedukativem Setting ist mit einer Intervention, die sich an ein Geschlecht richtet, immer auch eine Auswirkung für das andere Geschlecht verknüpft: Wenn ein Mädchenzimmer eingerichtet wird, dann wird den Jungen ein (potentieller) Nutzungsraum entzogen; wenn das Budget gerecht zwischen den Geschlechtern aufgeteilt wird, wird meistens der einen Gruppe zu Gunsten der anderen ein Teil des Budgets entzogen bzw. das Budget der einen Gruppe auf Kosten der anderen Gruppe aufgestockt; wenn Mädchen in einer Einrichtung besondere Rechte eingeräumt werden und von den Jungen dafür Respekt verlangt wird, dann werden die Mädchen als besonders bedürftig oder schutzwürdig dargestellt und die Jungen, ob freiwillig oder nicht, zu »Gewährem« stilisiert; etc.

► »Das **Aushandeln von Gerechtigkeit** sollte in seinem **Anspruch** und seiner **Prozeßhaftigkeit** allen Beteiligten transparent gemacht werden.«

Da die Dynamik zwischen den Geschlechtern sehr komplex ist und viele andere relevante Ebenen beinhaltet, ist eine angestrebte Gerechtigkeit, selbst wo sie von den Beteiligten als erreicht angesehen wird, kein stabiler Zustand, sondern eine kürzere oder längere Phase in einem Prozess. Dabei ist es mindestens so wichtig wie »richtige« Umgangsregeln oder »politisch korrekte« Gruppennormen, die von allen eingehalten werden, dass die Mädchen und Jungen den Anspruch teilen, die Situation auch zwischen den Geschlechtern gerecht zu

gestalten und zu verstehen, dass das manchmal Verständigungs- und Aushandlungsprozesse nötig macht. Und so ist und bleibt es für alle Beteiligten nötig, für diesen Prozess offen zu bleiben – das bedeutet auch immer die Bereitschaft, die Perspektive zu erweitern und andere Sichtweisen kennen zu lernen. Für diese Offenheit Vorbild zu sein und für ihre Bedeutung immer wieder zu sensibilisieren, ist eine wichtige pädagogische Aufgabe.

► »In einer vom Team getragenen Koedukation sollte auch auf eine jeweils parteiliche Unterstützung beider Gruppen geachtet werden.«

Im Idealfall<sup>3</sup> wird eine koedukative Maßnahme auch von einem gemischten Team begleitet, in der sich Pädagoge und Pädagogin gegenseitig den Auftrag zur parteilichen Begleitung der ihnen jeweils gleichgeschlechtlichen Kinder bzw. Jugendlichen gegeben haben, anstatt beide »auf alle« zu achten. So wird die Wahrnehmung für die unterschiedlichen Perspektiven von Geschlechtergruppen, wo diese Unterschiede vorhanden sind, unterstützt statt übergangen. Das gemischte Team ist herausgefordert, bei Interessenskonflikten zwischen den Geschlechtergruppen nicht nur schnelle, »friedliche« Lösungen zu finden, sondern dabei auch die Interessen keiner Untergruppe zu übergehen oder zu kurz kommen zu lassen.



### **Was kann Koedukation Mädchen bieten?**

.....

Die folgenden Überlegungen richten nun noch einmal das Augenmerk auf die Zielgruppe der Mädchen. Sie gehen der Frage nach, was Angebote, die sich der Methode der Koedukation bedienen, für Mädchen bieten können, wenn sie fachlich reflektiert gestaltet werden.

Die Vorteile, die Chancen und die Bedeutung von geschlechtshomogenen Angeboten für Mädchen (Mädchenarbeit) sind vielfach beschrieben worden und werden hier als bekannt vorausgesetzt. Koedukative Angebote dagegen ermöglichen aus der Perspektive mädchengerechter Arbeit in Ergänzung zur Mädchenarbeit andere spezifische Chancen, von denen hier einige aufgezählt werden. Dabei soll noch einmal betont werden, dass die unten beschriebene Bedeutung dieser koedukativen Angebote als Ergänzung und in Wechselwirkung zu Angeboten der Mädchenarbeit gesehen wird.

- Mädchen machen positive Erfahrungen durch Wertschätzung und Respekt in ihrem »Anders-Sein« in Hinblick auf das Geschlecht.

Nur in einem koedukativen Kontext können Mädchen Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht machen, also können sie auch nur hier die Erfahrung machen, dass Jungen und Männer respektvoll und wertschätzend mit ihnen umgehen. Pädagogik ist herausgefordert, ihnen solche Erfahrungsräume – mit der Haltung der Selbstverständlichkeit eines Anspruchs auf diesen Respekt – zur Verfügung zu stellen.

- Das koedukative Setting ist ein Erfahrungsraum, um Geschlechtsidentität sowie (geschlechtsbezogen) Selbstwert und Selbstbewusstsein weiter zu entwickeln – durch Erprobung im Kontakt mit dem anderen Geschlecht die aktuell entwickelte Geschlechtsidentität zu bestätigen, behaupten zu müssen oder sie weiter zu entwickeln.

Eine der Entwicklungsaufgaben im Kinder- und besonders im Jugendalter ist die Entwicklung eines Verhältnisses zum eigenen Körper und einer Geschlechtsidentität. Das geschieht bei Mädchen natürlich zum einen in der Begegnung mit anderen Mädchen und Frauen, die zwar dem gleichen Geschlecht angehören, aber trotzdem verschieden sind. Dies geschieht zum anderen aber auch in der Begegnung mit Jungen und Männern, die dem Geschlecht nach als »die Anderen« wahrgenommen werden. Koedukation bietet den Rahmen und ein Übungsfeld für diesen Aspekt der Entwicklung.

- Koedukative Angebote bieten einen Übungsraum für das Eintreten für eigene (Geschlechtsgruppen-)Interessen und für Aushandlungsprozesse zwischen unterschiedlichen Interessensgruppen in öffentlichen Räumen.

In einer demokratischen Gesellschaft müssen unterschiedliche Interessen verhandelt werden. In einer gemischtgeschlechtlichen Gesellschaft müssen ebenfalls unterschiedliche Interessen der Geschlechtergruppen, wo sie vorhanden sind, wahrgenommen und verhandelt werden. Koedukation bietet für Mädchen den Übungsraum, zu erkennen und zu äußern, wenn sie als Mädchen andere Interessen als die Jungen haben, und diese auch einzufordern. Sie können hier auch lernen, sich auf die speziellen Interessen der Jungen, wo sie vorhanden und formuliert sind, einzustellen und diese zu berücksichtigen, ohne dabei ihre eigenen Interessen zu vernachlässigen.

- Für heterosexuelle Mädchen bietet nur Koedukation einen Raum zum Kontakt mit potentiellen Beziehungspartnern und zum Verbringen der Freizeit gemeinsam mit diesen.

Während lesbisch orientierte Mädchen unabhängig von der Methode »Mädchenarbeit« oder »Koedukation« Beziehungspartnerinnen kennen lernen können oder die Zeit mit ihnen verbringen können, sind heterosexuell orientierte Mädchen auf koedukative Angebote angewiesen, um diesem Interesse Raum geben zu können.

**Ulrike Moeller, M.A. phil, Dipl. Sozialpäd. (FH)**

Mädchenbeauftragte im Kreisjugendring München-Stadt  
Paul-Heyse-Str. 22, 80336 München  
fon 089.51 41 06-49, u.moeller@kjr-m.de  
www.kjr-m.de

## **Literatur**

Leitlinien für die Arbeit mit Mädchen im Kreisjugendring München-Stadt (1998)

Leitlinien zur interkulturellen offenen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen beim KJR München-Stadt (1998)

MOELLER, ULRIKE (Mädchenbeauftragte im Kreisjugendring München-Stadt): Geschlechtsspezifisch reflektierte Koedukation, unveröffentlichtes Thesenpapier, München 1998. [www.kjr-m.de](http://www.kjr-m.de)

Zum Verhältnis von Mädchenarbeit, Jungenarbeit und Koedukation in der Offenen Jugendarbeit siehe auch das Rahmenkonzept des Kreisjugendring München-Land, in dem die hier vorgestellten Thesen berücksichtigt worden sind: Rahmenkonzept Geschlechtsreflektierte Offene Jugendarbeit, Kreisjugendring München-Land (2004), [www.kjr-muenchen-land.de](http://www.kjr-muenchen-land.de)

Hanne Güntner

## **Cross Work – Cross Gender; Überkreuzpädagogik; heteropädagogische Ansätze; Koedukation**

Zuerst werde ich den Hintergrund für die folgenden Entwicklungen vorstellen, um dann Erfahrungen und Inhalte zum Thema der geschlechtsbewussten pädagogischen Arbeit von Frauen mit Jungen und von Männern mit Mädchen auch aus der Perspektive der Arbeit in der Kontakt- und Informationsstelle für Mädchenarbeit von IMMA e.V. aufzuzeigen. Zum Abschluss werde ich noch einige anstehende Aufgaben benennen.

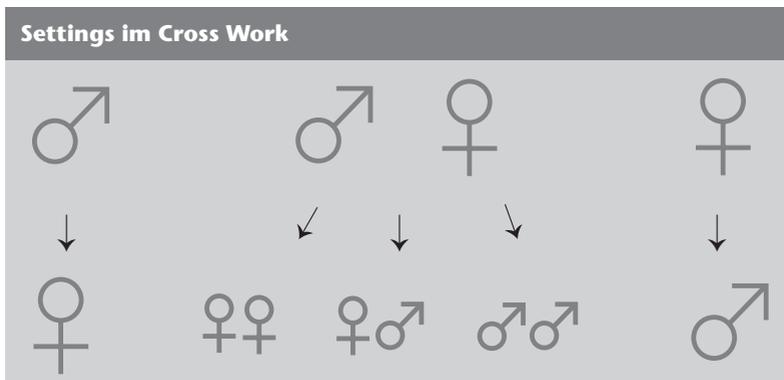
### **1. Ausgangslagen**

.....

Die Bezeichnungen für ein Arbeitssetting, das schon lange praktiziert wird, sind vielfältig: Heteropädagogik, koedukative Pädagogik, Überkreuzpädagogik und anderes mehr. In München haben wir uns darauf verständigt, die Bezeichnung »Cross Work« zu benutzen. Wieso bekommt dieses Setting zurzeit besondere Aufmerksamkeit? Wie lange ist es überhaupt schon üblich? In meiner Kindheit und Jugend in den 50er und 60er Jahren traten als erste männliche »Pädagogen« der Pfarrer als Religionslehrer und katholischer Gruppenleiter sowie der Chorleiter in Erscheinung. Eine pädagogische »Überkreuzsituation« war in diesen Jahren außerhalb der Heimunterbringung kaum gegeben. Mit der Einführung der koedukativen Ansätze hat sich dann viel geändert. In den 80er Jahren habe ich im Jugendzentrum erstmals neben meiner gezielten, bewussten und reflektierten Mädchenarbeit (1980–1987) auch mit Jungen sowohl koedukativ als auch in geschlechtshomogenen Gruppen und Bezügen geschlechtsreflektiert gearbeitet.

Die theoretische Grundlage für eine geschlechtsbewusste Arbeit forderte eine gleichgeschlechtliche Mädchen- und Jungenarbeit. Nur die Erfahrungen als reflektierte Frau oder als reflektierter Mann in dieser Gesellschaft böten die Grundlage für eine machtsensible Arbeit.

Nach den eigenen Erfahrungen war ich auch in der Kontakt- und Informationsstelle damit konfrontiert, dass die Praxis andere Erfordernisse mit sich brachte. Männer beklagten sich über die fehlenden Informations- und Austauschmöglichkeiten zu den Belangen der Mädchen, mit denen sie arbeiteten. Sie wollten gerne an den Fortbildungsangeboten für Frauen teilnehmen. Ebenso meldeten sich Frauen, die mit Jungen arbeiteten. Auch sie wollten mehr Austausch und suchten Angebote mit geschlechtsbewusstem Hintergrund.



Auch im koedukativen Setting sollte nach der Idee der Mädchenarbeit die Pädagogin Ansprechpartnerin für die Mädchen, der Pädagoge derjenige für die Jungen sein. Der Mann sollte – vereinfacht gesagt – die Mädchen schützen, die Frau sollte die Jungen begrenzen.

Die Frauen äußerten häufig das Problem, dass sie mit den »wildem, respektlosen Jungen« nicht zurecht kämen, ganz besonders, wenn es sich um Jungen mit Migrationshintergrund handelte. Männer meldeten ihren Bedarf an Wissen mädchenspezifischer Belange und Methoden an und äußerten ihre Hilflosigkeit im Umgang mit sexuell missbrauchten oder traumatisierten Mädchen bzw. mit der latenten oder drohenden Unterstellung von Machtmissbrauch (sexuelle Übergriffe).

Eine bloße Öffnung der bestehenden Fortbildungsangebote für Männer versprach keine ausreichende Grundlage für eine gute geschlechtersensible Überkreuzarbeit.

Deshalb fingen wir in der Kontakt- und Informationsstelle im Jahr 1999 analog an, Fortbildungsangebote für die pädagogische Überkreuzsituation – Cross Work – mit geschlechtsreflektierenden, informierenden und selbst erfahrenden Bestandteilen zu entwickeln. Im Jahr 2000 nahmen z. B. 13 Männer und 28 Frauen an geschlechtshomogenen Veranstaltungen teil.

Diese trugen Titel wie:

»Brauchen Mädchen Männer?«

»Frauen in der Arbeit mit Jungen«

oder sehr umstritten:

»Der Pädagoge: Vater, Geliebter, Täter, Freund?«

Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks hatten sich durch ihre Arbeit mit koedukativen Schulklassen schon früh mit der Thematik beschäftigt: »Was Frauen Jungen erlauben können« und »Was Männer Mädchen anbieten haben« (vgl. Glücks/Ottemeier-Glücks 2001). Mit diesen Inhalten beleuchteten sie die Möglichkeiten und Grenzen der geschlechtsbewussten Überkreuzpädagogik.

Während in der Heimvolkshochschule Frille der »Frauenblick auf Jungen« und der »Männerblick auf Mädchen« fokussiert wurde, entwickelten sich die Angebote in Stuttgart und München aus der »geschlechtshomogenen Lobby« für die Mädchen oder Jungen. In München war der Anstoß durch die Mädchenarbeit gegeben worden. In Stuttgart veranstalteten 1999 Reinhard Winter und Gunter Neubauer Fachtage zur »Überkreuzpädagogik« aus ihrem Anliegen der Verbreitung von Jungenarbeit und Jungenpädagogik im Rahmen des IRIS Projektes.

### **Im Projektbericht stellen sie dar:**

Der Workshop »**Wollen wir gezähmte Jungs – oder was?**« richtete sich an Frauen. Die große Resonanz – 26 Teilnehmerinnen, 15 weiteren Frauen musste abgesagt werden – spiegelt das große Interesse an diesem Thema wieder. Im Mittelpunkt der Diskussionen standen Fragen nach dem persönlichen Selbstverständnis der Frauen in ihrer Arbeit mit Jungen (»In welcher Rolle trete ich auf – Mutter, Chefin, Freundin ...?«).

Uns Männern und Frauen im gemischten Team erschien es interessant, das Gegenstück zum Thema der fachlichen Auseinandersetzung zu machen. Allerdings waren wir zunächst skeptisch in Bezug auf die Resonanz der Fachmänner. Umso erfreulicher ist, dass der Workshop »Brauchen Mädchen Männer?« als erste Veranstaltung im Projekt »Jungenpädagogik« mit 26 Teilnehmern und Warteliste völlig überbucht war (vgl. Neubauer/Winter 2001).

Vom Netzwerk Jungenarbeit in München (Gregor Prüfer u.a.) wurde die Thematik weitergehend verfolgt und eine Befragung zur gelingenden Arbeit von Frauen mit Jungen durchgeführt: »Männer und Frauen in der pädagogischen Arbeit mit Jungen und jungen Männern«. Diese Gruppe (2001 – 2005) befragte 182 Münchner Sozialpädagoginnen und Erzieherinnen über ihre

»heteropädagogische« Praxis und über ihre Erfahrungen zu

- ihrer Wahrnehmung von Jungen,
- ihren Erklärungen zu Verhaltensweisen von Jungen,
- der Einschätzung ihrer Beziehung zu den Jungen,
- der Beurteilung ihrer gelingenden oder misslingenden Arbeit mit den Jungen sowie
- ihren Wünschen nach Ressourcen und Fortbildung.

In Stuttgart wurden ebenso wie in München den Pädagogen und Pädagoginnen das Variablenmodell der »Balancierten Männlichkeit« (Winter 1999/2000) vorgestellt. Dieses sollte eine neue, nicht mehr defizitorientierte Sichtweise auf die Jungen und Mädchen und ebensolche Handlungsansätze bieten. Das Modell wurde ursprünglich für die Jungenarbeit entwickelt und differenziert nicht in männlich und weiblich oder gut und schlecht, sondern fokussiert eine Balance von diversen Eigenschaften bzw. Handlungsspielräumen. Wie in Stuttgart wurde auch anderenorts aus der Perspektive der Frauen die Gefahr gesehen, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse aus dem Blick geraten könnten.

So hat Elisabeth Glücks Statusungleichheiten als »Hierarchie Verwirrungen« (ebenda) fokussiert und auch in München wurde diese Thematik immer in den Blick genommen.

| Hierarchische Ebenen<br>im Cross Work  | Hierarchische Verhältnisse  |
|--|---|
| <p>1. <i>Erwachsen</i>      → <i>Kind/Jugendlicher</i></p>                                     | <p>♂</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Männlicher Pädagoge</li> <li>■ erwachsen /evtl. groß/stark</li> <li>■ Mann – gesellschaftliche Position, aber</li> <li>■ evtl. schlecht angesehener Beruf</li> <li>■ Macht in der Berufsausübung</li> </ul> |
| <p>2. <i>Weiblich</i>      → <i>Männlich</i></p> <p><i>Männlich</i>      → <i>Weiblich</i></p> | <p>♀</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Weibliche Jugendliche</li> <li>■ Jung /evtl. klein/schwach</li> <li>■ Frau – gesellschaftliche Position</li> <li>■ Abhängiger Status</li> </ul>   |
| <p>3. <i>Stellung/Rolle</i>      → <i>Stellung/Rolle</i></p>                                   |   |

## 2. Inhalte

.....

In den Cross Work Trainings wurden Elemente aus den Fortbildungen zur Mädchenarbeit wie Exploration des eigenen Gewordenseins zur Frau (und zum Mann) und der Entscheidungen für die persönliche Geschlechtsrollengestaltung aufgenommen. Wissen um Machthierarchien und Machtmechanismen, um gesellschaftliche Zuschreibungen, Begrenzungen und Möglichkeiten sowie deren Auswirkungen machen die gesellschaftlichen Dimensionen und die Notwendigkeit von Mädchenpolitik bzw. Geschlechterpolitik und Parteinahme deutlich. Die Sensibilisierung für die möglichst objektive Wahrnehmung der Mädchen und Jungen ist ebenso Bestandteil der Überkreuzpädagogik.

Cross Work Fortbildungen müssen um die Perspektive auf das Gegengeschlecht und die Perspektive des Gegengeschlechts erweitert sein. Der eigene Blick auf das Gegengeschlecht und die persönlichen Erfahrungen sowie die eigenen Zuweisungen bzw. Vorlieben bezüglich des Gegengeschlechts sind zu reflektieren. Es gilt, sich Informationen über »die Jungs« und »die Mädchen«, deren spezifischen Problematiken und Lebenslagen anzueignen sowie »Typisches« (d.h. typische Verhaltens- und Handlungsweisen) vom Gegengeschlecht zu »erleben«.<sup>4</sup>

Fortbildungsinhalte und damit Bestandteile einer geschlechtsreflexiven Überkreuzpädagogik sind:

- Eigenreflexion – mein Männerbild, mein Frauenbild, meine Erlebnisse mit Männern und Frauen im Laufe meiner Entwicklung, meine eigenen Entscheidungen bezüglich meiner ausgeübten Geschlechtlichkeit
- Wissen um gesellschaftliche Machtmechanismen und Machtasymmetrien, die eigenen Machtstrategien und Erlebnisse mit Macht und Ohnmacht
- Informationen über die aktuellen Wissens- bzw. Forschungsergebnisse zu Mädchen und Jungen
- Kenntnisse von methodischen Ansätzen in der geschlechtsspezifischen Arbeit
- Nachdenken über die Möglichkeiten und Grenzen der Cross Work Situation
- Bewusstsein entwickeln über die Wichtigkeit eines Austauschs mit den gegengeschlechtlichen Kolleginnen und Kollegen

Für die ersten Fortbildungen für Männer entwickelte ich folgende Punkte, beeinflusst von den Veröffentlichungen der Heimvolkshochschule Frille und auch durch Erfahrungen mit und Beobachtung von diversen Mädchen im Umgang mit Männern/Vätern:

### **Was brauchen Mädchen von Männern:**

- *Die Mädchen wahrnehmen mit ihren Stärken und Schwächen*
- *Aggressivität und Abgrenzung fördern und akzeptieren*
- *Kontakt, gemeinsame Unternehmungen*
- *Bestärkung ihrer Einzigartigkeit*
- *Nicht nur die Wahrnehmung der reproduktiven Tätigkeiten der Mädchen – Selbst reproduktiv tätig sein, ohne weiblichen Stolz auf diese Arbeit zu verletzen oder abzuwerten.*
- *Fürsorglichkeit pflegen, gegenüber Mädchen und Jungen, damit Vorbild sein und die Mädchen entlasten – aber nicht verdrängen.*
- *Die Mädchen in ihrer sexuellen Identität wahrnehmen, da bleiben, nicht wegschauen und weggehen aus Angst der Verführung nicht widerstehen zu können, oder aus Peinlichkeit.*
- *Wahrnehmen, Anerkennen und Bestätigen der Weiblichkeit und Körperlichkeit, der weiblichen und spezifischen Fähigkeiten*
- *Sich als kompetenter und abgrenzender Mann zeigen.*

Mädchen wollen von Männern nicht nur technisches Wissen, Väterlichkeit und Kumpanei; sie wollen »gespiegelt« bekommen: bin ich attraktiv als Frau? Wie sehen mich die Jungs? Komme ich mit meinem Verhalten an bei Männern? Außerdem wollen die Mädchen von den Männern erfahren wie »Jungs ticken«, d.h. Interpretationen oder Vorhersagen diverser »männlicher« Verhaltensweisen und Reaktionen. Dazu müssen die Männer »weibliche« Fähigkeiten haben: »Ratschen«, Einfühlen, Gefühle wichtig nehmen. Und sie müssen Stand halten – sexuelle Ausstrahlung wahrnehmen und dies zu erkennen geben, Verführung wahrnehmen und wohlwollend, möglicherweise begrenzend, aber eben nicht »verführt« darauf reagieren. Grundlage dafür ist die Wertschätzung für die gezeigten und auch zugeschriebenen »weiblichen Fähigkeiten und Stärken« sowie für die realen Mädchen und Frauen in ihrem ganzen Spektrum.

## Was brauchen Mädchen von Männern: (nach Gerd Ottemeier-Glücks)



- 1 *In der Ausübung traditioneller Bereiche wertschätzen und diese ebenfalls ausüben.*
- 2 *Als gleichwertiger Partner Hilfe und Unterstützung anbieten, wenn sie gewünscht wird.*
- 3 *Ihre (auch traditionellen) Fähigkeiten und ihre Weltsichten und Handlungswege als Möglichkeiten mitteilen.*
- 4 *Sich als begreifbare, lebendige Bezugspersonen zur Verfügung stellen.*
- 5 *Vorbild sein für eine lebbare alternative Form des Mannseins, die Grenzen achtet und nicht abwertet.*
- 6 *Dazu sollten sie ihr Mannsein reflektiert haben, ihre Bedürfnisse und Ängste kennen und sich ihrer Grenzen und Hoffnungen bewusst sein.*

### 5. Ausblicke

.....

Unter anderem im Rahmen der Debatten um die geschlechtsreflexive Koedukation erscheint es unabdingbar, diesem pädagogischen Setting der gegengeschlechtlichen Arbeit mehr Aufmerksamkeit zu widmen. In München hat sich aus einem »Runden Tisch zur Arbeit von Frauen mit Jungen« (eingeladen vom Jungenbeauftragten des Stadtjugendamtes waren Mitglieder des Jungennetzes, Frauen aus der »Jungenpädagogik« und Vertreterinnen der Mädchenarbeit) eine Arbeitsgruppe zur Erarbeitung von »Standards« für Cross Work Arbeit und eine Arbeitsgruppe von Frauen, die mit Jungen arbeiten, gebildet. Ähnliches ist auf der Seite der Mädchenarbeit in Überlegung. Es macht Sinn, die bisherigen Erfahrungen genauer auszuwerten und Schlüsse für weitere Entwicklungen daraus zu ziehen. Folgende Fragen sind daher zu bearbeiten:

Welche Faktoren braucht eine gelingende und kompetente Arbeit von Männern mit Mädchen in den unterschiedlichen Überkreuzsituationen bzw. wie können sie an die entsprechenden Männer vermittelt werden? Wo sind die Chancen und Grenzen dieser Arbeit?

Mädchen wählen sich männliche Ansprechpartner und Bezugspersonen. Männer sind im pädagogischen Kontakt mit Mädchen und jungen Frauen. Und wir Mädchenarbeiterinnen wollen sicherstellen, dass Mädchen und junge Frauen auf kompetente, qualifizierte und reflektierte Fachmänner treffen. Dazu stellen wir gerne unsere Erfahrung und unser Wissen zur Verfügung.

**Hannelore Güntner**, Diplom Sozialpädagogin (FH), Supervisorin (DGsv)  
Kontakt- und Informationsstelle für Mädchenarbeit IMMA e.V.,  
kontakt.informationsstelle@imma.de, www.imma.de

## Anhang

- 1 Der Begriff »geschlechtsspezifisch« meint hier nicht, wie er heute meist verstanden wird, ein bestimmtes Geschlechtsstereotyp oder die wesensgemäße Zuordnung zu einem bestimmten Geschlecht. Er wurde im Kreisjugendring München-Stadt 1998 als Fachbegriff in den »Leitlinien für die Arbeit mit Mädchen« institutionsintern festgeschrieben, als die Ausdifferenzierung der Bedeutungsinhalte der in der Fachdiskussion geläufigen Begriffe noch nicht in der heute eingespielten Form absehbar war. Für den gemeinten Bedeutungsgehalt hat sich bundesweit eher der Begriff »geschlechtsreflektiert« durchgesetzt, der deshalb im folgenden Text auch benutzt werden wird.
- 2 Im Original war hier von geschlechtsspezifisch qualifizierter Koedukation die Rede. Zu den Hintergründen für die Begriffswahl siehe Fußnote 1.
- 3 Hier ist vom Idealfall die Rede, da bei diesem Anspruch die Beschränkungen der gegenwärtigen Realität besonders sichtbar werden: es ist nicht nur so, dass noch viel zu wenig reflektierte Jungenarbeiter in der Kinder- und Jugendarbeit zur Verfügung stehen, um koedukative Angebote paritätisch zu besetzen. Darüber hinaus ist es auch so, dass bei zunehmendem Sparzwang nur bei wenigen Angeboten ein Personalschlüssel gegeben ist, der eine solche Besetzung möglich macht.
- 4 Bei einer der ersten Cross Work Fortbildungen für Männer entstand aus der Arbeit die Idee der Leitung (Gregor Prüfer und mir), dass die Männer einen »Kaffeeklatsch« unter Mädchen inszenieren sollten. In dieser Inszenierung erlebten die Männer dann real die Qualitäten, die so einem »banalen« Kaffeeklatsch innewohnen – die Fähigkeit es sich gemütlich und nett zu machen, das Interesse aneinander aufzubringen, sich wirklich auf jemand einzuschwingen, brisante Lebensthemen »leicht« ansprechen zu können

(Sexualität, Beziehung ...). Diese Übung überzeugte die Männer nachhaltig davon, dass diese bislang unverstandenen und verschmähten Möglichkeiten viel Qualität beinhalten.

## Literatur

- GLÜCKS, ELISABETH/OTTEMEIER-GLÜCKS, FRANZ GERD: Was Frauen Jungen erlauben können – Was Männer Mädchen anzubieten haben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht, in: Rauw, Regina/Jantz, Olaf/Reinert, Ilka/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik, Opladen 2001
- NEUBAUER, GUNTER/WINTER, REINHARD: Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe – So geht Jungenarbeit, Berlin 2001



**Prof. Dr. Maria Bitzan**  
**Feministische Mädchenarbeit im Verbund**  
**Kommentierung »Perspektiven der Geschlechter-**  
**pädagogik in der Diskussion«**

Expertinnen der Mädchenarbeit, der reflexiven Koedukation und der cross work trafen sich zu einer Fachtagung in München, um Ansätze geschlechtsbewusster Jugendarbeit zu diskutieren und Position zu beziehen. In diesem Heft sind die einzelnen Beiträge der vortragenden Expertinnen zusammengestellt. Ich wurde gebeten, die unterschiedlichen Akzentuierungen zu sichten und in einem Querblick zu kommentieren. Dem komme ich gerne nach, fühle ich mich doch seit Jahrzehnten mit der Entwicklung der feministischen Mädchenarbeit verbunden.

Mit der Fragestellung dieses Infoheftes hat die BAG einen Impuls aufgegriffen, den M. Kunert-Zier der Mädchenarbeit im letzten Heft gegeben hat, nämlich mit der Jungenarbeit zu kooperieren und sich mehr in die Mitte der sozialpädagogischen Jugendarbeit zu bewegen. (2006: S. 44)

Die vorliegenden Beiträge greifen die Fragestellung nach einer Positionierung der Mädchenarbeit in einem weiter gefassten Feld der geschlechtsbezogenen Arbeit von unterschiedlichen Seiten auf:

Claudia Wallner zeichnet die Geschichte der feministischen Mädchenarbeit nach, auch als Geschichte der unterschiedlichen Abgrenzung und Wiedernäherung an die Jugendhilfe, und benennt notwendige Aufgaben für die Zukunft. Vor allem die Ambivalenzen und die schwierige Gratwanderung, wenn sich Mädchenarbeit auf die Logik der Jugendhilfe einlässt, markieren hier Knackpunkte, die bei einer vorschnellen Normalisierung der Mädchenarbeit in der Jugendhilfe ihr Profil reduzieren würden. Ulrike Graff problematisiert den »Normalfall Koedukation« und benennt die Chancen monoeduktiver Angebote, aus denen heraus auch immer Kriterien für eine kritische Prüfung der Praxis der Koedukation entwickelt werden können. Von der quasi anderen Seite – der Koedukation – her beschreibt Ulrike Möller das Umdenken in der Arbeit des Kreisjugendrings in München, die nun geschlechterreflektiert die

Chancen der Koedukation verwirklichen will. Hanne Güntner von der IMMA in München beschäftigt sich mit Potentialen der Überkreuz-Pädagogik, d.h. mit den Chancen für Mädchen unter männlicher Erziehung und umgekehrt. Ausgehend von Fortbildungselementen werden einige konzeptionelle Überlegungen vorgestellt, die den Blick noch einmal weiten helfen.

Für eine Positionierung ist es sinnvoll sich zu vergegenwärtigen, dass die Fragestellung quasi aus (mindestens) drei Richtungen heraus öffentlich wahrgenommen und diskutiert wird. Jede dieser Richtungen ist mit einer spezifischen Geschichte der Ablehnung geschlechtsbewusster reflektierter Koedukation behaftet und hat entsprechend auch andere Hindernisse im Diskurs zu überwinden.

- Der *mainstream der Kinder- und Jugendhilfe* behandelt Koedukation als Er rungenschaft der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts und somit als Selbstverständlichkeit. Koedukation ist der Normalfall (so wie in der Schule auch) und alles andere gilt als spezieller Ansatz, als Sonderform, als Unterfall für bestimmte Umstände oder Zielgruppen. Mittlerweile in etlichen Bereichen wird die Notwendigkeit und fachliche Gebotenheit eines Ansatzes von Mädchenarbeit, der geschlechtshomogen arbeitet, akzeptiert, er findet sich auch in etlichen Konzeptionen der Jugendhäuser usw. Die Jungenarbeit dagegen gibt es noch eher selten und erst recht als Sonderfall. Ulrike Graff setzt dieser Normalität Bestrebungen zur »Entselbstverständlichung« entgegen. Wenn Koedukation als eine von mehreren möglichen Varianten der Zusammensetzung von Zielgruppen gedacht wird, ergibt sich viel leichter ein gedanklicher Weg, der Standards aus der parteiichen Mädchenarbeit (und insofern auch der Jungenarbeit) als Allgemeinnorm setzt. Erst so käme auch die Sprengkraft, die nach wie vor in der feministischen Mädchenarbeit steckt, in der Mitte der Jugendarbeit an. Denn es ist eben doch so, dass eine politisch engagierte Mädchenarbeit über die reine Pädagogik hinaus Ziele einer geschlechtergerechteren Gesellschaft anvisiert. Und wenn die Jugendarbeit daran gemessen wird, werden Normalitäten (der Koedukation) als Begrenzungen erkennbar – indem sie auf das Normalverständnis der Geschlechterkontakte hinzielt (vgl. insbes. Graff S. 15).
- Die *feministische Mädchenarbeit* zog einst aus der koedukativen Rahmung der Jugendarbeit aus und organisierte sich autonom, weil sie in den gegebenen Strukturen nicht Fuß fassen konnte. Selbstbestimmung in Form und Inhalt sahen die Pädagoginnen in autonomen Formen und eigenständiger Organisation wesentlich leichter umzusetzen und somit das Potential dieses



emanzipatorischen geschlechtshomogenen Ansatzes auch den Mädchen und der Öffentlichkeit leichter vermittelbar. Die Errungenschaft also war die Geschlechtshomogenität in einem neuen Gewande (gegenüber herkömmlichen Formen der Geschlechtertrennung, die die traditionellen Rollen einüben wollten). In der Geschichtsschreibung der Mädchenarbeit werden jedoch die parallel dazu immer auch angestrebten Einbindungen der feministischen Arbeit in die gemischtgeschlechtliche Jugendarbeit gern übersehen – zumal diese ja auch kaum Chancen der Realisierung erleben durften und immer vom Verschwinden bedroht waren. Die Mädchenarbeit hatte neben ihrer eigentlichen pädagogischen Arbeit mit Mädchen nämlich auch immer schon den Anspruch formuliert, von ihren Prinzipien her die gesamte Jugendarbeit zu qualifizieren (bspw. Bitzan/Funk 1995). So wurde geschlechtshomogene Arbeit sowohl als Strategie im Übergang zu einer besser qualifizierten koedukativen Arbeit wie auch als Eigensinn eines pädagogischen settings entwickelt.

Sich dieser doppelten Linien wieder bewusster zu werden, an alte Stränge wieder anzuknüpfen und auf diese Weise ein breiteres Spektrum der emanzipatorischen oder feministischen Arbeit zu beleben, wäre hier die Richtung der Bemühungen. Das erfordert – wie ja in der Praxis häufig schon längst praktiziert, in der Literatur darüber aber viel weniger auffindbar – ein offeneres und flexibleres setting als in autonomen Mädchenprojekten allein möglich wäre, es erfordert aber auch die immer wieder neue Auseinandersetzung mit dem oben beschriebenen mainstream – d.h. eine Konfliktorientierung, die für manche Pädagoginnen der jüngeren Generation der Mädchenarbeiterinnen nicht mehr so selbstverständlich scheint.

- Etwas anders gelagert ist die Perspektive auf die Frage nach der geschlechtergerechten Jugendarbeit von der parteilichen Jungenarbeit her. Dieses allmählich sich festigende Standbein geschlechterbewusster Arbeit muss sich

einerseits in der Praxis häufig erst einmal etablieren, auch erst bewähren, damit es von Jungen und der gleichgeschlechtlichen Fachöffentlichkeit überhaupt akzeptiert wird, andererseits hatte es von Anbeginn an ein ambivalentes Verhältnis zur Mädchenarbeit. Beide erleben sich als Außenseiter des mainstreams mit ähnlicher Zielrichtung und haben insofern mit den gleichen Begrenzungen zu kämpfen. Gleichzeitig aber tauchte vielerorts eine Jungenarbeit als Konkurrenz der Mädchenarbeit auf (z. B. um die bereitgestellten Mittel) und grenzte sich teilweise explizit von deren politischen und strukturellen Begründungen ab (v.a. bezüglich des Stellenwerts von Geschlechterhierarchie).

Die vorliegende Beitragsammlung hat nicht extra einen Beitrag aus dieser Warte eingeholt, weil es der BAG vor allem um eine Meinungsbildung auf Seiten der Mädchenarbeit geht. Von dieser Seite aus aber wäre ein stärkeres Bündnisdenken zu wünschen, das auf der Basis einer gewollten strategischen Bindung auch inhaltliche Auseinandersetzungen um Zielrichtungen und Verständnisse des Geschlechterverhältnisses in der Gesellschaft möglich machen könnte.

Deutlich wird an dieser kurzen Skizze, dass eine klare Positionierung, was denn nun die richtige Form sein könnte oder welche Mischung am geschlechtergerechtesten wäre, nicht möglich ist. Es handelt sich um Bewegung, um Kämpfe und Strategien der Anerkennung, der Festigung und der NeuRekrutierung von Mitteln und Personen, die jeweils vor Ort unter den gegebenen räumlichen und personellen Bedingungen zu finden sind. Das ist vielleicht auch die wichtigste Schlussfolgerung aus allen Überlegungen: Nicht eine klare Antwort über die einzuschlagende Form muss gesucht werden, sondern eine bewusste und gestaltete Auseinandersetzung mit den geschlechterbezogenen Zielen und Chancen des jeweiligen, was praktiziert wird. Das bedeutet auch, dass Fortbildungen und Qualifizierungen nach wie vor vor allem eine Reflexion der eigenen Geschlechtsbezogenheit, der eigenen Rolle, Zuschreibungen und Bewältigungsstrategien auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen verlangt und von da aus die Umgangsweisen und pädagogischen Handlungsformen jeweils reflektiert und gestaltet werden müssen. Das ist jeweils verschieden und die Verschiedenheit ist eine Ressource, aus der vor allem gelernt werden kann, dass fundamentalistisch anmutende Eindeutigkeiten der Holzwege sind.

Ein solches Ergebnis bedeutet nun keineswegs, dass Positionierungen nicht möglich seien. Es bedeutet aber, sich genauer der jeweiligen Chancen (und Grenzen) bestimmter Formen bewusst zu werden und die Berührungspunkte zu anderen Formen zu verlieren. Es bedeutet in erster Linie inhaltliche Kriterien

stärker zu machen und danach zu schauen, den Mädchen (und auch den Jungen) unterschiedliche Angebote und Ansprechmöglichkeiten zu bieten.

In dieser Hinsicht ist die Textsammlung ein Zeugnis erfrischender Enttabuisierungen. Sie zeigt vor allem, dass viel in Bewegung ist und dass eine Lust besteht, anderes als bisher auszuprobieren und dabei alte Grundsätze nicht so gleich aus den Augen zu verlieren. Sie räumt insofern auch auf mit dem Vorurteil, dass die feministische Mädchenarbeit verkrustet sei und nicht mehr auf der Höhe der Zeit!

Die hier angepeilte Bewegungsrichtung hat m.E. vier Merkmale:

- die Gleichwertung von geschlechtshomogener und geschlechtsheterogener Arbeit; – auch von der feministischen Mädchenarbeit her werden die Chancen realisiert, die in koedukativen settings stecken;
- die Anerkennung der differenten Bedürfnisse von Mädchen, – d.h. offeneres Umgehen damit, dass Mädchen nicht nur sehr verschieden sein können, sondern auch in ihren Wünschen und Bedürfnissen nicht homogen, d.h. zu manchen Tagen/Zeiten überwiegen die einen, zu anderen Zeiten/Gelegenheiten andere Bedürfnisse (insbesondere kann sich hier auch ein konstruktiverer Umgang mit den gelegentlichen Bedürfnissen vieler Mädchen, auch in ihrer Freizeitgestaltung mit den geschätzten Pädagoginnen und mit Jungen zusammen sein zu wollen, entwickeln);
- erste Ansätze einer echten Kooperation von Mädchenarbeit und Jungenarbeit, d.h. auf der praktischen Ebene nicht nur in einzelnen Projekten (wo dies seit Jahren gang und gäbe ist, z. B. in der Präventionsarbeit), sondern als Regelarbeit,
- und die Ausgestaltung einer Über-Kreuz-Pädagogik als formulierte und auch angestrebte fachliche Kompetenz bei Männern und Frauen, was eine Differenzierung des Grundsatzes »Männer arbeiten mit Jungen, Frauen mit Mädchen« bedeutet.

Zu diesen hier besonders herausgehobenen Punkten gibt es bisher noch sehr wenig verschriftlichte Überlegungen. Dafür wäre es noch einmal notwendig, sich auch hinsichtlich der Begrifflichkeiten zu verständigen, da »geschlechtergerecht«, »geschlechtersensibel«, »geschlechterreflektiert« usw. als jeweilige Attribute relativ beliebig bzw. von einzelnen unterschiedlich gefüllt benutzt werden. Begriffe wie »geschlechtsspezifisch« oder »mädchen- bzw. jungenspezifisch« sollten dabei weitgehend vermieden werden, weil sie mehr der Festschreibung der Geschlechter zugeordnet sind als der Reflexion und Öffnung auf weitergehende Ziele hin.

Versachlichen würden die Überlegungen, welche Arbeitsformen angebracht

erscheinen, auch die Rückbesinnung auf den Stellenwert der Jugendarbeit insgesamt. Sie ist ein Element unter vielen in der Tagesgestaltung der erreichten Mädchen und Jungen. Sie ist nicht die eine alles umfassende Erfahrungswelt. Das heißt auch sich klar zu machen, dass Mädchen (und Jungen) in vielen Bereichen oftmals Gelegenheit haben, sich in gemischtgeschlechtlichen Zusammenhängen zu bewegen, zu erproben und zu behaupten. Die Orte und Zeiten der Jugendarbeit sind kleine, mehr oder minder bedeutungsvolle Erlebnis-zonen, deren Wirkungen allerdings ausstrahlen können auf die weiteren Umgangsweisen. Dieser Gedanke relativiert Argumentationen, die Partner- oder Partnerinnensuche und Bedürfnisse der sexuellen Begegnungen in Gefahr sehen, wenn vor allem geschlechtshomogene (oder wahlweise geschlechts-heterogene) Räume propagiert werden...

Die genannten vier Merkmale sind als Aufgabe zu begreifen, Ansätze der feministischen Arbeit weiter zu entwickeln und zu verflüssigen. Hinsichtlich der **theoretischen Hintergründe** wird hier (nochmals) deutlich:

- Praxismodelle können nie 1:1 Abbilder von Theorien sein, sondern müssen eigene Wege der Umsetzung entwickeln. Dafür ist der Vorschlag der sog. paradoxen Intervention eine gute Veranschaulichung : in der Theorie wird die Geschlechterkonstruktion als Prozess des immer wiederkehrenden doing gender entschlüsselt, bei dem durch die – als zu grob erachtete – Kategorie ›Mädchen‹ oder ›Junge‹ eine Polarisierung in zwei sich gegenseitig ausschließende Geschlechter als Grundorientierung immer wieder bestätigt (und bestärkt) werde. Daraus abzuleiten, Angebote nicht mehr an der Kategorie ›Geschlecht‹ entlang zu orientieren, wäre jedoch ein Kurzschluss, der den latent wirkenden Ordnungen wieder mehr Wirkungsmacht geben würde. Gerade geschlechtsbezogene Mädchen- (bzw. Jungen-)Angebote haben die Chance, die Polarisierungen und Eindimensionalitäten eines Mädchen- (oder Jungen-)begriffs aufzuweichen. Reflexion der Geschlechterbezüge und homogene Angebote lösen tendenziell eher aus der Bipolarität als unreflektierte koedukative Angebote. Dies gilt im Übrigen genauso für die pädagogischen Fachkräfte, die sich erst durch die Reflexion der Kategorie ›Geschlecht‹ ihrer Zuschreibungen und Selbstverständlichkeiten des Rollenhandelns bewusst werden. Eine Mischung aus homo- und koedukativen Formen kann entsprechende Sensibilität bei Jugendlichen wecken und Anlässe für nachdenken und experimentieren liefern.
- Der Dekonstruktionsdiskurs darf gerade nicht zur Relativierung der Bedeutung geschlechtsbewusster Konzepte führen, jedoch legt er eine Erweiterung hinsichtlich der Einbeziehung der Angebote für Jungen und der Einbeziehung von Über-Kreuz-Pädagogik nahe.

- Der Bezug auf Empirie ist immer wieder notwendig als Vergewisserung, wie nun die Realität für Mädchen und Jungen sich konkret darstellt. Hier sind insbesondere regionale und lokale Studien von Interesse (insbesondere gilt es auch, das vorhandene Wissen der PraktikerInnen zu nutzen). Studien sind aber nur dann aussagekräftig, wenn in ihren methodologischen Grundlagen unterschiedliche Ausdrucks- und Beteiligungsfähigkeiten und -bedingungen von Mädchen und Jungen mitbedacht werden. (Das was mehr ist als nur quantitative Auszählungen, was sich beispielsweise Mädchen und Jungen wünschen, habe ich z. B. in mehreren Ausführungen genauer zu begründen versucht. Vgl. Bitzan 2004, Bitzan 1999).

Die anvisierte Perspektive einer begründeten Kombination unterschiedlicher Formen (die aber ohne den geschlechtshomogenen Raum nicht denkbar ist), verweist über die neuen Ideen hinaus auch auf bisher noch **ungelöste Fragen**:

**Fragen:**

- **Intersektionalität:** Geschlechterpädagogik kann nur dann transzendierend sein, wenn sie sich auf gesellschaftliche Hierarchien bezieht, was bedeutet, die Verteilung der Chancen zu Zugängen an Bildung und materiellen Gütern ebenso wie die Chancen auf Anerkennung nicht ausschließlich im engeren pädagogischen setting zu betrachten, sondern gesamtgesellschaftlich einzubetten. Der neuere Differenzdiskurs »vergisst« gelegentlich diesen weitergehenden Machtaspekt. Denn Differenz an sich kann sowohl auf Vielfalt und Entwicklungsmöglichkeiten verwiesen (das ist sein chancensteigerndes Potential bei einem dynamischen Differenzverständnis) wie auch auf Trennlinien und Ausgrenzungen, die kulturelle Verengungen und Benachteiligungen nach sich ziehen (das ist das begrenzende Potential bei einem statischen Differenzverständnis).

Auch in der geschlechterbezogenen Pädagogik ist die systematische Bezugnahme auf weitere gesellschaftliche Grenzziehungen, die mit Hierarchien verknüpft sind, noch nicht systematisch gelungen, gleichwohl sie immer öfter eingefordert wird (auch von Kunert-Zier 2006, vgl. auch Möllers Verweis auf interkulturelle Leitlinien). Faktisch geht die Jugendarbeit immer mit den verschiedenen Dominanzverhältnissen um, aber noch sind die Ansätze wenig konzeptionell unterfüttert. Gerade die koedukative Arbeit steht hier vor einer großen Herausforderung. Eine geforderte Differenzierung der Zielgruppen (Mädchen ist nicht gleich Mädchen) muss flankiert werden mit den gleichen Ansätzen von Homogenität und Heterogenität in den Angeboten wie es für den geschlechtsbezogenen Zugang zuvor überlegt wurde. Überlegungen zu Kombinationen interkultureller und geschlechtsbezogener Angebote analog einer Matrix sind weiter zu entwickeln.

|                    | kulturell homogen                           | kulturell gemischt   |
|--------------------|---|--|
| geschlechtshomogen | <i>z. B. islamische Mädchen</i>             | <i>z. B. alle Mädchen aus dem Stadtteil</i>                  |
| koedukativ         | <i>z. B. eritreische Mädchen und Jungen</i> | <i>z. B. alle Mädchen und Jungen der Hauptschuloberstufe</i> |

- **Neue Männer braucht das Land:** Für die geforderte Perspektive der reflektierten Mischung unterschiedlicher Angebote braucht es die entsprechenden Fachkräfte. Insbesondere fehlen männliche Pädagogen, die mit entsprechender Geschlechterkompetenz in die Kooperation eingebunden werden könnten. Der Aus- und Fortbildungsbedarf ist in dieser Hinsicht sehr groß. Es wäre – den angedachten Überlegungen folgend – über Fortbildungskonzepte nachzudenken, die auch bei den Fachkräften die gleichen Prinzipien der Mischung geschlechtshomogener und -heterogener Methoden und Gruppierungen verwendet. Dies ist gerade im Rahmen der neueren Bemühungen um die Umsetzung von gender mainstreaming erheblich erleichtert worden und viele Angebote sind diesbezüglich entwickelt worden. Solche Qualifizierungen eignen sich sowohl als Fortbildung allen Personals eines Trägers oder auch als überregionales allgemeines Angebot (als Beispiel lässt sich hier etwa die von der IMMA und der FH München schon in mehreren Durchgängen erfolgte Qualifizierung zur Genderpädagogik anführen oder die Angebote in Frille oder des GenderInstituts Steinkimmen etc.)
- **Übertragung in neue Felder:** Die Jugendarbeit als spezifisches Feld der Jugendhilfe steht derzeit auf dem Prüfstand. Neue Herausforderungen durch diverse Umstrukturierungen zerren von mehreren Seiten aus an ihrem Selbstverständnis. Das können die geforderten Kooperationen mit Ordnungsorganen im Zuge eng verstandener Prävention ebenso sein wie die Bestrebungen zur Dezentralisierung der Jugendtreffs oder etwa das neue große Feld der Kooperation mit der Schule, das mit der zunehmenden Etablierung von Ganztagschulen noch einmal ganz neue Fragen aufwirft. Viele interessante und wegweisende Einzelprojekte stehen einem konzeptionellen Defizit gegenüber, das bisher noch überhaupt nicht durch kommunale Planungen eingeholt werden konnte. Die Überlegungen zur Enthierarchisierung von Monoedukation und Koedukation in diesen Diskurs einzubringen, ist eine ähnlich neue Herausforderung wie der mühsame

Weg in den 90er Jahren, Mädchenarbeit in die Jugendhäuser hinein zu bringen. Das, was sich in der offenen Jugendarbeit nun allmählich geöffnet hat und weiter bewegt hinsichtlich der geschlechtsbezogenen Differenzierung müsste direkt bei den Neuplanungen in diese neuen Felder eingebracht werden, nicht erst wieder hinterher als Nachbesserung!

In diesem Infoheft wird die Frage nach der Bezugnahme von Koedukation und Monoedukation vorrangig als pädagogische Frage diskutiert. Das ist wichtig, zumal gerade eine aktuelle Diskussion wieder hervorhebt, wie sehr die persönliche Beziehung und das Anerkennungsverhältnis im Mittelpunkt jeder erfolgreichen Pädagogik stehen muss. Dies ist im Übrigen auch ein Argument gegen starre Formen und für kontinuierliche persönliche Kontakte, die lieber gemeinsam zwischen den Formen wechseln. Darüber hinaus gehören die pädagogischen Fragen jedoch verbunden mit **Strukturüberlegungen**. Es könnte der Eindruck entstanden sein, als müsse nun jeder Mädchentreff oder jedes geschlechtsgemischte Jugendhaus von allem etwas anbieten, um auf der Höhe der Zeit zu sein. Das aber ist oft nicht leistbar und würde ebenso die Gefahr mit sich bringen, alle Formen zu verwischen und für die Mädchen (und Jungen) nicht mehr erkennbar zu sein. Vielmehr geht es darum, auf kommunaler Ebene, bei Inblicknahme sämtlicher Angebote für Mädchen und Jungen eine konzeptionell aufeinander bezogene Mischung von mono- und koedukativen Angeboten festzulegen, die alle unter den gleichen Zieldimensionen einer geschlechtergerechteren Pädagogik konzipiert sind. Voigt-Kehlenbeck (o.J.) diskutiert dies an einem Beispiel: »Strittig ist z. B. immer wieder die Frage der Gleichbehandlung. ...ist die Einführung von Mädchenarbeit in einer Einrichtung, in der 80% männliches Klientel ein und aus geht und Männer hier Angebote der Jungenarbeit offerieren, immer die Lösung zur Aufhebung der Geschlechterungleichheit? Wozu würde es führen, wenn man erst einmal klären würde, wo die Mädchen des Sozialraums überhaupt sind und aus welchen Gründen sie nicht in die Einrichtung kommen...« ( S. 3) Bei gendergeschulten Mitarbeitern in so einer Einrichtung wäre diese Frage mit auf der Agenda, die Männer würden sich also Gedanken über die Mädchen machen bzw. mit Kolleginnen aus der Mädchenarbeit dieser Frage nachgehen. Ebenso würden sie besonderes Augenmerk auf die 20% weiblichen Besucherinnen richten. Die angesprochenen Ansätze zur Entwicklung von Über-Kreuz-Kompetenzen (Güntner) wie auch zur Entwicklung von kommunalen Leitlinien (Möller) sind da wegweisend. Eine parteiliche Mädchenarbeit, die mehr sieht als ihr eigenes Projekt, hat da auch keine Berührungsprobleme, weil nämlich der bisherige Normalfall der Jugendarbeit (bzw. der Kinder- und Jugendhilfe generell) ein ziemlich einseitig dominiertes und eben in der Regel nicht reflektiertes Über-

Kreuz-Verhältnis darstellt. Insofern ist eine Pädagogik von Männern für Mädchen und Jungen und umgekehrt die Realität – eine bewusste Reflexion und Qualifizierung ist mehr als überfällig. «Pragmatisch lässt sich ... aufzeigen, dass Frauen und Männer als sozialpädagogische Profis immer geschlechtsbezogen auf Mädchen und Jungen reagieren und Letztere dies im Sozialisationsprozess auch herausfordern ... Hierzu benötigen sie (= die Mädchen und Jungen, M.B.) eine Auseinandersetzung mit Männern und Frauen mit einem geschlechterreflexiven Kenntnisstand.» (Hartwig 2008:201) Hartwig diskutiert sodann die Frage, woran sich Geschlechtergerechtigkeit in der Jugendhilfe festmachen ließe und lässt offen, ob die physische Präsenz weiblicher und männlicher Fachkräfte zwingend vonnöten ist. M.E. verliert mit Blick auf die Gesamtstruktur im Lebensfeld der Kinder und Jugendlichen diese Frage an Dramatik, wohingegen die Frage der Genderkompetenz an Bedeutung gewinnt.

Die mit dem vorliegenden Heft wieder angestoßene Debatte scheint mir der richtige Weg zu sein, Verhärtungen aufzubrechen, ohne die Ziele der geschlechtergerechten Pädagogik aufzugeben: nämlich unter gemeinsam erarbeiteten (ggf auch erstrittenen) Zielsetzungen konzeptionell durchdachte Elemente von Koedukation und Monoedukation einzubringen und dabei auch die Chancen von cross-gender-Erziehung mit aufzunehmen. Für Mädchen wird es leichter, Angebote für sie bzw. mit ihnen als Bereicherung und damit als Chance für sich zu erleben (und nicht als Manifestation ihres Nachholbedarfs), wenn sie keine Besonderung erfahren. Für Jungen wird es leichter, einen monoedukativen Rahmen als selbstverständlich anzunehmen und sich überhaupt darauf einzulassen, wenn es ein normaler Bestandteil der Einrichtungen ist. Für Pädagoginnen und Pädagogen wird es ebenfalls leichter, auf geschlechtsbezogene Angebote zu insistieren und sich auch um entsprechende Qualifizierung zu bemühen, wenn die Gleichberechtigung beider Angebotsweisen nicht mehr als ideologischer Grabenkampf gehandelt wird. Kommunale Jugendarbeit hat die Chance, sich zu profilieren mit einem Gesamtkonzept, das eben insbesondere auch die neuen Felder mit einbezieht und somit Modellcharakter für andere Kommunen haben kann – gerade in Zeiten der Anforderungen durch gender mainstreaming.

Die hier eingeschlagene Richtung will also nichts aus dem bisherigen Gepäck der Geschlechterpädagogik, insbesondere der feministischen Mädchenarbeit, verlieren außer den Berührungspunkten. Hinzu kommen das Selbstverständnis der Durchlässigkeit und die wechselnden und erweiterten Bündnismöglichkeiten. Dies ist eine klare Absage an Bestrebungen, die meinen, neuerdings wieder von der Kategorie ›Geschlecht‹ gänzlich absehen zu müssen.

Denn nur eine bewusste Reflexion und Bezugnahme macht letztendlich die unterschweligen Zuschreibungen und Normalisierungen (»die Zicken«, »die Technikfreaks«, Mädchen, die putzen und Jungen, die mit ihren Skaterbahn-Wünschen für alle Jugendlichen zu sprechen meinen) sichtbar, bearbeitbar, überwindbar.

In diesem Sinn ist der BAG Mut zuzusprechen, sich weiterhin an die heiklen Grenzbereiche der Mädchenpädagogik heranzuwagen und neue Wege in die Diskussion und damit Verbreiterung zu bringen. Auf kommunaler Ebene wünsche ich mir eine Geschlechterpädagogik (der Mädchen- und Jungenarbeit), die sich in alle neuen Felder und Bezüge einmischt und ihren Anspruch auf Planungsteilnahme selbstverständlich einfordert und umsetzt.

**Prof. Dr. Maria Bitzan**, Hochschule Esslingen und Forschungsinstitut tifs  
(Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V.)

*Arbeitsschwerpunkte: Mädchen(arbeits)forschung, Jugendhilfe und Jugendhilfeplanung, Methodologie Frauenforschung/Praxisforschung, Frauen und Mädchen in der sozialen Arbeit, Gemeinwesenarbeit und »Soziale Stadt«, verbunden mit der Mädchenarbeit als Praktikerin in der Jugend- und Gemeinwesenarbeit, als Betreiberin eines Mädchen- und Frauencafés, als Wissenschaftlerin, die so manches Mädchenprojekt begleitet hat und als Entwicklerin von Konzepten mädchenge-rechter Jugendhilfeplanung und nicht zuletzt auch seit vielen Jahren als Ausbilderin von Studentinnen der Sozialen Arbeit.*

## Anhang

- 1 Vgl. Rose 2008, hier werden seitenlang alle »Klischees« über geschlechtsspezifische Arbeit referiert, von denen sich die Autorin zwar abgrenzt, die sie aber zunächst eindimensional als »den« Bewusstseinsstand konstruiert.
- 2 Graff bezieht sich für diesen Gedanken auf Metz-Göckel: »Ein monoedukativer Kontext bietet daher andere Möglichkeiten für Grenzüberschreitungen als ein koedukativer« (Graff, S. 16)
- 3 Insofern gehört in das Verständnis von Genderkompetenz auch der reflektierte Umgang mit weiteren Hierarchiekategorien hinein (vgl. dazu Voigt-Kehlenbeck :7)
- 4 Aus dem flyer: »Koedukation erfordert die Integration von geschlechtshomogener Mädchen- und Jungenarbeit unter dem Leitbild der Geschlechtergerechtigkeit.«

- 5 Vgl. Deinet o.J. (b), der Mädchenförderung als Beispiel für ein gemeinsames Thema zwischen Jugendhilfe und Schule und die entsprechenden Bedingungen dafür ausführte. Vgl. auch das Schwerpunktheft von »Betrifft Mädchen« 2-05

## Literatur

- BITZAN, M./FUNK, H. 1995: Geschlechterdifferenzierung als Qualifizierung der Jugendhilfeplanung. Grundlagen eines feministischen Planungsverständnisses. In Bolay, E./Herrmann, F. (Hg.): Jugendhilfeplanung als politischer Prozeß. Neuwied, S. 71–124
- BITZAN, M. 1999: »... ihren Fähigkeiten entsprechend zu beteiligen.« Voraussetzungen und Möglichkeiten zur Beteiligung von Mädchen an Planungsprozessen. In: SPI Berlin in Kooperation mit dem Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V. (Bitzan, M./Daigler, C./Rosenfeld, E.) (Hg.): Neue Maßstäbe. Mädchen in der Jugendhilfeplanung. Berlin.
- BITZAN, M. 2004: Lernen, anders zu fragen. Methodologische Anmerkungen zum Forschungsbedarf in der geschlechterbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. In: Bruhns, Kirsten (Hg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 161–183
- DEINET, ULRICH (o.J. (b)): Gemeinsame Fortbildungen zwischen Jugendhilfe und Schule. Ohne Jahr, Internet-Zugriff 6.8.2006 /www.bmfsfj.de/Publikationen/kjhg/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gemeinsame-fortbildung
- HARTWIG, LUISE 2008: Geschlechtergerechtigkeit in der Jugendhilfe. In: Henschel/Krüger u. a., S. 196–213
- HENSCHEL, ANGELIKA/KRÜGER, ROLF/SCHMITT, CHRISTOF/STANGE, WALDEMAR (Hg.) 2008: Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden
- ROSE, LOTTE 2008: Gender als Qualifizierungsimpuls in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. In: Henschel/Krüger u.a., S. 409–419
- KUNERT-ZIER, MARGITTA 2006: Perspektiven der Mädchenarbeit zwischen Standortbestimmung und Neuorientierung. Ein Kommentar. In: Feministische Mädchenarbeit und Mädchenpolitik im Kontext aktueller Theorie- und Politikdiskurse. BAG Info 6, S. 40–47
- VOIGT-KEHLENBECK, CORINNA o.J.: Genderkompetenzen in der Kinder- und Jugendhilfe. Internet-Publikation des Gender-Instituts Hamburg, Steinkimmen, Oldenburg, zu griff Dezember 2008

## **Bildnachweis**

### **Fotos:**

Titelfoto designbüro drillich

(innen alle shutterstock)

S. 7 Ilya D. Gridnev

S. 9 newweird

S. 10 Bettina Baumgartner

S. 11 Miodrag Gajic

S. 17 PhotoCreate

S. 18 PhotoCreate

S. 19 PhotoCreate

S. 26 PhotoCreate

S. 27 PhotoCreate

S. 31 PhotoCreate

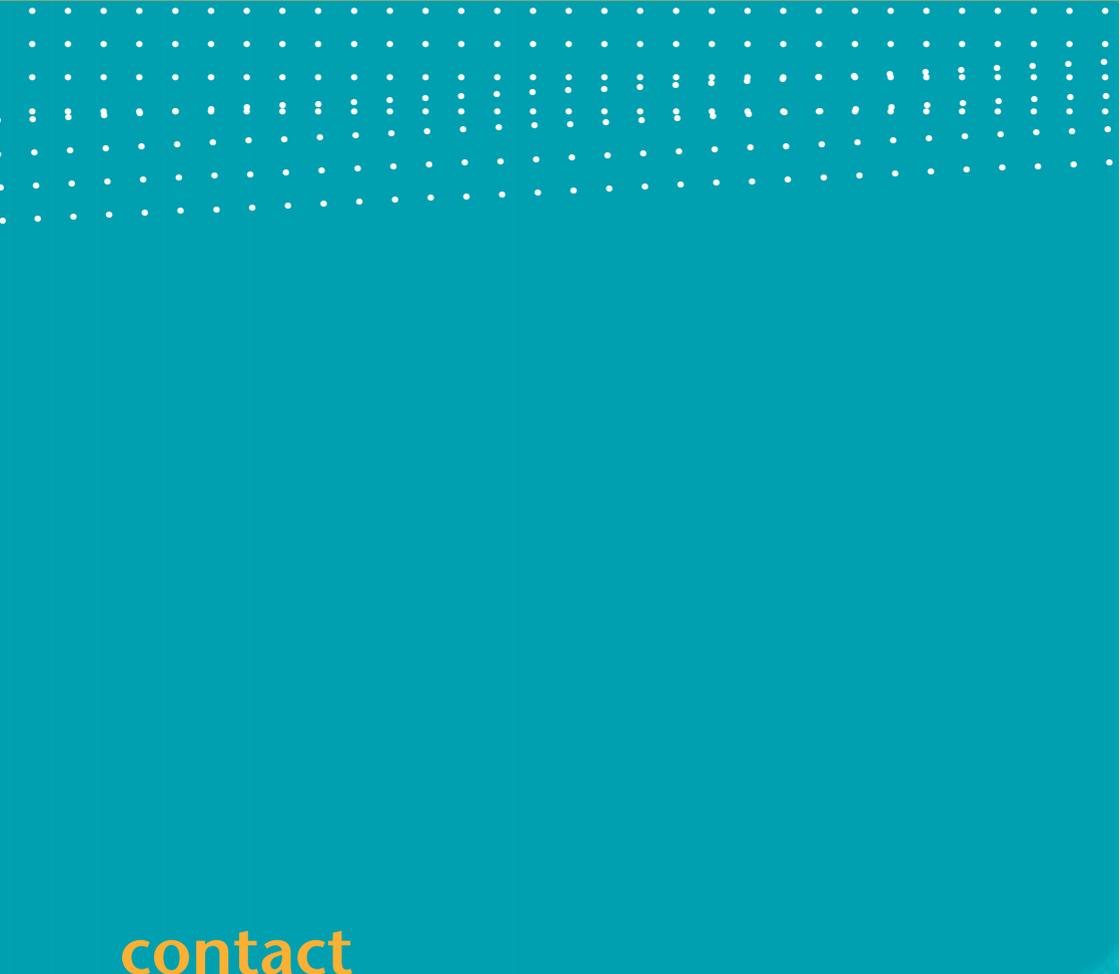
S. 42 Kristina Postnikova

S. 45 Jaimie Duplass

### **Grafiken:**

S. 7, 9, 10, 11 C. Wallner

S. 35, 37, 40 H. Günter



## contact

Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V.

Dircksenstraße 47 • 10178 Berlin

[info@maedchenpolitik.de](mailto:info@maedchenpolitik.de) • [www.maedchenpolitik.de](http://www.maedchenpolitik.de)