



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Herausforderungen und Strategien in der Praxis
dekonstruktiv-feministischer Mädchen*arbeit

verfasst von / submitted by

Katharina Vogler, BA. BA.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 808

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Gender Studies

Betreut von / supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 08.11.2016

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
1.1. Fragestellung.....	7
1.2. Erkenntnisinteresse.....	7
1.3. Relevanz und Ziel.....	8
1.4. Aufbau.....	9
2. Theorieteil.....	11
2.1. Einführung in die Thematik.....	11
2.2. Feministische Mädchen*arbeit.....	13
2.2.1. Offene Jugendarbeit.....	13
2.2.2. Historischer Abriss der Entwicklung feministischer Mädchen*arbeit.....	14
2.2.3. Die Grundsätze feministischer Mädchen*arbeit.....	17
2.2.3.1. Parteilichkeit und Mädchen*politik.....	17
2.2.3.2. Geschlechtshomogenität und Mädchen*räume.....	19
2.2.3.3. Ganzheitlichkeit.....	20
2.2.3.4. Pädagogin als Vorbild.....	21
2.2.3.5. Partizipation.....	21
2.2.4. Herausforderungen und Anforderungen feministischer Mädchen*arbeit.....	21
2.3. Heteronormativität, Dekonstruktion und Performativität.....	25
2.3.1. Dekonstruktion.....	25
2.3.2. Performativität von Geschlecht.....	28
2.3.3. Heteronormativität.....	30
2.3.4. Bedeutung für die feministische Mädchen*arbeit.....	32
2.4. Mädchen*arbeit queeren – geht das?.....	35
2.4.1. Differenz ist wichtig – Dekonstruktion auch!.....	35
2.4.2. Ansprüche allgemein.....	36
2.4.3. Ansprüche an Pädagog*innen.....	38
2.4.3.1. Dekonstruktive Haltung.....	39
2.4.3.2. Reflexion eigener Geschlechtsrollenbilder.....	41
2.4.4. Kritik an bisheriger Bearbeitung.....	43
3. Analyseteil.....	44
3.1. Auswahl der Methoden.....	44
3.1.1. Das problemzentrierte Interview.....	44

3.1.2. Die dokumentarische Methode der Interpretation.....	45
3.1.2.1. Formulierende Interpretation.....	46
3.1.2.2. Reflektierende Interpretation.....	47
3.1.2.2.1. Analyse des Diskursverlaufes.....	48
3.1.2.2.2. Positive / Negative Horizonte und Enaktierungspotential.....	49
3.1.2.2.3. Sequenzanalyse.....	50
3.1.2.3. Sinngenetische Typenbildung.....	50
3.2. Forschungsdesign.....	51
3.2.1. Forschungsfragen.....	51
3.2.1. Auswahl der Interviewpartnerinnen.....	52
3.2.2. Leitfaden.....	53
3.2.3. Weitere Vorgangsweise.....	55
3.3. Anspruch an die eigene Arbeit.....	57
3.3.1. Queer-feministisches Verständnis und Offenheit.....	57
3.3.2. Relevanz von Mädchen*arbeit.....	62
3.3.2.1. Mädchen*arbeit als Kontrapunkt zu Jugendarbeit und Gesellschaft.....	62
3.3.2.2. Mädchen*arbeit als Öffnen herkömmlicher Mädchen*bilder.....	63
3.3.2.3. Mädchen*arbeit – und weiter?.....	65
3.4. Herausforderungen.....	69
3.4.1. Theorie-Praxis Transformation.....	70
3.4.1.1. Das Team / der Verein als Ort des Transfers.....	70
3.4.1.2. Weiterbildung und Vernetzung zum Thema Transfer.....	73
3.4.1.3. Umstrukturierung des Angebots.....	75
3.4.2. Lebenswelt und sozio-ökonomischer Hintergrund.....	77
3.4.2.1. Ein Angebot, das auch abgelehnt werden kann.....	78
3.4.2.2. Die Bedeutung von Klasse.....	82
3.4.3. Feststellen von Erfolg.....	84
3.4.3.1. Langfristige Wirkung durch Beziehungsarbeit.....	84
3.4.3.2. Erfolgserlebnisse im Einrichtungsalltag.....	87
3.5. Strategien.....	90
3.5.1. Konkrete Angebote sind unbeliebt.....	90
3.5.2. Sprache und Symbolik.....	93
3.5.2.1. Gendersensible Schreibweise - Wer sind Mädchen*?.....	93
3.5.2.2. Gestaltung von Einrichtung, Unterlagen und Programm.....	96
3.5.2.3. Vielfalt unter den Mitarbeiterinnen.....	99

3.5.3. Förderung von Partizipation und Autonomie.....	101
3.5.4. Vorbildwirkung und Selbstreflexion.....	104
3.5.4.1. Reflexion und Vorbildwirkung im Team.....	104
3.5.4.2. Kategorien? Nein danke!.....	106
3.5.5. Spielerischer Zugang zu Geschlecht.....	109
4. Conclusio.....	115
4.1. Zusammenfassung.....	115
4.2. Offene Fragen.....	118
Quellen.....	120

1. Einleitung

1.1. Fragestellung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche Herausforderungen sich für Pädagoginnen¹ ergeben, die im Bereich der feministischen Mädchen*arbeit tätig sind und einen dekonstruktiven, heteronormativitätskritischen Anspruch an ihre Arbeit haben, und welche Strategien sie verfolgen, um diesem gerecht zu werden. Diese Frage basiert auf einem klassischen feministischen Dilemma: Wie kann Politik für eine bestimmte Gruppe gemacht werden, ohne diese einzuschränken und festzuschreiben? Im Fall der Mädchen*arbeit also: Wie können Angebote für Mädchen*² geschaffen werden, ohne Stereotype zu reproduzieren und somit die Zielgruppe Mädchen* festzuschreiben? Unter „dekonstruktiv-feministisch“ wird hier also jene Mädchen*arbeit verstanden, die sowohl in der Tradition feministischer Mädchen*arbeit steht und auf deren Grundsätzen basiert, als auch einen dekonstruktiven Anspruch verfolgt und dieser Festschreibung kritisch gegenüber steht. In dieser Arbeit kommen acht Pädagoginnen zu Wort, die sich in ihrer täglichen Arbeit bewusst mit diesem Dilemma auseinandersetzen.

1.2. Erkenntnisinteresse

Mein persönliches Erkenntnisinteresse speist sich aus unterschiedlichen Quellen. So bin ich durch meine eigene Tätigkeit in der (gemischt-geschlechtlichen) Jugendarbeit und Jugendberatung immer wieder mit der Thematik Mädchen*arbeit konfrontiert. Dabei habe ich über die Jahre feststellen können, dass der Bedarf an mädchen*spezifischen Angeboten bei den Besucherinnen sehr groß ist und auch eingefordert wird. Das äußert sich durch die wiederkehrenden Wünsche der Mädchen*, im Jugendzentrum doch mal Angebote „ohne Jungs*“, „nur für

1 Da sich diese Arbeit mit den Erfahrungen weiblich sozialisierter Pädagoginnen beschäftigt und auch die interviewten Personen Frauen* sind, wird im Folgenden das Femininum verwendet, wenn es um die in der feministischen Mädchen*arbeit tätigen Personen geht. Damit soll nicht gesagt sein, dass nicht auch Männer* in der Mädchen*arbeit tätig sein können.

2 Bezeichnungen, die explizit auf Geschlecht Bezug nehmen (Mädchen/Frau/Junge/Mann/weiblich/männlich) werden in dieser Arbeit mit einem * gekennzeichnet, um Kritik an diesen heteronormativen Kategorien zu verdeutlichen.

uns“ zu machen. Durch Gespräche mit Kolleg*innen aus anderen Einrichtungen wurde deutlich, dass dies auch in anderen Einrichtungen Thema ist. Darüberhinaus konnte ich miterleben, wie schwierig die tatsächliche Umsetzung einer solchen Idee ist: Wir sahen uns nicht nur finanziellen und ideologischen Problemen gegenüber („Braucht es heutzutage so etwas noch?“), sondern waren teilweise auch mit Skepsis und Ablehnung von Seiten unserer Klientel selbst konfrontiert. Die größte Schwierigkeit war meiner Ansicht nach jedoch die Frage des *Wie*: Wie kann Mädchen*arbeit etabliert werden, ohne damit Vorurteile und Stereotype zu bedienen und Mädchen* wieder als „schwaches Geschlecht“, schutzbedürftig und passiv zu konstruieren und somit ein stereotypes Rollenbild zu reproduzieren? Dieses Dilemma lässt sich auch in einem breiteren feministischen Kontext sehen, denn es handelt sich um eine Herausforderung, der sich feministische Strömungen generell stellen müssen: Wer ist die vertretene Gruppe „des“ Feminismus? Wer sind „die“ Frauen*? Diese Frage ist von enormer Bedeutung und muss immer wieder gestellt werden, um nicht in die Falle zu tappen, „dem“ Feminismus ein klar abgrenzbares, einheitliches Subjekt zu unterstellen. Bezogen auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit heißt das also: Für wen ist feministische Mädchen*arbeit? Wer sind „die“ Mädchen*?

Aus diesem Fragekomplex heraus, der für mich sowohl theoretisch als auch praktisch von großem Interesse ist, hat sich also die Fragestellung nach den Herausforderungen für Pädagoginnen, die in ihrer Arbeit mit dieser Situation konfrontiert sind, und ihren Umgang damit, herauskristallisiert. Die Ergebnisse dieser Untersuchung geben dementsprechend Aufschluss über den Umgang mit den eigenen Ansprüchen und Herausforderungen sowie die daraus resultierenden Strategien der befragten Pädagoginnen.

1.3. Relevanz und Ziel

In der österreichischen Jugendarbeit ist das Thema Gender in vielen Vereinen stark vertreten. Im Jahr 2016 ist das Thema sogar bundesweit aktuell: So ist beispielsweise der Jahresschwerpunkt des *Vereins Wiener Jugendzentren* und des Vereins *Juvivo* das Thema Gender / geschlechtsspezifische Pädagogik und das Thema der diesjährigen Fachtagung für Offene Jugendarbeit³ der *boJA* (bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit) lautet „Gender(n)? OJA! Genderreflektierende Offene Jugendarbeit“ (Quelle: boja.at/fachtagung/)

³ „Offene Jugendarbeit“ ist wie „Soziale Arbeit“ der Eigenname für ein Berufsfeld und wird daher in der betreffenden Literatur meist groß geschrieben.

Auch in der Literatur zum Thema Jugendarbeit ist geschlechtsspezifische Jugendarbeit seit vielen Jahren Thema, da diese nach wie vor eine Herausforderung in Theorie und Praxis darstellt. Das davon abgeleitete Thema dekonstruktiver Mädchen*- (und auch Jungen*-)Arbeit wird in der Theorie ebenfalls schon lange bearbeitet und steht seit einigen Jahren im Fokus deutschsprachiger Fachliteratur, wie etwa in den Sammelbänden „Feministische Mädchenarbeit weiterdenken“ (2010) und „Mädchenarbeit im Wandel – Bleibt alles anders?“ (2014). Was jedoch bisher weitestgehend ausgelassen wurde, ist die Frage nach der konkreten Umsetzung in der Arbeit mit Jugendlichen. So werden zwar in manchen Texten aus der Theorie Vorschläge abgeleitet, wie dekonstruktive, feministische Mädchen*arbeit aussehen *könnte* (vgl. z.B. Howald 2001) und handlungsleitende Prinzipien für eine solche aufgestellt (vgl. Hartmann 2009, Plößer 2009), Untersuchungen und Befragungen von Praktikerinnen bezüglich tatsächlich erlebter konkreter Situationen und daraus resultierender Erfolgs- oder auch Misserfolgserlebnisse fehlen jedoch weitestgehend. Ebenso sind viele Vorschläge für die Offene Jugendarbeit, die ganz andere Voraussetzungen hat als beispielsweise Jugendarbeit in der Schule oder institutionalisierte Jugendarbeit, nicht passend aufgrund der Eigenarten Offener Jugendarbeit, beziehungsweise nicht in gleicher Weise durchführbar wie in anderen Kontexten. Wie in vielen anderen Bereichen besteht darüberhinaus auch hier eine Diskrepanz zwischen theoretischen Ansätzen und Überlegungen und deren Umsetzung in die Praxis.

Diese Leerstellen soll die vorliegende Arbeit ausfüllen. Mein Ansatz war es, die spezielle Situation von Mädchen*arbeit im Kontext Offener Jugendarbeit in den Fokus zu nehmen und konkrete Strategien und Umgangsformen von Pädagoginnen zu untersuchen. Dabei lag mein Fokus auf Pädagoginnen, die über theoretisches Wissen im Bereich geschlechterreflektierender Pädagogik verfügen. Damit soll der Sprung von theoretischen Überlegungen zur Praxis getan werden und ein Einblick in konkrete pädagogische Herausforderungen und Strategien sowie deren Wirksamkeit gewonnen werden.

1.4. Aufbau

Der Aufbau dieser Arbeit gestaltet sich in einen theoretischen und einen Analyseteil. Zunächst wird nach einer kurzen Einführung in die Thematik ein Überblick über das Thema Feministische Mädchen*arbeit gegeben. Dabei wird zunächst die Offene Jugendarbeit (2.2.1), zu der sich Feministische Mädchen*arbeit zählen lässt, beschrieben, bevor auf Geschichte (2.2.2.)

und Grundsätze (2.2.3.) dieser eingegangen wird. Im Anschluss werden drei theoretische Konzepte, welche für die Fragestellung von Bedeutung sind, kurz dargelegt: Dekonstruktion (2.3.1.), Performativität (2.3.2.) und Heteronormativität (2.3.3.) spielen eine große Rolle für feministisch-dekonstruktive Mädchen*arbeit und werden dementsprechend im Hinblick auf die Fragestellung aufbereitet. Mit diesem theoretischen Background wird daran anschließend die Frage aufgeworfen, ob und wie sich Mädchen*arbeit queeren⁴ lässt und welche Ansprüche sich dadurch an Pädagoginnen stellen (2.4.).

Im Analyseteil werden zunächst die verwendeten Methoden des Problemzentrierten Interviews (3.1.1.) und der Dokumentarischen Methode (3.1.2.) erläutert, bevor das genaue Forschungsdesign dargelegt wird (3.2.) Daran anschließend wird in drei Kapiteln (3.3. Anspruch an die eigene Arbeit; 3.4. Herausforderungen; 3.5. Strategien) das aus den Interviews gewonnene Material im Hinblick auf die Forschungsfrage aufbereitet, bevor in der Conclusio die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst (4.1.) und ein Überblick über die offenen Fragen (4.2.) gegeben wird.

4 *Queer* verstehe ich im Sinne von Jutta Hartmann: „*Queer* intendiert kein Aufheben von Gegensätzen, sondern ein Aufbrechen, Unterlaufen und Durcheinanderbringen der überkommenen Polarisierungen. Auf Grund seines sprachlichen Ursprungs kann *queer* nicht als ein dritter Ausdruck missverstanden, sondern als Begriff eingesetzt werden, der auf die Unabschließbarkeit der verhandelten Bedeutung hinweist.“ (Hartmann 2002, 88)

2. Theorieteil

2.1. Einführung in die Thematik

Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildet ein Text von Melanie Plößer, in dem sie das Dilemma beschreibt, in dem sich Soziale Arbeit⁵ wiederfindet und das auch – wie weiter oben beschrieben – in feministischen Diskursen vielbesprochen ist. In „Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen“ (2010) beschreibt sie die grundsätzliche Widersprüchlichkeit, die Sozialer Arbeit – und damit auch der Offenen Jugendarbeit - inne wohnt und die sie konstituiert:

Soziale Arbeit braucht Differenz, um zu ihrer Klientel zu gelangen, um ausmachen zu können, an wen sie sich richtet. Soziale Arbeit muss sich demnach auf Differenz im Sinne einer Abweichung von der Norm berufen, um ihre Zielgruppe definieren zu können. Dies ist im Selbstverständnis von Sozialer Arbeit seit ihrer institutionellen Etablierung im 19. Jahrhundert begründet. Erst durch die Thematisierung von Differenz hat Soziale Arbeit ihre Daseinsberechtigung bekommen (vgl. Kessl/Plößer 2010, 7). Soziale Arbeit dient und diente demnach immer schon dazu, als von der Norm abweichend klassifiziertes Verhalten zu thematisieren und zu bearbeiten. Das Berufen auf Differenzen und Hierarchien zwischen verschiedenen Gruppen, die in unterschiedlicher Weise gesellschaftlich partizipieren können, ist unhintergebar notwendig, um bestehenden Ungleichheiten, Diskriminierungen und Benachteiligungen entgegenwirken zu können, die aus eben jenen Differenzierungen erwachsen.

Gleichwohl problematisiert Plößer, dass Soziale Arbeit durch diese Dramatisierung von Differenz auch an deren Reproduktion mitbeteiligt ist und wiederum festschreibend wirkt. Dadurch wird bis zu einem gewissen Grad die normierende Ordnung anerkannt, die an der Herstellung eben jener Diskriminierungen beteiligt ist, die Soziale Arbeit abzubauen versucht (vgl. Plößer 2010, 227). Es besteht demnach immer die Gefahr, dass unreflektierte Soziale Arbeit die Marginalisierung ihrer eigenen Zielgruppe noch herausstreicht und diese in weiterer Folge weiter ins Abseits drängt.

Geschlecht spielt in der Sozialen Arbeit neben anderen Kategorien wie Ethnizität oder Klasse

5 Eigenname, siehe Fußnote 3.

eine entscheidende Rolle als strukturierende und wirkmächtige Kategorie. Im Bereich der gendersensiblen Jugendarbeit und der feministischen Mädchen*arbeit sehen sich Pädagoginnen also ebenfalls mit diesem Dilemma konfrontiert: Um eine Zielgruppe bestimmen zu können (Mädchen*), muss auf irgendeine Weise festgelegt werden, wie sich diese zusammensetzt, wer ihr angehört, und wer durch die Angebote der Mädchen*arbeit angesprochen werden soll beziehungsweise auf wen sie zugeschnitten werden. Um handlungsfähig zu werden, muss demnach das binäre Geschlechtssystem Mann* – Frau* als Ausgangspunkt dienen, welches es gleichzeitig zu hinterfragen gilt. So gilt es auch in diesem Bereich der Sozialen Arbeit, einen praktischen Umgang mit dem Umstand zu finden, dass die Definition einer Zielgruppe (hier: Mädchen*) immer auch Reproduktion derselben ist und meist mit Zuschreibungen und Identitätsfestlegungen einhergeht.

Plößer fordert in ihrem Text, dass sich Vertreter*innen einer kritischen Sozialen Arbeit ein Bewusstsein dieses Umstandes aneignen und dementsprechend den eigenen Umgang mit Differenzen einer kritischen Prüfung unterziehen sollten (vgl. Plößer 2010, 225). Sie bringt die Konzepte der Performativität und Dekonstruktion nach Butler ins Spiel, um sowohl die Erzeugung von Differenz in der Sozialen Arbeit, als auch Möglichkeiten der Abschwächung zu thematisieren. Schließlich bleibt sie doch an jenem Punkt stehen, der für Praktiker*innen in der Jugendarbeit von besonderem Interesse sein könnte: Wie lässt sich eine Transformation dieser wichtigen Überlegungen in die Praxis denken? Die Forderung nach einer kritischen und reflektierten Sozialen Arbeit reicht nicht aus, um diese auch praktisch zu implementieren. Hier sind Praktiker*innen in der Basisarbeit, Teams und Institutionen gefragt, die aufbauend auf solchen Überlegungen ins Handeln kommen müssen.

Ausgehend von diesen Überlegungen Plözers soll also im Folgenden die Fragestellung nach möglichen Umgangsformen mit dem von ihr analysierten Dilemma im Hinblick auf feministische Mädchen*arbeit erörtert werden. Zu diesem Zweck wird zunächst ein Überblick über Entwicklung und Grundsätze feministischer Mädchen*arbeit gegeben. Anschließend werden die Konzepte der Dekonstruktion, Performativität und Heteronormativität, vorgestellt, bevor im Analyseteil das Selbstbild der in der feministischen Mädchen*arbeit tätigen Pädagoginnen sowie Herausforderungen und Strategien im Umgang mit dem konstatierten Dilemma anhand einer Interviewanalyse herausgearbeitet wird.

2.2. Feministische Mädchen*arbeit

Dieses Kapitel widmet sich der Begriffsklärung feministischer Mädchen*arbeit. *Feministische* Mädchen*arbeit aus dem Grund, weil nicht alles, was in der Jugendarbeit an Angeboten für Mädchen* existiert, automatisch feministisch ist, genau wie nicht alles, was von Frauen* für Frauen* angeboten wird, per se feministisch ist. So wird zu Mädchen*arbeit etwa teilweise auch gezählt, wenn es beispielsweise in einem Jugendzentrum einen eigenen Raum für Mädchen* gibt. Obwohl dies ein Schritt in Richtung feministischer Mädchen*arbeit ist, geschieht das doch teilweise nur, weil es Usus ist und wird nicht weiter reflektiert. Diese Arbeit bezieht sich dahingegen auf jene Ausformung von Jugendarbeit, die sich selbst tatsächlich als feministisch definiert und sich daher auch ganz speziellen Anforderungen und Herausforderungen gegenüber sieht. Dazu werde ich zunächst kurz auf die Eigenheiten Offener Jugendarbeit eingehen und mich schließlich mit Geschichte und Grundsätzen feministischer Mädchen*arbeit beschäftigen.

2.2.1. Offene Jugendarbeit

Bereits im Vorwort des Handbuchs Offene Kinder- und Jugendarbeit stellen Ulrich Deinet und Benedikt Sturzenhecker fest, dass Offene Jugendarbeit ein komplexes pädagogisches Handlungsfeld ist, welches aufgrund seiner sich immer ändernden Klientel einem ständigen Wandlungsprozess unterworfen ist, und somit keine „Einheitstheorie“ dessen, was Offene Jugendarbeit ist und anstrebt, existiert (vgl. Deinet/Sturzenhecker 2005, 11). Dennoch lassen sich einige grundlegende Punkte ausmachen, welche die Offene Jugendarbeit charakterisieren. So wird das Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit auf der Homepage des bOJA (bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit) folgendermaßen beschrieben: „Das Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit mit seinen flexiblen und lebensweltorientierten Angeboten stellt stets die Ressourcen und Bedürfnisse der Jugendlichen in den Mittelpunkt. Nicht Veränderung oder Anpassung stehen im Vordergrund, sondern Akzeptanz und Förderung von Stärken und deren Weiterentwicklung.“⁶ Hier zeigt sich deutlich, dass Offene Jugendarbeit im Gegensatz zu schulischer oder verbandlicher Jugendarbeit nicht einem gewissen, der Zielgruppe übergeordneten Zweck, wie beruflicher Weiterbildung, Parteipolitik, sportlichem Wettkampf, o.Ä. dient, sondern sich hauptsächlich an den Interessen der Zielgruppe selbst orientiert, nicht ohne jedoch pädagogische Ziele zu verfolgen. Diese bestehen laut Broschüre des Bundesministeri-

6 <http://www.boja.at/wissen/offene-jugendarbeit/eine-kleiner-einblick-in-die-offene-jugendarbeit/>

ums für Familien und Jugend in der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung, der Förderung von Handlungskompetenz, sowie dem Beitragen zu gesellschaftlicher Teilhabe, Verteilungsgerechtigkeit und sozialer Inklusion (Bundesministerium für Familien und Jugend 2015, 12). Darüberhinaus teilt sie die Ziele der außerschulischen Jugendarbeit allgemein: pädagogische Begleitung beim Entdecken eigener Fähigkeiten und Grenzen sowie Lebensperspektiven, Aufbau von Beziehungen, Entwicklung persönlicher Kommunikationsfähigkeit und Stärkung sozialer Kompetenzen (a.a.O. 2015, 6). Ein weiteres Charakteristikum Offener Jugendarbeit ist Freiwilligkeit: Sie stellt ein Freizeit-Angebot ohne Teilnahmepflicht dar, das von Jugendlichen ohne Verpflichtungen in Anspruch genommen werden kann (vgl. Thole 2000, 23). Dabei gibt es sowohl standortbezogene (z.B. Jugendzentren) als auch mobile (z.B. aufsuchende Jugendarbeit, Parkbetreuung) Varianten Offener Jugendarbeit.

Offene Jugendarbeit bewegt sich also „zwischen sozialer Arbeit, Bildungsarbeit, Kulturarbeit und Gesundheitsförderung und ist ein bedeutsamer Sozialisationsort für junge Menschen [...] (Bundesministerium für Familien und Jugend 2015, 12). Sie stellt „Einrichtungen und Angebote zur Verfügung [...], die für die Sozialisation junger Menschen förderlich sind. Sie orientiert sich daher in erster Linie an deren Interessen und Bedürfnissen. Zugleich erhebt sie den Anspruch, diese jungen Menschen zur Selbstbestimmung zu befähigen und sie zur Mitgestaltung der Gesellschaft zu motivieren. [...] Junge Menschen werden dabei unabhängig von ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie ihrer sozialen, ethnischen und religiösen Herkunft als Expert/innen für ihr Lebensumfeld wertgeschätzt.“ (a.a.O., 6)

Feministische Mädchen*arbeit stellt einen Bereich Offener Jugendarbeit dar, dessen historische Entwicklung im nächsten Kapitel dargelegt werden soll.

2.2.2. Historischer Abriss der Entwicklung feministischer Mädchen*arbeit

Um feministische Mädchen*arbeit historisch zu verorten, soll an dieser Stelle knapp auf deren Geschichte im deutschsprachigen Raum eingegangen werden. Dabei kann nur ein grober Überblick geliefert werden, da die Entwicklungsgeschichte und das relativ kurze Bestehen der feministischen Mädchen*arbeit zwar relevant für die vorliegende Untersuchung sind, die genauen Daten jedoch wenig Bedeutung hierfür haben und dieses kurze Kapitel mehr dazu dienen soll, Mädchen*arbeit zeitlich einordnen zu können.

Die ersten Mädchen*treffs in Deutschland entstanden in den 1970er Jahren im Kontext der

Jugendarbeit. Zunächst waren diese noch in die traditionelle Jugendhilfe eingebunden und stellten einen neuen Einrichtungstypus derselben dar (vgl. Graff 2014, 36). Dem war zu Beginn des Jahrzehnts die Erarbeitung erster Grundsätze für die feministische Mädchen*arbeit vorangegangen, die schließlich 1978 auf einem feministischen Kongress in Köln vorgestellt wurden (vgl. Wallner 2014, 42). Getragen wurde die Entwicklung feministischer Mädchen*arbeit vor allem von Frauen*, die in der jugendarbeiterischen Praxis tätig waren und sich in einem Naheverhältnis zur zweiten deutschen Frauen*bewegung befanden, vereinzelt auch von Lehrerinnen oder sonstig pädagogisch tätigen Frauen* (vgl. Wallner 2006, 27f; Brinkmann 2006, 80). Die Herausarbeitung der Grundsätze war demnach geprägt durch die Frauen*bewegung und deren Erkenntnisse und Forderungen. Als letztendlicher „Auslöser“ der Gründung von Mädchen*treffs kann Kritik am Patriarchat oder genauer, an der patriarchalen Gestaltung von pädagogischen Angeboten festgemacht werden. Im Jugendbereich machte sich diese Kritik durch den Slogan „Jugendarbeit ist Jungenarbeit“ bemerkbar. Der Ruf nach einer Abwendung von einer koedukativen, jedoch auf Jungen* fokussierten Jugendarbeit und einer Erarbeitung neuer, „mädchen*gerechter“ Konzepte wurde laut. Die Erkenntnis, dass es keinerlei Raum oder Aktivitäten für Mädchen* gab, die nicht im Dienste einer Vorbereitung auf das spätere Leben als Ehefrau und Mutter standen (vgl. Brinkmann 2006, 79) führte zu der Forderung nach ebensolchen Orten, die von und mit Mädchen* gestaltet und ausschließlich zu deren Selbstentfaltung dienen sollten (vgl. Wallner 2006, 28; 2014, 44). Zuvor waren Mädchen* nur dann (außerhalb der genannten Einführung ins stereotype „Frau*-Sein“) Zielgruppe von Jugendarbeit gewesen, wenn es sich um „Besserungsarbeit“ mit sogenannten „gefallenen“, d.h. hauptsächlich sexuell aktiven und somit als „problematisch“ eingestuften Mädchen* gehandelt hatte (vgl. Schmidt 2002, 81). Dies sollte sich durch Feministische Mädchen*arbeit grundlegend ändern: „Feministische Mädchenarbeit trat an mit einer revolutionären Idee: der Idee neuer gesellschaftlicher Vereinbarungen über das Selbstverständnis des Mädchens und der Frau über ihren Körper und ihre Sexualität, über das Recht auf Selbstbestimmung und die Verweigerung von männlicher Fremdbestimmung.“ (Wallner 2006, 292) Von Bedeutung ist an dieser Stelle auch, dass parallel zur Mädchen*arbeit von Beginn an auch antisexistische Burschen*arbeit gefordert wurde (a.a.O., 39ff).

Die Grundsätze, die ausgehend von dieser Verbindung zur Frauen*bewegung und der damit einhergehenden Kritik an der bestehenden Praxis erarbeitet wurden, standen folglich in der

Tradition feministischer Forderungen und waren zum damaligen Zeitpunkt revolutionär, sind aber auch heute noch wichtiger Teil von feministischer Mädchenarbeit: Parteilichkeit, Geschlechtshomogenität, Ganzheitlichkeit, eigene Räume für Mädchen*, die Pädagogin als Vorbild für Mädchen*, Partizipation und Mädchen*politik (vgl. Wallner 2014, 43). Auf diese Grundprinzipien soll im nächsten Kapitel genauer eingegangen werden. In den 80ern wurden schließlich von feministischen Gruppen Trägervereine für Mädchen*arbeit gegründet, die sich durch ihre Unabhängigkeit von bisherigen Träger*innen wie der Jugendhilfe auszeichneten und die Anerkennung als Einrichtung öffentlicher Jugendarbeit ermöglichten (vgl. Graff 2014, 36; Wallner 2014, 44). Zeitgleich wurde 1984 der 6. Deutsche Jugendbericht mit dem Titel „Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland“ veröffentlicht. Obwohl sich die Regierung von diesem Bericht distanzierte beziehungsweise keine Notiz von ihm nahm, erzeugte er in jugendarbeiterischen Kreisen große Resonanz und brachte durch sein Ergebnis, dass die deutsche Jugendarbeit theoretisch und praktisch nur an Jungen* orientiert sei und Mädchen* allenfalls als defizitäre Untergruppe aufschienen, der Etablierung der Mädchen*arbeit Rückenwind (vgl. Brinkmann 2006, 81; Bitzan/Daigler 2001, 42f). Durch diesen Aufschwung der feministischen Mädchen*arbeit kam es in den 1980er Jahren zu Ausdifferenzierungen in den Angeboten für Mädchen*. Waren diese Räume zu Beginn als Freiraum für die Besucherinnen gedacht, den sie zur Selbstdefinition abseits normierender Weiblichkeitsbilder nutzen konnten, so wurde das Angebot mit der Zeit breiter und andere Identitätskategorien (Migration, Queerness, etc.) rückten mit in den Fokus. Die 1990er Jahre stellten für die feministische Mädchen*arbeit insofern ein wichtiges Jahrzehnt dar, als in dieser Zeit Professionalisierungsmechanismen erkennbar wurden. Prinzipien wurden geschärft, Leitbilder konzipiert und das Selbstverständnis weiter geformt. Die zunehmende Anerkennung der feministischen Mädchen*arbeit machte sich bemerkbar, nicht zuletzt dadurch, dass sie durch den Einzug der Frauen*- und Geschlechterforschung in den universitären Bereich weiter in den Fokus rückte (vgl. Graff 2014, 36; Kagerbauer 2014, 58).

In Österreich dauerte es etwas länger, bis sich die feministische Mädchen*arbeit etablieren konnte. Auch hierzulande ist es hauptsächlich einzelnen Vereinen und engagierten Frauen* zu verdanken, dass die Mädchen*arbeit in der Jugendarbeitslandschaft verankert werden konnte. So wurde in Vorarlberg Ende der 1970er Jahre die erste Arbeitsgruppe „mädchen“ gegründet, die sich mit dem Thema auseinandersetzte, in Wien gründete sich zu Beginn der 1980er der

Arbeitskreis „Feministische Mädchenarbeit“. Dennoch sollte es zehn Jahre dauern, bis vereinzelt eigene Mädchen*gruppen, Mädchen*tage und Mädchen*räume eingeführt wurden. Von Mitte der 1990er bis zur Jahrtausendwende wurden schließlich die ersten Mädchen*zentren und Vereine feministischer Mädchen*arbeit Österreichs gegründet, die auch bis heute noch bestehen, darunter als das erste Zentrum dieser Art auch das Mädchen*zentrum Amazone in Bregenz, die ich im Laufe meiner Recherchen auch besucht habe. Generell lässt sich feststellen, dass der Mädchen*arbeit in Österreich nach wie vor eher wenig Beachtung zukommt, was sich auch im geringen Angebot widerspiegelt. (Informationen von make it - Büro für Mädchenförderung des Landes Salzburg)

2.2.3. Die Grundsätze feministischer Mädchen*arbeit

Obwohl jeder Verein und jede Einrichtung ihr eigenes Leitbild haben, so gibt es doch einige Prinzipien, die von Beginn an die Basis feministischer Mädchen*arbeit ausmachten und dies bis heute noch tun. Zwar haben sich in manchen Fällen die Bedeutungen der Forderungen verschoben, doch der Kern blieb weitestgehend bestehen. Im Folgenden soll mit besonderem Bezug auf die Ausarbeitungen von Maria Bitzan und Claudia Daigler (2001) kurz auf diese Grundsätze eingegangen werden.

2.2.3.1. Parteilichkeit und Mädchen*politik

Parteilichkeit ist wohl der eindrücklichste Begriff, der mit feministischer Mädchen*arbeit in Zusammenhang gebracht wird, vermutlich auch, weil oftmals nicht ganz klar ist, was genau damit gemeint ist. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

Parteilichkeit ist ein zentraler Begriff der feministischen Mädchenarbeit und damit auch einer Mädchentreffpädagogik. Er bezeichnet als allgemeinpädagogischer Begriff die offene Parteinahme für die Interessen der Menschen an Selbstbestimmung und Freiheit von Machtverhältnissen. Diese emanzipatorische Orientierung benennt sowohl die politische Verantwortung von Pädagogik für die Erreichung gerechter gesellschaftlicher Verhältnisse, als auch die Verpflichtung, die Mädchen in ihren durch die Lebenssituation geprägten Interessen ernst zu nehmen. (Graff 2014, 34)

Graff macht hier darauf aufmerksam, dass Parteilichkeit und – im Fall der Mädchen*arbeit – Mädchen*politik nicht auseinanderzudenken sind. Es geht darum, einer marginalisierten Gruppe zur Seite zu stehen und diese so weit es geht zu unterstützen, um ihnen eine gerechte Teilhabe zu garantieren. Dazu ist es also nötig, zuerst zu erkennen, welche Gruppen Partei-

lichkeit „brauchen“: Nicht jene, die ohnehin die gesellschaftliche Norm erfüllen, sondern jene, die von dieser abweichen und daher als defizitär gelten. Bitzan und Daigler beschreiben das Prinzip der Parteilichkeit in der Mädchen*arbeit so, dass es darum geht, die Erfahrungen von Mädchen* ernstzunehmen, ihnen Interesse und Zeit zu widmen sowie sie „in ihren Lösungsversuchen zu achten und in ihrer Ambivalenz zu verstehen“. (Bitzan/Daigler 2001, 50) Diese Haltung gegenüber Mädchen* ist der gesellschaftlichen Haltung ihnen gegenüber entgegengesetzt, wo sie meistens belächelt und aufgrund ihrer Jugend und ihres Geschlechts als für nicht voll genommen werden.

Obwohl in der Jugend- und Mädchen*arbeit Parteilichkeit mittlerweile ein Schlagwort ist, wird doch immer wieder Kritik an diesem Konzept laut. Diese zielt zum einen auf den vermeintlich unklaren und undifferenzierten Begriff, der als unkritisches Auf-der-Seite-der-Mädchen-Stehen missverstanden wird. (vgl. Bitzan/Daigler 2001, 50f) Zum Anderen wurde das Berufen auf Parteilichkeit oft dahingehend kritisiert, dass hier ein Sprechen „für“ eine vermeintlich homogene Gruppe stattfindet, die so in der Realität nicht existiert. (vgl. z.B. Nordhoff 2014, 137) Mit „den“ Mädchen parteilich sein, würde so zum Einen eine imaginäre Gruppe konstituieren, zum Anderen würden dabei Hierarchien unter den Mädchen* selbst sowie zwischen Mädchen* und Pädagoginnen außer Acht gelassen. Doch Parteilichkeit meint nicht, alles ausnahmslos als gut und richtig zu bewerten, was Mädchen* tun, oder ihre eigenen Konflikte und Dynamiken sowie Hierarchien außer Acht zu lassen. (vgl. Brinkmann 2006, 84) Im Gegenteil, parteilich zu agieren bedeutet, genau hinzusehen und auch diese Konflikte zu thematisieren, Verunsicherungen sein zu lassen und den Mädchen* bei der Bewältigung dieser zur Seite zu stehen. Parteilichkeit mit Mädchen* ist ein „gesellschaftlich notwendiges Korrektiv gegen die Zumutungen, die die Moderne für die heranwachsenden jungen Frauen bereithält.“ (Graff 2004, 80) Damit ist sie auch eng mit dem Prinzip der Ganzheitlichkeit (s. Kap. 2.2.2.3.) verbunden.

Parteilichkeit ist das Gegenstück zu UnParteilichkeit, also Neutralität. Dies aber kann es in einer macht- und interessegeleiteten Gesellschaft schlichtweg nicht geben. Was unter diesem Etikett antritt, erweist sich noch immer bei genauerem Hinsehen als (unbewusste) Übereinstimmung mit den dominanten Deutungsmustern und Interessen. [...] Parteilichkeit wird erst dann zum Thema, wenn sie sich auf nichtdominante Interessen bezieht [...]. (Bitzan/Daigler 2001, 111)

Damit ist Parteilichkeit immer auch politisch und verlangt einen klaren und reflektierten Blick auf die gesellschaftlichen (Geschlechter-)Verhältnisse.

2.2.3.2. *Geschlechtshomogenität⁷ und Mädchen*räume*

Die Bedeutsamkeit von geschlechtshomogenen Räumen besteht darin, dass „geschlechtsbezogene Dominanzstrukturen, die im koedukativen Miteinander das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen eher reproduzieren, im geschlechtshomogenen Kontext ausgesetzt sind“, wie Ulrike Graff verdeutlicht (Graff 2004, 63). „Die Motivation der Frauen, feministische Mädchenarbeit als geschlechtshomogenes Angebot zu entwickeln, basierte auf der Analyse, dass im Patriarchat das Männliche das Weibliche dominiert und dass Jungen und Männer stellvertretend für patriarchale Verhältnisse Mädchen und Frauen unterdrücken. Daraus entstand die Idee, dass wir als Frauen Mädchen nur dann stärken können, wenn wir für sie eigene Räume und Strukturen schaffen.“ (Wallner 2014, 43) Mädchen*räume dienen also dazu, Mädchen* Raum zu geben, den sie gesellschaftlich im Sinne der Teilhabe nicht haben. „Der hinter der Geschlechtertrennung stehende Gedanke ist, den Mädchen Schutz-, Frei-, Lebens-, Gestaltungs-, Erfahrungs- und Lernräume jenseits männlicher Normen, Werte und Anforderungen zu geben.“ (Brinkmann 2006, 84f) Während das zunächst konkrete bauliche Räume waren (Mädchen*zimmer etc.), so sind Mädchen*räume nun auch als symbolische Räume gedacht, im Sinne des Zur-Verfügung-Stellens von Raum für die Bedürfnisse von Mädchen*, Räume für Mädchen* zugänglicher zu machen oder Mädchen* auch politisch Raum zu geben (vgl. Bitzan/Daigler 2001, 51).

In Mädchen*räumen treten darüberhinaus Unterschiede zwischen den Mädchen* deutlicher zu Tage, die in geschlechtsheterogenen Räumen von der Differenz Mann*-Frau* und den damit einhergehenden Dominanzstrukturen überlagert werden würden: „Geschlecht wird als Kriterium für Gruppenbildungen stark gemacht und tritt dann als eine direkte Einflussgröße auf Gruppenprozesse in den Hintergrund. Das hat den Effekt, dass Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen sichtbar werden und auch die Aufgaben und Positionen von einem Geschlecht übernommen werden, die sonst qua geschlechtsspezifischer Zuständigkeiten über-

7 *Geschlechtshomogenität* ist insofern ein problematischer Begriff, als dadurch eine vermeintlich homogene Gruppe festgeschrieben wird, was sich – gerade im Kontext der dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellung – als fragwürdig erweist. Da die feministische Mädchen*arbeit dennoch notwendigerweise auf diesem Konzept fußt, kommt er auch im weiteren zur Verwendung.

nommen werden.“ (Graff 2004, 64)

Einen Raum nur für Mädchen* allein zu schaffen, macht darüberhinaus an sich bereits auf bestehende Hierarchien aufmerksam. „Ein Mädchentreff provoziert eine Stellungnahme zum Geschlechterverhältnis, weil er eine Kategorie Geschlecht explizit macht“ (Graff 2014, 38), schreibt Ulrike Graff und macht damit auf die subversive Kraft von Mädchen*arbeit aufmerksam: Denn was wäre der Sinn eines Mädchen*treffs in einer wirklich gleichberechtigten Gesellschaft? Die Existenz von Räumen für Mädchen* wirft die Frage nach dem Status von Mädchen* in der Gesellschaft auf, sowohl für Besucherinnen, als auch für andere Menschen, die damit in Berührung kommen. Mädchen*räume und Mädchen*arbeit fördern demnach durch ihre bloße Existenz das Bewusstsein im Hinblick auf bestehende Ungleichheiten.

Auch in den im Zuge dieser Arbeit geführten Interviews trat immer wieder die Wichtigkeit der Beibehaltung von Mädchen*räumen zu Tage. Dabei wurde ebenfalls besonders oft auf die Aussetzung der Dominanzkategorie Geschlecht verwiesen (vgl. Kapitel 3.3.2.).

2.2.3.3. Ganzheitlichkeit

Unter dem Grundsatz der Ganzheitlichkeit wird verstanden, dass in der feministischen Mädchen*arbeit erstmals Mädchen* als ganze Person wahr- und ernstgenommen werden. Während sich Ansätze der Jugendhilfe in den Jahren davor nur auf vermeintlich „problematische“ Aspekte des Lebens jugendlicher Mädchen* fokussiert hatten und Mädchen*gruppen hauptsächlich den Sinn hatten, junge Frauen* auf ihre zukünftigen Pflichten als Hausfrau und Mutter vorzubereiten (vgl. dazu Kap. 2.2.1.) bedeutet der ganzheitliche Zugang, „Mädchen nicht nur als Opfer (z.B. von Gewalt), sondern auch als Handelnde zu begreifen, die Komplexität ihrer Lebenszusammenhänge und deren Wechselwirkung mitzubedenken und Mädchen auf allen Ebenen (Körper, Seele, Geist) anzusprechen.“ (Bitzan/Daigler 2001, 51) Im Zentrum steht also die „Anerkennung der Komplexität und Widersprüchlichkeit der weiblichen Lebenszusammenhänge“ (Schmidt 2002, 130). Somit ist dieser Punkt auch eng mit dem Grundsatz der Geschlechtshomogenität verknüpft, da erst durch die Konzentration auf Mädchen* die Kategorie Geschlecht in den Hintergrund tritt und Platz macht für eine eingehendere individuelle Beschäftigung mit den sehr unterschiedlichen Lebenskontexten der Mädchen*.

2.2.3.4. *Pädagogin als Vorbild*

In der Mädchen*arbeit spielt die Pädagogin eine wichtige Rolle, da sie für die jugendlichen Besucherinnen nicht nur Betreuerin ist, sondern auch Role Model. Inwiefern sich das äußert, ist unterschiedlich, gemeinsam ist allen jedoch, dass die Pädagogin sich dieser Rolle verantwortungsvoll stellen sollte, wie es Graff fordert: „Die zentrale Rolle der Pädagogin ausloten heißt, die Vorbildfunktion der Pädagogin für die Mädchen zu realisieren und sie bewusst zu gestalten. In der Beziehung zwischen Pädagogin und Mädchen liegt die Chance für die Auseinandersetzung der Mädchen mit Lebenserfahrung und politischen Positionen der Pädagogin in Bezug auf ihr Mädchenleben.“ (Graff 2004, 69) Ein feministischer Anspruch, wie etwa die Thematisierung und Bekämpfung gesellschaftlicher Diskriminierung und Ungleichberechtigung von Mädchen*, kann demnach durch die Pädagogin angestoßen werden, wenn sie dies in ihrer Vorbildwirkung als relevant darstellt.

2.2.3.5. *Partizipation*

Mädchen*arbeit ist nicht Arbeit an Mädchen*, sondern Arbeit *für und mit* Mädchen*. Daher spielt der Grundsatz der Partizipation eine große Rolle im Selbstverständnis von feministischer Mädchen*arbeit. Dabei geht es nicht darum, Mädchen* nur an von den Pädagog*innen bereitgestellten Angeboten teilhaben zu lassen, sondern, ihnen die Möglichkeit zu geben, diese selbst zu gestalten: „Beteiligung von Mädchen bedeutet nicht nur, Mädchen an Vorgegebenem zu beteiligen, sondern Formen zu entwickeln, die ihnen ermöglichen, mitzuplanen, sich auszudrücken, Neues zu erfinden.“ (Bitzan/Daigler 2001, 52) Partizipation meint daher die wirkliche Teilhabe und Gestaltungsmacht von Mädchen*. Dabei ist es erforderlich, auch verdeckte und/oder tabuisierte Bedürfnisse von Mädchen* miteinzubeziehen, welche oft erst dann artikuliert werden können, wenn ein Raum geschaffen wird, in dem alternative Denk- und Lebensweisen ausgedrückt werden können (vgl. ebd.). Damit sollen Mädchen* weiter ermuntert und unterstützt werden, auch in anderen Lebensbereichen den Mut zu haben, sich (z.B. politisch) zu beteiligen (Schmidt 2002, 131).

2.2.4. Herausforderungen und Anforderungen feministischer Mädchen*arbeit

Feministische Mädchen*arbeit hat sich von Beginn an diversen Herausforderungen gegenüber gestellt gesehen.

So lässt sich etwa feststellen, dass sich Mädchen*arbeit nach wie vor Legitimationsproblemen gegenüber sieht, die sich in weiterer Folge auch finanziell niederschlagen. Sie wird immer noch abgewertet und nicht mit ausreichender struktureller Anerkennung versehen, die Pädagoginnen werden prekariert (vgl. Lormes 2014, 109). Auch in vielen der im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews wurde darauf hingewiesen, dass es nach wie vor einen Kampf um Ressourcen und Mittel gibt, wenn es um Mädchen*arbeit geht. Zwar ist es mittlerweile vielerorts etabliert, spezielle Angebote für Mädchen* innerhalb der Jugendarbeit zu machen, die Durchführung derselben hängt jedoch sehr stark von Vernetzung, persönlichem Bemühen der Pädagoginnen und politischer Lage ab. (vgl. dazu IV4) Ein weiterer Hinweis auf die fortwährende Marginalisierung feministischer Mädchen*arbeit ist das erstaunlich geringe Angebot an Zentren und Treffs speziell für Mädchen*. Es gibt österreichweit nur wenige Mädchen*zentren, die laut Eigendefinition feministische Mädchen*arbeit machen. Auch die etabliertesten, wie die Amazone, müssen immer wieder aufs Neue um Finanzierung kämpfen. (vgl. IV4) Darüberhinaus wird die Notwendigkeit von Mädchen*arbeit nach wie vor in Frage gestellt. „Gleichheitsrhetorik“, welche die Sinnhaftigkeit von Mädchen*arbeit (und Feminismus generell) in Frage stellt, scheint im Aufschwung zu sein, wie Bitzan und Daigler feststellen:

Partizipation von Frauen und v.a. von Mädchen findet in zunehmendem Maße statt – allerdings an einer relativ wenig veränderten Dominanzkultur, die nach wie vor an bestimmten hegemonialen männlichen Ordnungen orientiert und organisiert ist. Die Mädchenarbeit säße der modernen Gleichheitsrhetorik auf, wenn sie aus dem modernen power-girl-Bild des starken Mädchens die Aufhebung der strukturellen Benachteiligungen und auch der psychischen Verunsicherungen und Konflikte ableiten würde. (Bitzan/Daigler 2001, 87)

Während diese Hindernisse auf dem Weg zu einer akzeptierten und geförderten Mädchen*arbeit eher externe Herausforderungen darstellen, sind im Kontext dieser Arbeit besonders die inhaltlichen Uneinigheiten und Widersprüche von Interesse. Corinna Voigt-Kehlenbeck bringt das wie folgt auf den Punkt: „Für eine Pädagogik aber, die explizit angetreten ist, um die hierarchisch angelegte Geschlechterordnung zu verändern, scheint sich ein konzeptionelles Festhalten an der Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit fast zu verbieten. Wird damit die Strategie des Sichtbarmachens der Differenz – der Bruch mit der androzentrischen Ordnung – obsolet?“ (Voigt-Kehlenbeck 2001, 244) Diese Kritik an der Mädchen*arbeit richtet sich darauf, dass mit Kategorien operiert wird, die gleichzeitig als kritikwürdig erscheinen – ganz im Sinne des

von Melanie Plößer beschriebenen Dilemmas. Besonders die mit diesen Kategorien einhergehenden Zuschreibungen stellen einen Umstand dar, welcher der Mädchen*arbeit entgegenläuft: „Die gesamte Struktur der Mädchenarbeit, so die Kritik weiter, zwingt die Mädchen, sich innerhalb der zweigeschlechtlichen Ordnung als weiblich und unterstützungsbedürftig zu definieren.“ (a.a.O., 247) Claudia Wallner sieht in der Entstehungsgeschichte feministischer Mädchen*arbeit auch ganz klar als Konsequenz einer klaren Kategorisierung von Frauen* und Männern* als Opfer und Täter:

Die Motivation der Frauen, feministische Mädchenarbeit als geschlechtshomogenes Angebot zu entwickeln, basierte auf der Analyse, dass im Patriarchat das Männliche das Weibliche dominiert und dass Jungen und Männer stellvertretend für patriarchale Verhältnisse Mädchen und Frauen unterdrücken. Daraus entstand die Idee, dass wir als Frauen Mädchen nur dann stärken können, wenn wir für sie eigene Räume und Strukturen schaffen. Das heißt wir bauten die feministische Mädchenarbeit auf einer klaren Täter-Opfer-Analyse patriarchaler Verhältnisse auf [...] (Wallner 2014, 43)

Obwohl die genannte Analyse durchaus schlüssig und aufgrund nach wie vor existenter gesellschaftlicher Machtverhältnisse auch sinnvoll ist, tut sich hier aus dekonstruktiver Perspektive jedoch eine doppelte Problematik auf:

Zum Einen werden hier ganz klar zwei dichotome Kategorien (re-)konstruiert: Auf der einen Seite Frauen*/Mädchen*, denen eine gewisse Hilfsbedürftigkeit unterstellt wird, auf der einen Seite Männer*/Jungen*, die kollektiv als Täter gefasst werden. Dies passiert bei einer unreflektierten und undifferenzierten Setzung dieser Kategorien. Weiters wird durch diese Setzung ein wirkmächtiges Bild erschaffen, welches dem Empowerment-Gedanken der Mädchen*arbeit widerspricht: Mädchen* als Opfer, das klassische „schwache“ Geschlecht. Dies ist nicht nur hinsichtlich des Selbstverständnisses von feministischer Mädchen*arbeit, sondern auch hinsichtlich ihres Erfolgs problematisch: Viele Mädchen* lehnen diesen (vermeintlichen) Opferstatus und die damit verbundene „Extrabetreuung“ ab. Damit geht der Mädchen*arbeit ein wichtiger Teil ihrer Zielgruppe verloren und somit auch ein Teil ihrer Legitimation (vgl. Brinkmann 2006, 91f). Will feministische Mädchen*arbeit also weiterbestehen, muss sie versuchen, dieses Stigma loszuwerden, ohne jedoch die realen Benachteiligungen von Mädchen* außer Acht zu lassen.

Zum Anderen wird eine geschlossene Zielgruppe „Mädchen*“ konstruiert, es wird mit Zugehörigkeiten und Ausschlüssen operiert, was wiederum die Frage aufwirft, für wen Mädchen*arbeit gemacht wird. Dies zeigt wieder die Problematik der Annahme von Geschlechtshomogenität auf. Es kann also nicht *eine* Mädchen*arbeit geben, die allen gerecht wird. Jede Setzung von Mädchen*arbeit *als* Bestimmtes, beispielsweise als Förderungsprogramm, konstruiert gleichzeitig die Zielgruppe, an die sich dieses Bestimmte wendet.

Der Verdienst der feministischen Mädchen*arbeit ist also gleichzeitig auch bis zu einem gewissen Grad ihre Achillesferse: Gesellschaftliche Benachteiligungsstrukturen werden aufgenommen, thematisiert und es wird versucht ihnen entgegenzuwirken. Gleichzeitig wird die Kategorie Geschlecht eben dadurch jedoch auch dramatisiert, was manchmal bis zu einem Punkt führt, an dem die Adressatinnen sich herabgesetzt fühlen und das Interesse verlieren. Das von Melanie Plößer konstatierte Dilemma der Sozialen Arbeit zeigt sich also auch hier in dem Bestreben, mit und für eine Gruppe von Menschen arbeiten zu wollen, die gleichzeitig jedoch nicht als defizitär und klar abgrenzbar gesetzt werden soll. Feministische Mädchen*arbeit ist also eine Gratwanderung und die damit verbundenen Anforderungen sind vielfältig und komplex: Es gilt, einen Weg zu finden zwischen unterstützender Arbeit für und mit Mädchen*, gleichzeitig aber die eigene Arbeit im Blick zu behalten und selbstreflexiv immer wieder die Schwierigkeiten, Kategorisierungen und Ausschlüsse, die mit einem solchen Anspruch einhergehen, zu thematisieren.

2.3. Heteronormativität, Dekonstruktion und Performativität

Im Folgenden werden für die Arbeit zentrale theoretische Konzepte vorgestellt. Aus diesen theoretischen Überlegungen können Anforderungen abgeleitet werden, die sich an eine reflektierte feministische Mädchen*arbeit stellen, wenn man sie in dem Sinne versteht, der im vorigen Kapitel herausgearbeitet wurde. Es geht dabei nicht darum, die einzelnen Ansätze in ihrer ganzen Komplexität darzustellen, sondern darum, jene Argumentationsstränge, die in den folgenden Kapiteln von Bedeutung sein werden, darzulegen. Zunächst wird dazu das Konzept der Dekonstruktion allgemein und im Anschluss mit Judith Butler im Hinblick auf Geschlecht erörtert. Danach wird auf das Konzept der Performativität (von Geschlecht) eingegangen, bevor im nächsten Kapitel Heteronormativität erläutert wird und als Abschluss kurz dargelegt wird, welchen Bezug diese Konzepte zum Thema der Arbeit haben.

2.3.1. Dekonstruktion

Der Begriff der Dekonstruktion wurde von Jacques Derrida, einem Vertreter des poststrukturalistischen Denkens, geprägt, der damit vor allem im Bereich der Textanalyse arbeitete. Derrida ging es darum, dass es keine eindeutigen und letztgültigen Bedeutungen von Texten geben könne, und positionierte sich damit gegen Ansätze, die „richtige“ Arten der Textinterpretation beziehungsweise einen essentiellen, dem Text unveränderlich inhärenten Sinn postulierten, wie den tradierten hermeneutischen Ansatz. Stattdessen seien Texte und Begriffe grundsätzlich unabschließbar, kontextgebunden und ihre Bedeutung veränderbar. Der dekonstruktive Ansatz akzeptiert die Unabschließbarkeit und sieht davon ab, selbst einen Sinn des Gesagten zu behaupten oder dieses in irgendeiner Form aufzuladen (vgl. Wetzel 2010, 23). „Da jedes Zeichen immer nur auf andere Zeichen verweist, muss gemäß poststrukturalistischem Verständnis an die Stelle eines letztgültigen, vermeintlich wahrhaftigen Signifikats die permanente Aufschiebung von Bedeutung treten, was zugleich eine eindeutige Definition der Dekonstruktion unmöglich macht.“ (Schwanebeck 2013, Abs. 2) Auch wenn die Dekonstruktion selbst sich demnach nicht letztgültig festlegen lässt (was sie selbst ad absurdum führen würde), kann doch darüber gesagt werden, dass es unter Anderem Ziel dieser Methode ist,

konstitutive Setzungen von Bedeutung und dem damit einhergehenden Hierarchieverhältnis zu untersuchen und andere Bedeutungen und Widersprüchlichkeiten zuzulassen. Die Besonderheit der Dekonstruktion liegt also im ständigen Perspektivenwechsel, der Vermeidung einer absoluten Perspektive und der Akzeptanz von Vielfältigkeit und Verschiebbarkeit von Bedeutung (vgl. Kimmerle 1988, 50f).

Diese Vielfältigkeit von Bedeutung fließt auch im Derrida'schen Kunstwort *différance* ein, welches sich nur durch die Schreibweise vom französischen *différence* (Differenz, Unterscheidung, Verschiebung, Abweichung) unterscheidet. Die abweichende Schreibweise macht auf die Vieldeutigkeit dieses Begriffes aufmerksam, es wird aber – ganz im Sinne der Dekonstruktion – nicht festgelegt, was damit beschrieben wird: „Die *différance* ist deshalb streng genommen weder ein Wort noch ein Begriff, sondern eine vorläufige graphische Spur, die ihre Wirkungen zeitigen muß. Es handelt sich also um eine strategische Unternehmung.“ (a.a.O., 83f) Die *différance* ist das Unentscheidbare, das Weder-Noch, das Uneindeutige, es ist eine Spur, ein Verweis auf einen anderen Gegenstand (vgl. Schmidt 2002, 56). Vermeintliche binäre Gegensätze lösen sich auf und „verschieben sich zu einem Gewebe von Differenzen.“ (ebd.) Ein Hilfsbegriff also, mithilfe dessen Derrida verdeutlichen will, dass dem Seienden kein essentielles Sein zugrunde liegt (vgl. Kimmerle 1988, 87).

Dieses hoch komplexe Konzept ist nicht nur in literaturtheoretischen und philosophischen Kontexten anwendbar, sondern ist auch von großem Wert für andere Forschungsbereiche. Derridas Konzept bezieht sich nicht nur auf tatsächliche, schriftliche Texte, sondern auf jegliche diskursiv verfassten Zusammenhänge. Somit ist die Dekonstruktion auch im Bereich der Geschlechterforschung und Gender Studies von großer Bedeutung. Durch das Sichtbarmachen marginalisierter Perspektiven und die Ablehnung absoluter Setzungen können hier genau jene Kritikpunkte, die von Seiten der Gender Studies an die herkömmliche binären Geschlechterlogik herangetragen werden, aufgezeigt werden: „Gegen die mit der binären Logik des Geschlechtersystems einhergehenden Prozesse der Verdrängung, des Verschweigens und der Marginalisierung lässt sich mit der Dekonstruktion folglich ebenso angehen wie gegen jene Ideologien, die sich auf essentialistische Identitätskonzepte berufen oder die sich durch absolut gesetzte, als nicht hinterfragbar geltende Signifikate legitimieren.“ (Schwanebeck 2013, Abs. 4) Damit ist die Dekonstruktion auch ein mächtiges Werkzeug im Abbau von Hier-

archien, die auf vermeintlich natürlichen Differenzen basieren, indem sie auf deren Konstruiertheit hinweist: „Dekonstruktion verweist auf den Konstruktionscharakter z.B. von Geschlecht. Sie zeigt auf, wie im Rahmen hegemonialer Machtstrukturen Geschlecht durch Ein- und Ausschlussverfahren hergestellt wird.“ (Schmidt 2002, 56)

Judith Butler macht sich das Konzept der Dekonstruktion zunutze und überträgt es auf (körperliche) Geschlechtsidentitäten. „Butlers erkenntnistheoretische Position ist einzuordnen in die (de)konstruktivistische Geschlechterforschung, die sich von der Basisannahme, dass Zweigeschlechtlichkeit ein präkulturelles, natürliches Phänomen sei, verabschiedet hat. An ihre Stelle tritt die Auffassung, dass Geschlecht eine ausschließlich soziale Konstruktion darstellt, die dem Körper ein – biologisches – Geschlecht als Norm erst einschreibt und diese nachträglich als körperlich-natürliche Substanz wertet.“ (Bublitz 2010, 52) In der Codierung von Körpern als eindeutig zuordenbar und der Naturalisierung der Zweigeschlechtlichkeit sieht Butler die Auswirkungen einer diskursiven Macht, die Begriffe, Kategorien und damit auch Hierarchien verfestigt und selbst nicht mehr sichtbar ist (vgl. a.a.O., 52). Diese gilt es zu hinterfragen und zu verunsichern. Um sich also Kategorien wie Geschlecht, die in weiterer Folge strukturell große Auswirkungen auf das Zusammenleben haben und auf denen strukturelle Ungleichheiten aufbauen, kritisch zu bearbeiten, muss diese Funktionsweise mitgedacht werden. Vermeintliche Selbstverständlichkeiten werden auf „historische Prozesse und kulturelle Übereinkünfte“ (a.a.O., 45) zurückgeführt und jene Vorgänge ans Licht gebracht, die „dazu beitragen, dass Historie als Natur erscheint.“ (ebd.) Bezogen auf Geschlechtsidentität bedeutet das, dass es nicht *die* „richtige(n)“ Geschlechtsidentität(en) geben kann, sondern das, was unter Geschlechtsidentität verstanden wird, sich nicht aus politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Vernetzungen, die sie hervorbringen und aufrechterhalten, herauslösen lässt (vgl. Butler 1991, 18).

Butler beschäftigt sich auch eingehend mit den Auswirkungen der diskursiven Herstellung von Geschlecht auf die einzelnen Individuen, besonders jene, die nicht den vermeintlich natürlichen Normen entsprechen. Dazu entwirft sie das Konzept von intelligibler Geschlechtsidentität. Intelligible, also „verstehbare, anerkennbare“ Geschlechtsidentitäten sind jene, bei denen gender, sex sowie sexuelles Begehren kohärent im hegemonialen Sinne sind. Also beispielsweise eine Person mit weiblich* konnotierten Geschlechtsmerkmalen, die sich selbst als

Frau* bezeichnet und deren Begehren auf Männer* gerichtet ist (vgl. Butler 1991, 38). Gleichzeitig erfolgt ein Ausschluss all jener Personen, die nicht diesem Bild entsprechen und damit verbundene Formen der Diskriminierung.

2.3.2. Performativität von Geschlecht

Das Konzept der Performativität steht in engem Zusammenhang mit dem Konzept der Dekonstruktion. Es ist gewissermaßen die Antwort auf die Frage, wie Geschlecht „gemacht“ wird, wenn es nicht natürlich gegeben und unabänderlich ist. Denn dass diese Kategorie dennoch alltäglich „erfolgreich“ im Einsatz ist, ist unbestreitbar. Wie also wird sie geschaffen? Judith Butler entlehnt zur Beantwortung dieser Frage den Begriff der Performativität aus der Sprechakttheorie. In diesem von John L. Austin geprägten Konzept wird Bedeutung durch autorisierte Sprechakte (performative Sprechakte) erzeugt und durch Wiederholung bestätigt und festgeschrieben. Der Wiederholung wohnt jedoch auch die Möglichkeit von Verschiebung inne, da diese nie ganz exakt ist beziehungsweise bewusst „falsch zitiert“ werden kann (vgl. Austin 1979).

Die Performativität von Geschlecht lässt sich, ausgehend von Austins Konzept, wie folgt beschreiben: „Performativität ist die Macht des Diskurses, durch ständige Wiederholungen Wirkungen zu produzieren. Die Materialisierung des Körpers als Geschlechtskörper geschieht durch wiederholte Zuschreibung und performative Handlung, als eine Abfolge normativierender Einschärfungen.“ (Bublitz 2010, 71) Die vermeintlich natürlichen Geschlechtsidentitäten Mann* und Frau* sind demnach – wie schon im vorigen Kapitel beschrieben - Ergebnisse eines Diskurses, der immer wieder Stereotype zitiert und somit fixiert. „Geschlecht als performativ zu verstehen, bedeutet, dessen vermeintliche Natürlichkeit als Wirkung wiederholten Zitierens gesellschaftlicher Geschlechternormen zu begreifen. Durch ritualisierte Wiederholung von Inszenierungen, die zum Beispiel Interaktionen, Mimik, Gestik, Kleidung etc. umfassen, erstarren die Geschlechtsidentitäten und erscheinen substantiell.“ (Hartmann 2001, 76) Performative Äußerungen sind also deshalb wirkungsvoll, weil jedes Mal, wenn sie getätigt werden, wiederum ein durch vorangegangene Wiederholungen entstandenes und tradiertes Bild angerufen wird, das gesellschaftliche Normen ausmacht. „Für performative Ansätze sind Differenzkategorien wie 'weiblich', 'ausländisch' oder 'behindert' den Individuen nicht inhärent, sie sind keine 'natürlichen' und 'selbstverständlichen' Merkmale, sondern Ergebnisse

sprachlicher Unterscheidungen, die ihre Kraft aus vorangegangenen, sich zu Normen, Regeln und Gesetzen verdichtenden Wiederholungspraxen ziehen.“ (Plöber 2010, 220) Differenzen bestehen daher nicht per se, sondern werden in der Beziehung zu und in der Interaktion mit anderen erzeugt, indem normative Bilder immer wieder aufgerufen werden und die individuellen Subjekte gezwungen sind, sich im Bereich dieser Normen einzuordnen (vgl. ebd.). Das bedeutet jedoch nicht, dass die einzelnen Individuen ihre Geschlechtsidentität absichtlich durch Gestik o.Ä. ausdrücken, vielmehr wird im Nachhinein ein illusorischer „Kern“ von Geschlecht in Personen hineingelesen: „Die Performanz der Geschlechtszugehörigkeit erzeugt rückwirkend den Effekt eines irgendwie wahren oder bleibenden Wesens.“ (Butler 2001, 136) Dieses vermeintlich wahre Wesen ist die Vorstellung, wie eine „echte Frau“ oder ein „echter Mann“ zu sein hat. Davon abweichende Geschlechtsentwürfe erscheinen als defizitär. Gleichzeitig wird durch diesen Zwang zur Zuordnung zu einem konstruierten Ideal auch eine Hierarchie aufrecht erhalten: Ein Pol der binären Differenz gilt als Norm, der andere Pol als Gegenstück dazu. Dies ist nicht nur bei Geschlecht der Fall, sondern auch bei binären Differenzen wie gesund/krank, alt/jung, inländisch/ausländisch, etc. Was alle diese Beispiele verbindet, ist die Tatsache, dass erstens Positionierung gefordert ist und zweitens immer ein Pol in der Hierarchie höher steht (Plöber 2010, 221). In einem performativen Verständnis von Differenz sind jedoch nicht nur diese existierenden Ungleichheiten Ziel von Kritik, sondern auch jene Differenzordnungen, die diese Platzierungen bedingen und ermöglichen (vgl. a.a.O., 224).

Obwohl sich also machtvolle Hierarchien so etablieren können, liegt in der Performativität gleichzeitig auch die Möglichkeit, diese Macht zu brechen. Der Zwang zur Wiederholung konstruierter Normen ist Ansatzpunkt für Handlungsfähigkeit und Bedeutungsverschiebungen, ganz im Derrida'schen Sinne. Denn grundsätzlich ist offen, in welche Richtung sich ein Begriff oder eine Differenz in Zukunft verändern kann. „Performativität bringt das Subjekt zwar erst hervor, sie determiniert es aber nicht [...] Zwar sind wir durch Diskurse und damit durch die Normen und hegemonialen Strukturen, die bereits vor uns existieren, hervorgebracht und zu deren permanentem Zitieren gezwungen, doch eröffnet gerade dieser Zwang zum Zitieren neue Artikulationsmöglichkeiten.“ (Hartmann 2002, 101f) Laut Judith Butler liegt gerade in der Konstruiertheit vermeintlich wahrer Wesenheiten von Männlichkeit* und Weiblichkeit* auch deren Schwachpunkt, indem diese Konstruiertheit aufgezeigt werden kann. Als Beispiel dient ihr die Travestie, in der normative Weiblichkeit* übertrieben par-

odiert und damit deren Unnatürlichkeit sichtbar gemacht wird (vgl. Butler 1991, 208f).

„Das Subjekt wird von den Regeln, durch die es erzeugt wird, nicht determiniert, weil die Bezeichnung kein fundierender Akt, sondern eher ein regulierter Wiederholungsprozeß ist [...]. In bestimmter Hinsicht steht jede Bezeichnung im Horizont des Wiederholungszwangs; daher ist die 'Handlungsmöglichkeit' in der Möglichkeit anzusiedeln, diese Wiederholung zu variieren.“ (Butler 1991, 213)

Es besteht also durchaus das Potential zur Handlungsfähigkeit innerhalb des auf Wiederholung basierenden Systems. Dabei ist jedoch festzuhalten, dass nicht jede leichte abweichende Wiederholung per se subversiv ist. Leichte Abweichungen sind immer gegeben. Vielmehr ist Subversion „an ein reflektiertes Wiederholen gebunden, gleichwohl diese Reartikulation weder voluntaristisch noch völlig kontrollierbar ist. [D]as Subjekt [bleibt] auf die Bezugnahme und den Gebrauch von historisch konstituierten Diskursen angewiesen, bleibt in die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, denen es sich widersetzt, verwickelt. Es ist auf diese jedoch nicht reduzierbar und erlangt seine Handlungsfähigkeit in der Möglichkeit des herrschaftskritischen Umgangs mit den vorgefundenen Diskursen.“ (Hartmann 2002, 102) Der Punkt ist also ein reflektiertes, bewusst abweichendes Wiederholen, ein Infrage-Stellen herrschender Normen und ein reflektierter Umgang damit. Butler sieht die kritische Aufgabe des Feminismus darin, „Strategien der subversiven Wiederholung“ und „lokale Möglichkeiten der Intervention“ (Butler 1991, 216) zu entwickeln.

2.3.3. Heteronormativität

Um die Bedeutung von Dekonstruktion und Performativität für die Möglichkeit dekonstruktiv-feministischer Mädchen*arbeit greifbarer zu machen, ist das Konzept der Heteronormativität von großer Bedeutung, da es die Kritik an vermeintlich natürlichen und unveränderlichen Geschlechternormen, die bereits in den beiden vorigen Kapiteln kurz erläutert wurde, greifbarer macht. Mit diesem Konzept wird besonders im Bereich der Geschlechterforschung / Gender Studies operiert wird.

Der Begriff der Heteronormativität beschreibt Heterosexualität als ein zentrales Machtverhältnis, das alle wesentlichen gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche, ja die Subjekte selbst

durchzieht. In der gängigen Rezeption referiert der Begriff auf die wechselseitige Verwiesenheit von Geschlecht und Sexualität und hebt die Erkenntnis hervor, dass vorherrschende Geschlechterdiskurse in mehrfacher Weise heterosexualisiert sind: Sie basieren zum einen auf der Annahme von zwei klar voneinander abgrenzbaren, sich ausschließenden Geschlechtern und zum anderen auf der Setzung von heterosexuellem Begehren als natürlich und normal. (Hartmann/Klesse 2007, 9)

Das Konzept der Heteronormativität macht also Machtverhältnisse greif- und beschreibbar, die auf der normativen Setzung von Heterosexualität und den damit einhergehenden Zuschreibungen basieren. Wie von Hartmann und Klesse dargestellt, basiert Heteronormativität auf einem System der Zweigeschlechtlichkeit und durchzieht alle Bereiche des Lebens. Dadurch fungiert diese als Norm und somit als ordnende gesellschaftliche Kraft.

Heteronormativität als Norm der Geschlechterverhältnisse strukturiert jedoch nicht nur die symbolische Ordnung und die gesellschaftliche Organisation, sondern im Weiteren auch Subjektivität und individuelle Lebenspraxis. Sie wirkt als apriorische Kategorie des Verstehens und setzt als solche von vorneherein gewisse (dem Geschlecht angepasste) Verhaltensnormen fest (vgl. Wagenknecht 2007, 17). Sie hat somit auch Auswirkungen auf das jeweilige individuelle Erleben und Verhalten einer jeden: „In der Subjekt-Konstitution erzeugt Heteronormativität den Druck, sich selbst über eine geschlechtlich und sexuell bestimmte Identität zu verstehen, wobei die Vielfalt möglicher Identitäten hierarchisch angeordnet ist und im Zentrum der Norm die kohärenten heterosexuellen Geschlechter Mann und Frau stehen.“ (Wagenknecht 2007, 17) Jede Person sieht sich also dem kulturellen und sozialen Zwang ausgesetzt, sich einem bestimmten Geschlecht zuzuordnen, mit dem bestimmte tradierte Geschlechtsvorstellungen (von Frau*-Sein und Mann*-Sein) zusammenhängen, die ihrerseits ins eigene Selbstverständnis einfließen (vgl. Hartmann 2009, 52).

Peter Wagenknecht sieht die Wurzel der Heteronormativität in der „westlichen“ Kultur in der christlichen Morallehre und der damit verbundenen, vermeintlich gottgegebenen und natürlichen Ordnung des Zusammenlebens, der Ehe zwischen Mann* und Frau* (vgl. Wagenknecht 2007, 19). Aber auch das moderne bürgerliche Verständnis von Geschlechterrollen baut auf dieser Norm auf: „Körper, Verhaltensweisen, Kompetenzen, Kleidung, Mimik, Gestik, aber auch Gefühle und Begehren von Personen werden auf dem beschränkten und hierarchisierten

Koordinatenkreuz Weiblichkeit-Männlichkeit abgebildet und interpretiert.“ (Hartmann 2009, 52) Die Normalisierung von (nur) zwei möglichen sexuellen und geschlechtlichen Identitäten (heterosexuelle Frau* / heterosexueller Mann*) und damit einhergehenden Zuschreibungen, anders gesagt die normative Setzung klassischer, stereotyper Rollenbilder, ist demnach Effekt dieser Dynamik.

Wie durch jede Norm geht auch die Heteronormativität nicht nur mit Unterschieden, sondern notwendigerweise auch mit Grenzziehungen und daraus resultierenden Hierarchien und Ausschlüssen einher (vgl. a.a.O., 54). Für das Individuum, das nicht der Norm entspricht oder entsprechen will, stellt Heteronormativität also ein Hindernis dar, welches das eigene Sein erschwert oder sogar verunmöglicht (vgl. dazu Kap. 2.3.1.) und – wie die meisten Abweichungen von positiv besetzten Normen – mit Diskriminierung in vielen Lebensbereichen verbunden ist. Kritische Heteronormativitätskonzepte untersuchen eben diese Wirkungsweisen und Auswirkungen von normierender Heterosexualität.

2.3.4. Bedeutung für die feministische Mädchen*arbeit

Wie hängen die vorgestellten Konzepte mit Mädchen*arbeit und pädagogischer Praxis, und im Weiteren mit der Fragestellung zusammen?

Wie ich bereits im Kapitel zu feministischer Mädchen*arbeit dargelegt habe, geht es dieser darum, Handlungsmöglichkeiten für Mädchen* zu erweitern und neue Perspektiven aufzuzeigen. Damit geht notwendigerweise auch Kritik an festgefahrenen und vermeintlich natürlichen Konzepten von Weiblichkeit* einher. Das bedeutet, dass feministischer Mädchen*arbeit per se eine gewisse Skepsis gegenüber absoluten Kategorien und essentialistischen Setzungen von Identität inhärent ist, es kann ihr also ein heteronormativitätskritischer und dekonstruktiver Anspruch zugesprochen werden. Dabei darf Dekonstruktion nicht missverstanden werden als totale Auflösung von traditionellen Rollenbildern oder „theoretische Spinnerei“: Dieses Missverständnis führt dazu, dass dekonstruktive Ansätze von manchen Seiten misstrauisch betrachtet oder als praktisch nicht anwendbar eingestuft werden. So sieht beispielsweise Corinna Voigt-Kehlenbeck einen Generationenkonflikt zwischen Mädchen*arbeiter*innen älteren Semesters, für die geschlechterdifferenzierende Themen im Vordergrund stehen, und jüngeren Pädagog*innen, die bereits in der Ausbildung mit Dekonstruktion in Kontakt gekommen sind,

und für die solche Überlegungen – wenn auch vielleicht nicht nachvollziehbar – doch zumindest bekannt sind (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2001, 240). Auch wenn fraglich ist, ob hier tatsächlich das Alter der ausschlaggebende Punkt ist, so macht Voigt-Kehlenbeck doch auf einen Punkt aufmerksam, der für die Thematik von großer Relevanz ist: Diskussionen um Dekonstruktion sind ein weitestgehend akademisches Feld, das den Anschein erweckt, der bestehenden pädagogischen Praxis zu widersprechen und diese gleichsam ablösen zu wollen, gleichzeitig jedoch an der Umsetzung in die Praxis oftmals scheitert (vgl. z.B. Plößer 2005, 11; Fegter et.al. 2010, 246). Auch die vermeintliche Auflösung von Geschlecht als irrelevant führt dazu, dass dekonstruktive Ansätze abgelehnt werden, da das Missverständnis entsteht, dass sie jene Bemühungen, Frauen* Subjektstatus zukommen zu lassen, obsolet werden lassen (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2001, 240). Bezogen auf Mädchen*arbeit würde dies bedeuten, die Bemühungen und Errungenschaften feministischer Mädchen*arbeit, Mädchen* als Gruppe, die endlich Aufmerksamkeit bekommt, schmälern zu wollen, indem Identität plötzlich scheinbar nicht mehr relevant ist und damit auch die mit der Identität Mädchen* verbundenen Benachteiligungen negiert werden (vgl. zB. Heiliger 2002, 23).

Betrachtet man jedoch Derridas und Butlers Konzept genauer, lässt sich erkennen, dass diese Bedenken unbegründet sind, und Dekonstruktion einen Ansatz darstellt, mithilfe dessen es ermöglicht wird, Absolutsetzungen abzubauen und „Vielfalt“ zu denken. Dekonstruktion meint *nicht*, real bestehende, auf den kritisierten absoluten Kategorien basierende, Hierarchien und Ungleichheiten zu negieren. Wenn es also darum geht, vorherrschende Bilder von Weiblichkeit* zu veruneindeutigen und die Interpretation derselben einer jeden selbst zu überlassen, gleichzeitig aber dennoch ein Bewusstsein für Diskriminierung, die auf ebensolchen Bildern basiert, zu haben, lässt sich das als dekonstruktiv verstehen.

Die Akzeptanz dessen, die Mädchen nicht einordnen zu können, weder ihre Auswirkung auf das eigene Handeln noch die Wirksamkeit des eigenen Handelns auf die Mädchen berechnen zu können, bedeutet einen Abschied von einer pädagogischen Fiktion, Menschen nach Idealbildern formen zu können. Poststrukturalismus und Dekonstruktion auf pädagogische Praxis zu beziehen, heißt nicht Handlungsunfähigkeit, sondern eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, indem Widersprüche und Brüche eben nicht geglättet werden, sondern indem sie aufgegriffen und pädagogische Prozesse initiiert werden können. (Schmidt 2001, 278f)

Schmidt positioniert sich hier klar gegen die beschriebene Missinterpretation von Dekonstruktion und macht nochmals auf deren Vorteile aufmerksam. Der Zusammenhang mit dem Heteronormativitätskonzept ist deutlich: Heterosexualität als solches „Idealbild“ wird abgelehnt und zugunsten eines Zugangs aufgegeben, in dem es den Mädchen* möglich ist, selbst zu entscheiden, wie sie Weiblichkeit* interpretieren wollen. Im Hinblick auf feministische Mädchen*arbeit und deren Ansprüche trägt das Heteronormativitätskonzept also dazu bei, deren Anliegen und Bestrebungen in einem größeren Kontext zu verorten.

Geht es schließlich um die Frage nach dem *Wie* einer möglichen dekonstruktiven Praxis, kommt die Performativität ins Spiel, und im Besonderen die ihr inhärente Möglichkeit der Subversion. Wie zuvor beschrieben liegt dem Performen von Geschlecht die Möglichkeit inne, durch „falsches“ Zitieren Brüche hervorzurufen, welche die Konstruiertheit von Geschlechternormen aufzeigen und somit jene Veruneindeutigung bewirken, die in der Dekonstruktion gefordert ist. Somit stellt die Performativität von Geschlecht ein Konzept dar, das im Hinblick auf feministische Mädchen*arbeit insofern bedeutend ist, als es das Bewusstsein für die Konstruiertheit von Geschlecht in den Fokus rückt und gleichzeitig Praxisbezug hat.

Zusammengefasst ist der Anspruch also, Mädchen*arbeit zu machen, die nicht mit einem Idealbild von Mädchen* agiert, sei es in Bezug auf deren Sexualität, Selbstverständnis o.Ä., sondern versucht, dieses starre Bild zu öffnen, zu veruneindeutigen, Widersprüche und Brüche aushält und somit ihre Zielgruppe möglichst offen lässt. Ein Verständnis von Geschlecht als performativ und die damit einhergehende Möglichkeit zur Subversion können einen Weg darstellen, auch in der Praxis Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

2.4. Mädchen*arbeit queeren – geht das?

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, welche konkreten Ansprüche sich an feministische Mädchen*arbeit und jene Pädagoginnen ergeben, wenn die vorgestellten Konzepte zugrunde gelegt werden. Dazu wird zunächst noch einmal kurz auf die Forschungsfrage eingegangen, bevor verschiedene Anforderungen abgeleitet werden und kurz Kritik an der bisherigen Bearbeitung des Themas geübt wird.

2.4.1. Differenz ist wichtig – Dekonstruktion auch!

Das Problem, dem sich feministische Mädchen*arbeit, so wie der Begriff zuvor ausgearbeitet worden ist, gegenüber sieht, ist also folgendes:

Es wird mit einem Begriff operiert, der Identität festschreibt und diese auch immer wieder neu produziert. Durch die notwendige Trennung von Mädchen* und Jungen*, die aus Gründen der real existierenden und auf der Geschlechterdifferenz aufbauenden Benachteiligungen von Mädchen* sinnvoll ist, wird gleichzeitig die Gruppe „Mädchen*“ als solche festgeschrieben und mit Bedeutung gefüllt. Ein Ansatz, der also grundsätzlich zur Befreiung von Mädchen* aus dem engen Korsett der gendertypischen Identität dienen sollte, birgt die Gefahr, sie im Endeffekt wieder darauf zurückzuwerfen, wie es etwa Jutta Hartmann treffend beschreibt: „Mit dem feministischen Anliegen zu beschreiben, wer Frauen sind, werden Subjektpositionen auch festgelegt, Handlungspotentiale und Veränderungsmöglichkeiten auch zugewiesen und eingeschränkt.“ (Hartmann 2002, 92) Nicht zuletzt geschehen durch diesen Prozess auch Ausschlüsse infolge der von Butler beschriebenen Dynamik der Zuschreibung und Nicht-Zuschreibung von Intelligibilität (vgl. Kap. 2.3.1.).

Dennoch ist bis zu einem gewissen Grad das Bestehen auf Differenz und Ungleichheit eine Notwendigkeit, ohne die feministische Mädchen*arbeit nicht mach- und legitimierbar wäre, denn „diese Klassifizierungen und Markierungen [dienen] nicht allein der Normierung der Adressaten und Adressatinnen, sondern sie stellen auch den notwendigen Rahmen dar, um fehlende Ressourcen, Diskriminierungen und Benachteiligungen problematisieren zu können.“ (Plöbner 2010, 223f) Die Verständigung über strukturelle Ungleichheiten, Benachtei-

lungen und Diskriminierungen stellt die Basis dar für Überlegungen und politische Maßnahmen, wie dem am besten entgegengewirkt werden kann und mehr Gerechtigkeit hergestellt werden kann (vgl. Heite 2010, 188). Ungleichheit muss demnach weiterhin thematisiert und dramatisiert werden, um der Entwicklung einer Mentalität entgegenzuwirken, laut der bereits ein gleichberechtigtes Miteinander ohne Diskriminierungen gelebt wird und die somit bestehende Ungleichheiten totschweigt.

Feministische Mädchen*arbeit, die dieses Dilemma reflektiert, muss sich daher die Frage stellen, welche Angebote geschaffen werden können, um einerseits unterstützend zu wirken, andererseits jedoch Mädchen* nicht als Zu-Unterstützende, Zu-Empowernde mit bestimmten „mädchen*spezifischen“ Interessen und Bedürfnissen in ihrer Identität festzuschreiben. Welche Ansprüche stellt diese Forderung also an die Mädchen*arbeit im Ganzen und an Pädagog*innen im Besonderen? Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden.

2.4.2. Ansprüche allgemein

Die Ansprüche, die sich an eine solchermaßen reflektierte Mädchen*- und Jugendarbeit stellen, sind vielfältig. Es stellt sich „die Frage, wie solche nicht-identitären, nicht-zuschreibenden und nicht-festlegenden Formen des Umgangs mit Differenz professionell zu implementieren sind, um der Heterogenität der Adressat_innen tatsächlich gerecht werden zu können.“ (Heite 2010, 191) Generell ist es einfach, einen solchen reflektierten Umgang zu fordern, die Umsetzung in der Praxis stellt Pädagoginnen jedoch vor Herausforderungen. Während die professionelle Implementierung eines reflektierten Umgangs mit Differenz(en) beispielsweise in einem schulischen Kontext, der nicht auf Freiwilligkeit beruht, einfach zu implementieren ist, stellt die Verfasstheit der Offenen Jugendarbeit diesbezüglich sowohl eine Chance als auch eine Herausforderung dar. Einerseits sind die Pädagoginnen freier in ihrer Gestaltung des Angebots, andererseits ist die Mädchen*arbeit auch davon abhängig, wie viel Zuspruch sie bei der Klientel findet, was etwa im schulischen Bereich keine Rolle spielt. Wenn sie das nicht tut, bleibt die Zielgruppe weg und die Arbeit verliert ihren Legitimationsgrund. Der Anspruch an die Mädchen*arbeit ist daher eine professionelle Implementierung des reflektierten Umgangs mit Differenz, ohne dabei die Mädchen* zu überfordern oder dabei belehrend vorzugehen.

Auch die eigene Arbeit selbst muss ständig dahingehend hinterfragt werden, inwiefern auch sie Diskriminierungsstrukturen reproduziert oder diesen entgegenwirkt, welche Strategien nützlich sind beim Abbau von Hierarchien und welche nicht (vgl. Nagel 2010, 259). Dabei ist besonders Flexibilität wichtig: Die sich ständig verändernde Zielgruppe und die offene Verfasstheit von Mädchen*arbeit machen es nötig, durch Ausprobieren die immer wieder am besten funktionierenden Strategien zu finden. Mädchen*arbeit hat nur dann die Chance, hegemoniale Zweigeschlechtlichkeit und die damit einhergehenden Einschränkungen aufzubrechen, wenn sie die Kritik an der Heteronormativität, auch an der eigenen, in ihr „Programm“ aufnimmt (vgl. Howald 2002, 307).

Hilfreich bei der Umsetzung in die Praxis erweist sich unter anderem das Konzept der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen von Jutta Hartmann. Hartmann plädiert dafür, unreflektierte Alltagsannahmen und die ihnen zugrundeliegenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch aufzugreifen. Darüberhinaus sieht sie die Aufgabe pädagogischer Praxis darin, es jenen, die sie in Anspruch nehmen, zu ermöglichen, alle „vorfindliche[n] Existenz- und Lebensweisen unabhängig von ihrem quantitativen Vorkommen wertschätzend zu entfalten.“ (Hartmann 2001, 80) Damit wird besonders die Tatsache in der Jugendarbeit, dass ihre Klientel ohnehin zu großen Teilen aus männlichen Besuchern besteht und Mädchen*arbeit daher teilweise als sekundär wahrgenommen wird, angesprochen. Darüberhinaus öffnet sich die Mädchen*arbeit mit diesem Anspruch gegenüber Personen, die nicht in die „klassische“ Zielgruppe fallen und nimmt diese ebenso ernst. Damit kann dem Vorwurf, nur einer sehr begrenzten Klientel dienlich zu sein, entgangen werden. Eine pädagogische Praxis wie von Hartmann erdacht, setzt also sowohl auf Kritik bestehender Verhältnisse, als auch auf eine dekonstruktive Bewegung im Hinblick auf ihre Zielgruppe:

Mit einem kritischen Impetus verbunden, setzt eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen folglich auf eine öffnende und enthierarchisierende Bewegung, die der Perspektive sozialer und gesellschaftlicher Veränderung folgt. Mit einem dekonstruktiven Impetus verknüpft, zielt sie auf eine öffnende Auseinandersetzung, die sich bejahend gegenüber dem Unentscheidbaren einem Entweder-Oder, einem Positivieren und Verdinglichen von Identitäten widersetzt und sich dem systematischen Hinterfragen eigener normativer Setzungen gegenüber offen hält. (Hartmann 2001, 81)

Irritation vermeintlicher Normalität, Offenheit gegenüber von der Norm Abweichendem und Kritik an den Konstruktionsmechanismen dieser Norm sind also Kern einer solchen Pädagogik. Für die Adressatinnen bedeutet das, dass ihnen feministische Mädchen*arbeit im Sinne einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen „Reflexionswerkzeug für die Auseinandersetzung mit subjektiver, sozialer und gesellschaftlicher Realität“ (ebd.) zur Verfügung stellt und sie gleichzeitig – unter anderem - in der Herausbildung ihres „geschlechtlichen und sexuellen Selbstverständnisses unterstützen, das selbst beweglich bleibt und Achtung und Wertchätzung gegenüber anderen Existenz- und Lebensweisen beinhaltet“ (ebd.). Die namensgebende Vielfalt bezieht sich also nicht nur auf einen Pluralismus im Sinne mehrerer nebeneinanderstehender, voneinander abgegrenzter Identitäten, sondern bedeutet vielmehr eine Offenheit, Beweglichkeit und auch Widersprüchlichkeit auch innerhalb der Individuen zu ermöglichen und zu unterstützen und ihr Angebot dahingehend zu gestalten.

Als allgemeine Anforderung an feministisch-dekonstruktive Mädchen*arbeit kann es demnach gelten, dass sie der Verfasstheit der Offenen Jugendarbeit sowie der eigenen Zielgruppe angepasst ist – und damit auch ein hohes Maß an Flexibilität besitzt, sich gleichzeitig aber kritisch gegenüber der Festschreibung von Identitäten zeigt und generell ein hohes Maß an Offenheit – auch Uneindeutigkeiten gegenüber – an den Tag legt. Welche Ansprüche sich daraus an die einzelnen Pädagoginnen beziehungsweise Teams ergeben, wird im Folgenden abgeleitet.

2.4.3. Ansprüche an Pädagog*innen

Diejenigen, an die sich die Aufforderungen eines professionellen und dekonstruktiven Umgangs mit Differenz im Besonderen stellt, sind die Pädagog*innen. Sie sind es, die in der Jugend- und Mädchen*arbeit im direkten Kontakt mit der Zielgruppe stehen und so in diesem direkten Kontakt gefordert sind, theoretische Überlegungen in ihr Tun einfließen zu lassen und in ihrer Arbeit mit den Jugendlichen geltend zu machen. Doch wie bereits dargelegt, ist der Übergang von Theorie hin zu tatsächlicher Anwendung in der Praxis der springende Punkt. Dekonstruktive Elemente auf eine Art und Weise in ihre Praxis einfließen zu lassen, die eine Wirksamkeit besitzt, also gewissermaßen bei den Jugendlichen „ankommt“, diese aber gleichzeitig nicht „verschreckt“, ist Kern dieser Aufgabe. Die direkte Konfrontation mit

dekonstruktivistischer Theorie kann also getrost als mögliche Praxis ausgeschlossen werden. Gleichzeitig kann nicht davon ausgegangen werden, dass Jugend- und Mädchen*arbeiterinnen beziehungsweise Sozialpädagog*innen von vorneherein über die Kompetenz verfügen, komplizierte theoretische Überlegungen in der Praxis anzuwenden und zu vermitteln. Wie also vorgehen? Zwei Punkte, die dafür wohl unerlässlich sind und in der betreffenden Literatur eingehend bearbeitet werden, sind die pädagogische Haltung der Zielgruppe gegenüber und die Reflexion der eigenen Geschlechterrolle.

2.4.3.1. Dekonstruktive Haltung

Eine dekonstruktive Haltung in einem pädagogischen Zusammenhang zeichnet sich nun dadurch aus, dass zunächst einmal ein Bewusstsein und Reflexion der Pädagog*innen über die herrschenden Ungleichverhältnisse und deren Herkunft besteht. Dazu gehört „eine kritische Haltung der Pädagog_in gegenüber der normativen Geschlechterhierarchie und der ihr innewohnenden Gewalt“ sowie die „Selbstsicherheit der Pädagog_in, dazu aktiv Position zu beziehen“ (Pohlkamp/Rauw 2010, 33). Vorausgesetzt ist demnach, dass die Pädagog*in ein Vorwissen über die normative Ungleichverteilung von Macht hat und auch den Anspruch hat, mit ihrer Arbeit dem entgegenzuwirken. Im Weiteren ist auch aktives Position-Beziehen gefordert. Gerade in der Jugendarbeit erscheint mir diese Forderung als entscheidend. In einem Alter, in dem Grenzen ausgetestet werden, Geschlechterstereotype geradezu archetypisch dargestellt werden und das „Dazugehören“ der wichtigste Teil des Lebens zu sein scheint, ist das Bewusstsein der Pädagog*innen, eine wichtige Bezugsperson für Jugendliche zu sein und gerade deshalb darauf achten zu müssen, die eigene Haltung auch nach außen zu tragen und unmissverständlich gegen Diskriminierungen Stellung zu beziehen, von großer Bedeutung. Eine klare antidiskriminatorische Positionierung von Seiten der Pädagog*innen ist also gefordert.

Dekonstruktive Haltung ist allerdings nicht gleichbedeutend mit der Negation stattfindender reproduzierender Handlungen. Eine solche wäre fatal, da es die Wirkmechanismen der Reproduktion verdecken würde. Vielmehr wird gefordert, dass alle Handlungen, die in dem betreffenden pädagogischen Kontext gesetzt werden, dahingehend reflektiert werden, inwiefern sie zur Reproduktion von Geschlecht beitragen. Die Pädagog*innen sind also dazu aufgerufen, grundsätzlich mit einer Haltung in Interaktion mit den Jugendlichen zu treten, die sich ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Verhältnisse und damit in ein auf Differenzkategorien beruhendes System bewusst ist und diesen Umstand aber auch thematisieren und kritisch hin-

terfragen kann. Ebenso zeichnet sie sich „durch die Offenheit gegenüber heterogenen und auch widersprüchlichen Selbstentwürfen aus.“ (Fegter et.al. 2010, 241) Haltung ist nicht nur Selbstreflexion, sondern auch die Einstellung, mit der die Pädagog*innen ihrer Klientel gegenüber treten und sollte grundsätzlich offen und tolerant sein. Das beinhaltet auch Offenheit und Toleranz gegenüber Selbstentwürfen, die dem eigenen möglicherweise nicht entsprechen oder gar unverständlich erscheinen. Ein grundsätzliches Verständnis und Akzeptanz aller Selbstentwürfe und -darstellungen verringert das normative Potential der sozialarbeiterischen Handlung und den Druck für diejenigen, die Angebote in Anspruch nehmen wollen, sich zuordnen zu müssen, um Anspruch darauf zu haben.

Im Hinblick auf den Selbst-Bezug bzw. die Einstellung von Sozialarbeiter_innen in konkreten Handlungssituationen betrachten wir es als Teil einer dekonstruktiven Haltung, sich die Unmöglichkeit, den_die AndereN und seine_ihre Bedürfnisse erkennen zu können, einzugehen. Folglich drückt sich für uns eine dekonstruktive Haltung in dem Eingeständnis begrenzten Wissens, von Nicht-Wissen und Nicht-Erkennbarkeit aus. [...] Entsprechend sehen wir eine dekonstruktive Haltung auch darin zum Ausdruck kommen, einen 'gelassenen' Umgang mit Unsicherheiten, Nicht-Wissen und Nicht-Erkennbarkeit zu finden [...]. (Fegtler et.al. 2010, 243)

Pädagog*innen sind demnach gefragt, sich ein gewisses „Aushalten“ von Uneindeutigkeiten anzueigenen, wie es auch Jutta Hartmann mit ihrer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen fordert. Dies erscheint mir besonders bedeutend, da es den Druck auf alle Beteiligten der sozialpädagogischen Interaktion verringert: Es nimmt Druck von der Zielgruppe, sich zuordnen zu müssen, es nimmt aber auch gleichzeitig Druck von der Pädagog*in, die andere Person festschreiben zu *müssen*, um mit ihr interagieren zu können. Damit wird etwa die Gefahr einer Festschreibung von Identität verringert. Im Hinblick auf Mädchen*arbeit bedeutet das, dass nicht mehr genau festgeschrieben werden muss, wer in die Zielgruppe fällt und wer nicht, und somit ein entspannterer Umgang miteinander möglich ist. Dennoch darf ein solcher gelassener Umgang mit Identität nicht mit einem Freisein von reproduzierendem Verhalten verwechselt werden.

Zusammenfassend ist eine dekonstruktive Haltung von Pädagog*innen gekennzeichnet durch das Offenhalten von Identität, Vermeidung von identitären Zuschreibungen und Offenheit ge-

genüber alternativen Selbstentwürfen (vgl. Fegter et.al. 2010, 246; Nagel 2010, 259). Dieses Spannungsverhältnis zwischen notwendig-identifizierenden und nicht-identifizierenden Handlungen gilt es nicht aufzulösen, sondern auszuhalten (vgl. Fegter et.al. 2010, 244).

2.4.3.2. Reflexion eigener Geschlechtsrollenbilder

Neben der Haltung der Pädagog*innen den Jugendlichen gegenüber stellt auch die Reflexion der eigenen Geschlechterrolle und der eigenen Eingebundenheit in ein binär organisiertes, hierarchisches System eine Rolle. Ein Bewusstsein über die eigene Verstricktheit sowie die der Jugendlichen ist unabdingbar für eine herrschaftskritische Pädagogik. „Alle Beteiligten [einer pädagogischen Interaktion, Anm. KV] setzen sich permanent ins Verhältnis zu normativen Vorgaben, in z.B. Ablehnung, Adaption oder Teiladaption.“ (Pohlkamp/Rauw 2010, 24) Ein*e Pädagog*in kann demnach nicht entscheiden – wie im Übrigen auch sonst niemand – sich nicht in irgendeiner Form auf normative Vorgaben zu beziehen. Die Möglichkeiten, wie sie dies tut, schwanken, wie von Rauw und Pohlkamp dargestellt, zwischen Ablehnung und Annehmen / Vertiefen dieser Vorgaben. Der Bezug ist jedoch immer gegeben, und ein reflexiver Umgang mit diesem Umstand ist nötig. Dies ist besonders in einem pädagogischen Kontext, in dem von einer gewissen Vorbildwirkung auszugehen ist, bedeutend. Reflexionsarbeit ist gerade in der Sozialen Arbeit und der Arbeit mit Jugendlichen, für die die*der Pädagog*in immer auch zum Teil mit dieser Rolle konfrontiert ist, vonnöten. Unreflektierte Jugendarbeit steht „in der Gefahr [...], gewissermaßen in der pädagogischen Situation selbst, degradierende Kategorien zu stabilisieren und zu reproduzieren, statt diese in Frage zu stellen“ (Schütte-Bäumner 2010, 79) und somit ihrem eigenen kritischen Anspruch zuwiderzulaufen. In der geschlechtsbezogenen Pädagogik, die immer auch Arbeit an Geschlechterverhältnissen ist, wird sich auf das soziale Konstrukt Geschlecht bezogen. Sie „versucht sich die Bedeutung der sozialen Konstruiertheit von Geschlecht und anderen Kategorien und den daraus resultierenden Folgen für gesellschaftliche Verhältnisse immer wieder aufs Neue zu vergegenwärtigen. Zudem versucht sie stets ihr eigenes Handeln in Bezug auf eine solche Reproduktion zu reflektieren (Nagel 2010, 259). Jene Kategorie, zu der sich Pädagog*innen hier also – neben und im Zusammenhang mit anderen – im Besonderen verhalten müssen, ist Geschlecht und damit bestimmte normative Bilder von Weiblichkeit* und Männlichkeit*. Während also das Verhalten im Hinblick auf andere normative Kategorien, wenn auch nicht weniger stark, so doch in diesem Kontext weniger explizit geschieht, kann ein bewusstes Verhalten zur und im Hinblick

auf die Kategorie Geschlecht kaum ausgeschlossen oder ignoriert werden.

Gerade für eine Jugendarbeit mit dekonstruktivem Anspruch – wie die feministische Mädchen*arbeit – spielt das eine bedeutende Rolle, da es gewissermaßen der erste Schritt in Richtung der Reflexion von Geschlecht im Allgemeinen ist beziehungsweise Voraussetzung derselben ist (vgl. Nagel 2010, 259). „Das Infragestellen von normativen Weiblichkeitsbildern zählt zu den inhaltlichen Kernpunkten feministischer Mädchen_arbeit.“ (Pohlkamp/Rauw 2010, 24) In der konkreten Praxis kann das beispielsweise bedeuten, die eigenen heteronormativen Denk- und Handlungsweisen zu reflektieren, unabhängig von der eigenen sexuellen Orientierung (vgl. Pohlkamp/Rauw 2010, 33). Dass und wie diese immer wirkmächtig sind, wurde in Kapitel 2.3.2. bereits dargelegt. Pädagoginnen sind also angehalten, auf ihre eigene Vorgehensweise zu achten, durch die sie solche Strukturen eventuell reproduzieren. In der feministischen Mädchen*arbeit ergibt sich durch die Vorbildwirkung der Pädagogin auf die Mädchen* und den Umstand, dass sie mitunter auch als Identifikationsfigur für diese wirken (vgl. z.B. Wallner 2014, 43) eine besondere Verantwortung für einen selbstreflexiven Umgang mit Geschlecht. „Normative Mädchenbilder werden nicht nur gesellschaftlich inszeniert, sondern auch von Mädchen selbst genutzt und auch von Pädagog_innen transportiert.“ (Pohlkamp/Rauw 2010, 24) So ist die Pädagogin nicht nur durch ihre Haltung den Mädchen* gegenüber, sondern auch durch ihre Selbstdarstellung als weibliche* Identifikationsfigur in der Interaktion mit den Mädchen bereits pädagogisch tätig. Eine unreflektierte Anpassung an normative Weiblichkeitsbilder von Seiten der Pädagogin würde eine normative Auffassung, wie eine Frau* zu sein hat und wie auch die Mädchen* zu sein haben, reproduzieren. Bis zu einem gewissen Grad ist diese Anpassung wohl unumgebar, durch einen reflexiven und offenen Zugang kann dies jedoch thematisiert und somit etwas aufgebrochen werden. Dies sollte sich ebenfalls auf Männlichkeitsbilder sowohl in der Arbeit mit Jungen*, als auch in der mit Mädchen* auswirken, da „für das Anliegen der geschlechtsbezogenen Arbeit, die Geschlechterverhältnisse zu dekonstruieren und die Zweigeschlechtlichkeit perspektivisch überflüssig zu machen, [...] eine Reflexion *aller* Geschlechterbilder eine notwendige Voraussetzung [ist]“ (Nagel 2010, 259, Hervorhebung KV).

Zusammenfassend lässt sich der Anspruch an Pädagog*innen formulieren, immer wieder

ihre eigenen Vorurteile, Vorgehensweisen und ihre Selbstdarstellung kritisch zu durchleuchten und auf Reproduktion bestehender Diskriminierungsverhältnisse hin zu prüfen. Im Hinblick auf die dekonstruktive Haltung bedeutet das, die eigene Selbstdarstellung und Arbeit auf ihre Tauglichkeit in Bezug auf die Öffnung von möglichst un-hierarchischen, weitestgehend diskriminierungsfreien Räumen, in denen ein gleichberechtigter Umgang möglich ist, hin zu prüfen.

2.4.4. Kritik an bisheriger Bearbeitung

Soweit lassen sich die bisherigen Überlegungen zur Thematik kurz zusammenfassen. Jedoch fehlen bis jetzt konkrete Untersuchungen und Erhebungen, welche Erfahrungen Praktiker*innen mit den an sie und an ihre Arbeit gestellten Ansprüchen machen. Offenheit, Selbstreflexion etc. sind Ziele, die für feministische Mädchen*arbeit außer Frage stehen. Wie jedoch mit diesen Ansprüchen umgegangen wird und wie sich diese tatsächlich in der Arbeit mit Mädchen* implementieren lassen, bleibt unklar. Zwar machen einige Theoretiker*innen den Versuch, Handlungsanweisungen für Pädagoginnen zu verfassen (vgl. z.B. Howald 2001), diese scheinen jedoch oftmals für die Offene Jugendarbeit nicht durchführbar zu sein. Was fehlt, ist die Frage nach dem Umgang mit diesen Ansprüchen im jugendarbeiterischen Alltag, die Herausforderungen, die sich daraus ergeben: Gibt es konkrete Versuche in der Implementierung dieser Ansätze, die sich „durchziehen“, oder auch Herausforderungen, mit denen alle Pädagoginnen bei diesen Versuchen zu kämpfen haben? Welche Strategien werden entwickelt und welche Parallelen lassen sich – trotz unterschiedlicher Arbeitsbereiche und -plätze – ziehen? Dies soll im folgenden Analyseteil untersucht werden.

3. Analyseteil

Im folgenden Analyseteil wird versucht, Antworten auf die der Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfragen zu finden. Dazu werden zunächst die verwendeten Methoden beschrieben, bevor auf das Forschungsdesign eingegangen wird. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Untersuchung und ihr Zusammenhang mit den im Theorieteil beschriebenen Konzepten erläutert.

3.1. Auswahl der Methoden

Um die theoretischen Überlegungen zur Forschungsfrage praktisch zu überprüfen, habe ich mit der Methode des problemzentrierten Interviews gearbeitet. Die Interviews habe ich mit Mitarbeiterinnen in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit geführt und dadurch Einblicke in die Beweggründe der interviewten Personen für die mädchen*zentrierte Arbeit sowie in ihre Vorstellungen hinsichtlich der von mir ausgearbeiteten Problematik erlangt.

Als Auswertungsmethode habe ich die dokumentarische Methode nach Aglaja Przyborski und Arnd-Michael Nohl gewählt. Diese Methode erlaubt es, auch über den inhaltlichen Sinn des in den Interviews gesagten hinaus Einblicke in die Orientierungsmuster der befragten Personen zu bekommen und so eine Basis für einen Vergleich zu schaffen.

3.1.1. Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview ist eine offene, halbstrukturierte Befragung, deren Zweck es ist, die interviewte(n) Person(en) möglichst ausgiebig und frei zu Wort kommen zu lassen. Dennoch gibt es mit der Problemstellung, auf die das Interview fokussiert ist, gewissermaßen einen roten Faden, auf den die Interviewer*in immer wieder zurück kommt und der als Thema „über“ der ganzen Befragung liegt (vgl. Mayring 1993, S. 46). Wichtig dabei ist, dass die Problemstellung schon im Vorhinein von der Interviewer*in bearbeitet wurde und die Fragen sich an der Problemstellung entlang aufbauen. Die interviewte Person hat also die Möglichkeit, frei und assoziativ zu erzählen, die Fragen kreisen jedoch immer um ein bestimmtes, zuvor festgelegtes Thema.

Vier Prinzipien nennt Mayring als besonders wichtig für die Durchführung eines problemzentrierten Interviews: Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung, Prozessorientierung und Offenheit. „Die *Problemzentrierung* meint, daß an gesellschaftlichen Problemstellungen angesetzt werden soll, deren wesentliche objektive Aspekte der Forscher sich bereits vor der Interviewphase erarbeitet. Die *Gegenstandsorientierung* des Verfahrens meint, daß seine konkrete Gestaltung auf den spezifischen Gegenstand bezogen sein muß und nicht in der Übernahme fertiger Instrumente bestehen kann. Bei der *Prozeßorientierung* geht es schließlich 'um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Proflemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden heraus Schälen.“ (Mayring 1993, S. 46) Das vierte Prinzip, die *Offenheit*, bedeutet, dass die interviewte Person frei antworten kann und nicht etwa aus vorgegebenen Antworten zu wählen hat. Dies bringt laut Mayring einiges an Vorteilen mit sich: Zum Einen ist es möglich, zu überprüfen, ob man von der interviewten Person verstanden wurde oder ob es zu Missverständnissen kam. Zum Anderen werden subjektive Deutungen von Sachverhalten und Themen offenbart, die für die Problemstellung äußerst interessant sein können. Darüberhinaus wird es für die Befragten möglich, Zusammenhänge zu entwickeln und selbst während des Interviews Bezüge zu bereits Gesagtem herzustellen (vgl. Mayring 1993, S. 47).

Was diese Methode für die Forschungsfrage dieser Arbeit besonders spannend und passend macht, ist die Tatsache, dass es durch die offenere Struktur und die Möglichkeit für die interviewten Personen, selbst Zusammenhänge anzusprechen und zu bilden, ermöglicht wird, ein sehr komplexes Problem aus der subjektiven Perspektive von Personen, die sowohl tagtäglich in ihrer Arbeit mit dem Thema konfrontiert sind, als auch theoretisches Wissen darüber besitzen, im Detail erfragen zu können. Dadurch können nicht nur Einblicke in die Arbeitsweisen der interviewten Personen, sondern auch in deren (Selbst-)Reflexionen über ihr eigenes Arbeiten beziehungsweise die Konfrontation mit in der Arbeit auftretenden Problemstellungen gewonnen werden.

3.1.2. Die dokumentarische Methode der Interpretation

Um jenen Zusammenhang zwischen gewonnenen Erfahrungen und Orientierungen der interviewten Personen herstellen zu können, der es im Weiteren erlaubt, vergleichend vorzugehen,

ist die dokumentarische Methode der Interpretation nützlich. Sie „gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis“ (Nohl 2012, 2) und gibt so Aufschluss über jene Einstellungen und handlungsleitenden Prinzipien, die sich durch die Praxis ausdrücken.

In der dokumentarischen Methode wird zwischen zwei Ebenen von Sinn unterschieden, dem immanenten Sinngehalt und dem Dokumentsinn. Ersterer bezeichnet den wörtlichen, expliziten Sinn, das *Was* des Gesagten. Zweiterer verweist auf die Herstellungsweise des Gesagten, also das *Wie* (vgl. Nohl 2012, 2). In der Forschung gehen diese zwei Ebenen mit zwei Arbeitsschritten der Interpretation einher, der *formulierenden* und der *reflektierenden Interpretation*. Diese dienen dazu, Wissen hervorzubringen, das möglicherweise den Interviewten selbst nicht kommunikativ zugänglich ist. Das bedeutet nicht, dass die Forschenden davon ausgehen, mehr zu wissen als die Beforschten, sondern vielmehr, dass davon ausgegangen wird, dass Zweitere auch über implizites Wissen verfügen, auf das nicht auf „normalem“ Wege zugegriffen werden kann, sondern das sich durch über das explizit Gesagte hinausgehende Inhalte ausdrückt. Es wird hier unterschieden zwischen einem „reflexiven oder theoretischen Wissen der Akteure einerseits und dem handlungspraktischen, handlungsleitenden oder inkorporierten Wissen andererseits“ (Bohnsack et.al. 2007, 11) Dieses „bildet einen Strukturzusammenhang, der als kollektiver Wissenszusammenhang das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn orientiert, ohne den Akteuren aber [...] 'exterior' zu sein.“ (ebd.) Um dieses auszuarbeiten, sind mehrere Arbeitsschritte vonnöten, die im Folgenden genauer erklärt werden.

3.1.2.1. Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation ist eine Zusammenfassung des thematischen Gehalts des Gesagten. Dabei wird ausschließlich in der Perspektive der interpretierten Person verblieben und auf jegliche wissenschaftliche Formulierung oder gar Interpretation verzichtet.

Als erster Schritt wird zunächst beim Abhören der Interviews ein Überblick über die vorkommenden Themen geschaffen. So ist es möglich, bereits in dieser Phase zu erkennen, welche Themenblöcke von besonderem Interesse und Bedeutung in allen Interviews sind, was zu einem späteren Zeitpunkt der Analyse mit Auskunft darüber geben kann, welche Orientierungen von den unterschiedlichen Interview- oder Diskussionspartner*innen geteilt werden. Als be-

sonders relevant gelten jene thematischen Abschnitte, die einen oder mehr der folgenden Punkte enthalten:

1. Themen, die vorab von der Forschenden festgelegt wurden
2. Themen, zu denen sich die Befragten besonders ausführlich und engagiert geäußert haben
3. Themen, die in mehreren Interviews vorkommen

(vgl. Nohl 2012, 40)

Im zweiten Schritt folgt die Transkription des gesammelten Materials, also der Interviews. Dieser Schritt ist technisch gesehen nicht Teil der formulierenden Interpretation, ist aber unumgänglich, weil damit das später zu re-formulierende und reflektierende Material erst schriftlich festgehalten wird.

Der letzte Schritt, die tatsächliche formulierende Interpretation, schließt den ersten Arbeitsschritt der dokumentarischen Methode ab. Die Forscher*innen gehen nun die Transkripte durch und versuchen, chronologisch die thematischen Einheiten zu re-formulieren, ohne – wie zu Beginn bereits gesagt – ihre eigene Interpretation einfließen zu lassen. Sinn und Zweck dieser Vorgangsweise ist es, das Material zu verfremden und somit bis zu einem gewissen Grad auf den reinen formalen Inhalt zu untersuchen. In diesem Arbeitsschritt können explizite Aussagen, die von der interviewten Person bewusst kommuniziert und geteilt werden, herausgearbeitet und paraphrasiert werden. Es werden noch keine Aussagen über die Form des Gesagten oder mögliche implizite Sinngehalte getroffen, es kann jedoch eine erste Gliederung in auftretende Ober- und Unterthemen versucht werden (vgl. Nohl 2012, 42).

3.1.2.2. Reflektierende Interpretation

In der reflektierenden Interpretation wird nun das Gesagte von den Sinnzuschreibungen der Akteur*innen abgelöst, indem über diese hinausgegangen wird. Dennoch bleiben sie Basis der Interpretation. Folgende Fragen stellen sich in diesem Arbeitsschritt der Interpretin: „Was zeigt sich hier über den Fall? Welche Bestrebung und / oder welche Abgrenzungen sind in den Äußerungen, den Diskursbewegungen impliziert? Welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann eine derartige Äußerung motivieren, hervorbringen?“ (Przyborski 2004, 55) Hier sind also nicht explizite Inhalte Gegenstand des Forschungsinteresses, sondern die Orientierungen der Interviewten, die sich implizit und teilweise verdeckt äußern.

„Dabei bezeichnen Orientierungen Sinnmuster, die unterschiedliche [...] Handlungen strukturieren, hervorbringen. Sie sind Prozessstrukturen, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch den Sprechhandlungen, ebenso wie in den Darstellungen der Handlungen reproduzieren. Diese Sinnmuster sind in die Handlungen eingelassen und begrifflich-theoretisch nicht gefasst.“ (Przyborski 2004, 55)

Zur Herausarbeitung dieser Orientierungen dienen einige Arbeitsschritte, auf die hin die vorliegenden Interviewpassagen untersucht werden. Diese laufen parallel ab und greifen meist mehr oder weniger ineinander und sind daher schwierig zu trennen. Zum besseren Verständnis sollen sie hier jedoch vereinzelt aufgeführt werden.

3.1.2.2.1. Analyse des Diskursverlaufes

Für die Analyse des Diskursverlaufes wird Anleihe bei linguistischen Begrifflichkeiten genommen und eine Passage mithilfe des sprachwissenschaftlichen Begriffsinventars gegliedert. Dies dient dazu, festzustellen, in welcher Weise durch verschiedene Aussagen aufeinander Bezug genommen wird.

Durch eine *Proposition* wird ein neues Thema eröffnet. Sie bezeichnet „die Aussage einer Formel unabhängig von ihrer Darstellung“ (Przyborski 2004, 62), kann also beispielsweise auch die Form einer Frage haben. Gemeinsam ist allen Propositionen, dass durch sie ein impliziter Bedeutungsgehalt aufgeworfen wird, auf den in weiterer Folge Bezug genommen werden kann. „In der Proposition taucht ein dokumentarischer Gehalt im Verlauf der Behandlung eines Themas erstmalig auf beziehungsweise wird in einem ersten Ansatz in einem Diskurs artikuliert. Das kann auch nur ein erstes Anreißen eines Horizonts sein.“ (a.a.O., 64)

Die Fortführung einer Passage kann nun auf verschiedene Art und Weise erfolgen: In Form einer *Elaboration*, einer *Differenzierung*, einer *Validierung* oder *Ratifizierung*, einer *Antithese*, einer *Opposition* oder einer *Divergenz*. Die *Elaboration* ist eine Vertiefung und Ergänzung der Proposition und kann auf verschiedene Arten, beispielsweise durch Argumentation oder durch das Einbringen von Beispielen (*Exemplifizierung*) geschehen (vgl. Przyborski 2004, 69). Die *Differenzierung* ist gewissermaßen eine Sonderform der *Elaboration*, hier wird besonders auf die Grenzen einer Proposition hingewiesen beziehungsweise diese inhaltlich geschärft, indem Reichweite und Relevanz eingeschränkt werden (vgl. ebd.). *Validierungen* wiederum stellen

„Bestätigungen von aufgeworfenen propositionalen Gehalten“ (a.a.O., 70) dar, hier wird also die Übereinstimmung zwischen verschiedenen Gesprächspartnerinnen deutlich oder – wenn es sich nur um eine einzelne Person handelt – eine Verstärkung der Proposition. Eine *Ratifizierung* stellt ebenfalls eine Bestätigung dar, unterscheidet sich jedoch von der Validierung dahingehend, dass hier zunächst nicht klar wird, ob es sich um eine Bestätigung des inhaltlichen Gehalts einer Aussage – also eine Validierung – oder lediglich um eine Bestätigung des Verständnisses des Sinnhalts auf einer rein formalen Ebene handelt (a.a.O., 71). Während die genannten Bezugnahmen auf eine Proposition diese eher positiv bestätigen, stellen die folgenden Beiträge eher negative Bezugnahme zu einer Aussage dar: Durch eine *Antithese* wird sich „auf eine Proposition verneinend bezogen [...] und / oder ein gegenläufiger Horizont aufgeworfen [...]“ (ebd.), es kann jedoch als Abschluss der thematischen Passage dennoch zu einer Synthese von Proposition und Antithese kommen, etwa in Form einer Einigung. Die Antithese selbst stellt wiederum einen Orientierungsgehalt dar, der wie die Proposition in weiterer Folge validiert, elaboriert oder differenziert werden kann (vgl. a.a.O., 71). Die *Opposition* hingegen bezeichnet das Aufwerfen einer gänzlich konträren Orientierung, die mit der Proposition nicht vereinbart werden kann und demnach zum Schluss führt, dass kein gemeinsamer Orientierungsrahmen besteht oder gefunden werden kann, eine Synthese ist also, anders als bei der Antithese, nicht möglich (vgl. ebd.). Die *Divergenz* schließlich bezeichnet das „Aneinander vorbeireden“ mehrerer beteiligter Personen (a.a.O., 73). Abgeschlossen wird eine Passage und damit die Darlegung eines schließlich mittels einer *Konklusion*. Dabei kann es sich entweder um echte Konklusionen, in denen eine Orientierung abschließend bestätigt wird, oder rituelle Konklusionen, durch die ein Themenwechsel (beispielsweise aufgrund unvereinbarer Oppositionen) erzwungen wird (a.a.O., 74).

All diese Schritte treten nicht immer idealtypisch geordnet auf, so kann beispielsweise im Laufe eines Gesprächs auf eine vergangene Proposition zurückgekommen werden und diese neu aufgeworfen werden. Ziel des Vorgehens ist hier also, durch die verschiedenen Diskursbewegungen Aufschluss darüber zu erlangen, welche (gemeinsamen) Orientierungen hier bestehen und herausgearbeitet werden können.

3.1.2.2.2. *Positive / Negative Horizonte und Enaktierungspotential*

Eng mit der Analyse des Diskursverlaufs zusammenhängend findet die Ausarbeitung der positiven und negativen Horizonte einer Passage, die die (kollektiven) Orientierungen einer Grup-

pe abstecken, ab. Der positive Horizont wird durch positive Ideale gebildet, die eine gemeinsame Orientierung anzeigen (Przyborski 2004, 56). Dies kann bereits in der Proposition geschehen und beispielsweise durch eine Elaboration oder Differenzierung vertieft und geschärft werden (vgl. a.a.O., 69). Die Orientierung einer Gruppe strebt also einen positiven Horizont an. Im Gegensatz dazu steht der negative Horizont, der die Grenze des positiven Horizonts markiert und von dem sich abgegrenzt wird. Dabei kann es sich um im- oder explizite Bezugnahme auf Handlungen, Personen, Positionierungen, etc. handeln, die mit dem positiven Orientierungsgehalt nicht in Einklang zu bringen sind und die abgelehnt werden. Das Enaktierungspotential wiederum bezeichnet die Möglichkeiten, den Orientierungsgehalt zu realisieren. Die Forschende arbeitet hier heraus, als wie plausibel die befragten Personen die Realisierung der gemeinsamen Orientierung einschätzen (vgl. a.a.O., 56).

3.1.2.2.3. Sequenzanalyse

Mittels Sequenzanalyse wird schließlich die Abfolge der Äußerungen analysiert. Dabei geht es im Unterschied zur Analyse des Diskursverlaufes nicht darum, zu erarbeiten, wie aufeinander Bezug genommen wird, sondern vielmehr zu versuchen, die Regelmäßigkeit herauszuarbeiten, die eine Äußerung als Reaktion auf eine andere Äußerung verständlich macht. Hier stellt sich also die Frage, warum eine Weiterführung gewählt wurde, welche zugrundeliegenden Orientierungen eine Person dazu verleiten eine bestimmte Reaktion einer anderen, die vielleicht auch sinnvoll gewesen wäre, vorzuziehen, und welche Regelmäßigkeit dahinter steckt. Durch das Finden von homologen Sequenzen in anderen Passagen kann sich Aufschluss über weitere Orientierungsmuster der befragten Person ergeben (vgl. Przyborski 2004, 57).

All diese Arbeitsschritte zusammengefasst ergeben ein Bild von den Orientierungsmustern der befragten Personen, die im Weiteren verglichen und / oder gegenübergestellt werden können.

3.1.2.3. Sinngenetische Typenbildung

Im Anschluss an die Ausarbeitung der Orientierungsrahmen folgt die Bildung sinngenetischer Typen. Dabei werden die fallspezifischen Orientierungsrahmen vom jeweiligen Fall abstrahiert und mit den Orientierungsrahmen anderer Fälle kontrastiert und verglichen (vgl. Nohl 2012, 85). So kann herausgearbeitet werden, wie im Umgang mit den Orientierungsmustern von den einzelnen Personen gearbeitet wird und wie gleich oder unterschiedlich diese sich

dazu positionieren. Dabei können sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede herausgearbeitet werden. Diese Typen von Umgang können schließlich im Hinblick auf die zugrundeliegenden theoretischen Konzepte untersucht werden .

Mithilfe der dokumentarischen Methode könnte über die sinngenetische Typenbildung hinaus noch eine soziogenetische Typenbildung erfolgen, welche erstere weiter in soziogenetische Typen abstrahiert. Da das Thema der vorliegenden Arbeit jedoch kein biographisches ist, sondern vielmehr die Untersuchung der Bedeutung bestimmter theoretischer Konzepte für die Praxis im Zentrum des Forschungsinteresses steht, wird auf die soziogenetische Typenbildung verzichtet.

3.2. Forschungsdesign

3.2.1. Forschungsfragen

Die bereits erläuterte Hauptforschungsfrage „*Welche Herausforderungen ergeben sich für Pädagoginnen, die im Bereich der feministischen Mädchen*arbeit tätig sind und einen dekonstruktiven, heteronormativitätskritischen Anspruch an ihre Arbeit haben, und welche Strategien verfolgen sie, um diesem gerecht zu werden?*“ lässt sich nochmals in einige Unterfragen gliedern:

- Welches Bild von der eigenen Arbeit zeichnen die Pädagoginnen (auch im Hinblick auf die beschriebenen Konzepte)?
- Welche Ansprüche haben sie an ihre Arbeit / an sich selbst?
- Welche Herangehensweisen lassen sich in Bezug auf Geschlecht und Identität beobachten?
- Welche Herausforderungen in der pädagogischen Praxis gehen daraus für die Pädagoginnen hervor?
- Welche Strategien entwickeln sie – bewusst und unbewusst – um damit umzugehen?

Im Sinne der dokumentarischen Methode wurden nicht alle Fragen explizit ausgesprochen,

sondern der Versuch unternommen, Antworten durch eine Analyse der Orientierungsrahmen der befragten Personen zu erhalten.

3.2.1. Auswahl der Interviewpartnerinnen

Die sechs dieser Arbeit zugrundeliegenden Interviews wurden in einem Zeitraum von drei Monaten geführt. Als Interviewpartnerinnen wurden Frauen* gewählt, die in verschiedenen Bereichen der Jugendarbeit (Geschäftsführung, pädagogische Leitung, Basisarbeit / standortbezogene Jugendarbeit, aufsuchende Jugendarbeit) tätig waren und sind. Bei der Auswahl meiner Interviewpartnerinnen war die Voraussetzung, dass alle in Institutionen und Vereinen tätig sind, in denen Mädchen*arbeit Teil des Angebots ist. Darüberhinaus habe ich durch vorangehende Recherche (von Konzepten, Homepages, etc.) abgesichert, dass in allen Institutionen ein feministischer Anspruch (z.B. Rollenbilder auflösen, Gleichberechtigung, ...) gegeben ist. Andernfalls hätte meine Forschung keinen Sinn ergeben, da meine Fragestellung auf Herausforderungen und Strategien von Pädagoginnen abzielt, die tatsächlich den Anspruch haben, feministisch-dekonstruktive Arbeit zu machen. Die Kontaktaufnahme erfolgte schließlich teilweise über persönliche Kontakte, teilweise per Mailanfrage. Alle Interviews wurden persönlich geführt. Auf Wunsch einzelner interviewter Personen sind die Namen und Daten teilweise anonymisiert. Im Folgenden wird kurz die jeweilige Position der interviewten Person in der Einrichtung und Art derselben beschreiben.

*Karin P.*⁸ hat die pädagogische Leitung und stellvertretende Geschäftsführung eines Vereins für aufsuchende Kinder- und Jugendarbeit inne. Zuvor war sie Leiterin eines Jugendzentrums.

Andrea Kropik ist Leiterin von Juvivo 03, des Juvivo Standorts in Wien-Landstraße, dessen Angebot sowohl aus standortbezogener als auch aufsuchender Jugendarbeit besteht. Die Einrichtung bietet wöchentlich einen Mädchen*tag an.

*Jasmin M.*⁹ ist Mitarbeiterin in einem Jugendzentrum und Leiterin des dortigen Mädchen*betriebs.

Amanda Ruf, Brigitte Stadelmann und Michaela Moosmann sind im Verein Amazone, der ein Mädchen*zentrum, Mädchen*beratung und die Fachstelle Gender umfasst, in den Bereichen

8 Pseudonym

9 Pseudonym

Leitung, Geschäftsführung, Basisarbeit und Beratung tätig.

Magdalena Mangl ist Leiterin des Mädchen_*café flash in Wien-Neubau.

Diana Riegler ist Mitarbeiterin in im Verein Bahnfrei, dessen Angebot sowohl aus standortbezogener, als auch aufsuchender Jugendarbeit besteht und die ebenfalls ein wöchentliches Mädchen*angebot hat.

Namen von anderen Personen und Institutionen, auf die in den Interviews Bezug genommen wurde, wurden teilweise auf Wunsch der befragten Personen anonymisiert und sind im Folgenden als anonymisiert gekennzeichnet.

3.2.2. Leitfaden

Dieser Leitfaden wurde für alle Interviews verwendet. Je nach Art der Einrichtung und deren Grundsätzen, die sich teilweise auf den Homepages oder in Konzepten fanden, habe ich die Fragen teilweise adaptiert und genauer auf die jeweiligen Einrichtungen zugeschnitten. Auf Wunsch einiger Interviewpartnerinnen habe ich den untenstehenden allgemeinen Interviewleitfaden im Vorhinein verschickt. Einige der befragten Personen konnten sich also im Vorfeld einen Überblick über die Themenbereiche verschaffen. Bei den Interviews selbst wurde der Leitfaden an die jeweilige Einrichtung angepasst.

Fragen zur Person:

- Bitte beschreibe kurz den Verein und was hier dein Job ist.
- Wie lange machst du den Job schon?
- Hast du schon in anderen Bereichen der Jugendarbeit / Mädchen*beit gearbeitet / Wenn ja, in welchen?

Fragen zum Verein / zu den Mitarbeiter*innen:

- Welche mädchen*spezifischen Angebote gibt es in der Jugendarbeit des Vereins?
(kurz)
- Warum gibt es die? Warum haltet ihr / hältst du diese für wichtig?
- Gibt es auch Punkte, die ihr an einer „reinen Mädchen*arbeit“ kritikwürdig findet?

- Inwiefern werden Geschlechterrollen und Identität im Team / im Verein zum Thema gemacht? Ist es Thema unter den Mitarbeiter*innen?
- Inwiefern werden *eigene* Geschlechtsrollenbilder im Team reflektiert?

Fragen zu den Angeboten:

- Bitte erzähle ein bisschen über eure Angebote:
- Seit wann gibt es diese?
- Was wird genau angeboten / wie sehen die mädchen*spezifischen Angebote aus? (und warum?)
- Wer nimmt diese in Anspruch / Wer darf sie in Anspruch nehmen?
- Welche Auswirkungen hat es, dass es diese Angebote gibt, deiner Meinung nach? Lassen sich Auswirkungen beobachten?

Themen im Umgang mit den Mädchen selbst:

- Inwiefern wird Geschlecht und Identität mit den Mädchen* thematisiert?
- Werden alternative Geschlechterkonzepte mit den Mädchen* thematisiert und wenn ja, in welcher Form?
- Welche Räume gibt es deiner Einschätzung nach bei euch für die Mädchen*, mit Handlungsmöglichkeiten (Geschlecht und Identität betreffend) zu experimentieren?
- Welche Erfahrungen gibt es damit? Was funktioniert gut / weniger gut?
- Wie gehst du persönlich im Umgang mit den Mädchen* mit eurem Anspruch XY um?
- Hast du das Gefühl, dass es Situationen gibt, in denen solche Ansprüche den Wünschen/Bedürfnissen der Mädchen* entgegengesetzt sind bzw. es schwierig ist, diese zu vereinen? Wie gehst du damit um?
- Wie ist die Wirkung nach außen dieser Maßnahmen? Kommt das auch bei anderen, 'neuen' Jugendlichen an?
- Gibt es auch Angebote zum Thema, die sich an alle Jugendlichen richten, wenn ja welche?

Ansprüche an sich selbst:

- Was ist dein Anspruch an dich wenn du mit Mädchen* arbeitest? Was willst du errei-

chen?

- Welche Gestaltungsmöglichkeiten siehst du in deiner Arbeit (auf mehreren Ebenen), um Geschlechterstereotype aufzubrechen und Handlungsmöglichkeiten für Mädchen* zu erweitern?

Wünsche / Zukunft

- Welche weiteren, noch nicht realisierten Möglichkeiten siehst du, Mädchen* alternative Lebensrealitäten näher zu bringen / ihnen neue Möglichkeiten / Handlungsfelder zu eröffnen?
- Was würdest du dir im Hinblick auf Mädchen*arbeit wünschen? (von dir, dem Team, dem Verein,..)

3.2.3. Weitere Vorgangsweise

Die durch diesen Leitfaden gewonnenen Informationen wurden anschließend sorgfältig transkribiert und mittels formulierender und reflektierender Interpretation bearbeitet. Durch diese Analyse konnten folgende - hier bereits thematisch gruppierte - Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, die für alle oder mehrere der Befragten eine Rolle spielen, wobei die Gewichtung je nach befragter Person unterschiedlich ist.

Anspruch an die eigene Arbeit

- Bekenntnis zur grundsätzlichen Offenheit
- Wunsch nach größtmöglicher Inklusion
- Bekenntnis zur partizipativen Gestaltung der Angebote
- queerfeministisches Verständnis von Geschlecht

Mögliche Herausforderungen

- Schwierigkeiten beim Feststellen des Erfolgs der eigenen Arbeit / Erfolg als Legitimationsgrund der Arbeit
- Bewusstsein für die Schwierigkeit der Theorie-Praxis-Transformation

- Sozio-ökonomische und lebensweltliche Unterschiede zwischen Pädagoginnen und Zielgruppe

Strategische Orientierungen

- Vorbildwirkung der Pädagoginnen
- spielerischer Zugang
- Sprache und Symbolik
- größtmögliche Autonomie und Partizipation der Mädchen*

Im Umgang mit der eigenen Arbeit vor dem Hintergrund dieser Orientierungen ließen sich im Weiteren verschiedene Typen und Ebenen von Herangehensweisen rekonstruieren, indem die Interviewpassagen, mittels derer sich ein besonderer Orientierungsrahmen herausarbeiten ließ, nochmals einer genaueren Analyse unterzogen wurden. Am Beispiel von „Sprache und Symbolik“ ließ sich etwa herausarbeiten, dass dieser Bereich von allen Befragten mit großer Bedeutung aufgeladen wird und auf mehreren, teils sehr unterschiedlichen Ebenen damit gearbeitet wird, beispielsweise durch alternative Schreib- und Sprecharten, die visuelle Gestaltung von in der Einrichtung verwendeten Unterlagen, sowie über die Gestaltung der Einrichtung selbst. Durch die Analyse der Texte kam zutage, dass diese verschiedenen Zugänge und Typen des Umgangs teilweise in allen Einrichtungen, manchmal einzeln, oft auch überlappend vorkommen.

Im Folgenden will ich versuchen, diese teils unterschiedlichen, teils sehr ähnlichen Zugänge der einzelnen Einrichtungen so zu präsentieren, dass ein umfangreiches Bild der Perspektiven der Befragten, sowie in weiterer Folge deren Strategien im Umgang damit und deren Bedeutung im Sinne der Forschungsfrage(n) geschaffen wird. Dazu wird anhand der prägnantesten Passagen herausgearbeitet, welche Konzepte sich als besonders bedeutend für die Pädagoginnen erwiesen.

Zunächst wird es in den nächsten Kapiteln darum gehen, zu rekonstruieren, welches Bild von der eigenen (Mädchen*-)Arbeit, beziehungsweise welche Ansprüche hinter den Orientierungen der Befragten stehen, bevor in den darauf folgenden Kapiteln die namensgebenden Her-

ausforderungen und Strategien ausgearbeitet werden.

3.3. Anspruch an die eigene Arbeit

Durch die eingehende Analyse der sechs Interviews konnte festgestellt werden, dass die Arbeit aller befragten Pädagoginnen von einigen Idealen getragen wird, die für alle Bedeutung hatten. Dabei wurde in den einzelnen Interviews mehr oder weniger explizit darauf eingegangen. Durch die Analyse von immanentem Sinngehalt und Dokumentsinn der Interviews ließen sich an mehreren Stellen Parallelen zwischen den Orientierungen der einzelnen Pädagoginnen ziehen, auf die in diesem Kapitel anhand von Interviewpassagen eingegangen werden soll.

3.3.1. Queer-feministisches Verständnis und Offenheit

Alle Befragten operierten mit einem mehr oder weniger ausgeprägten queer-feministischen, dekonstruktiven Begriff von Geschlecht. Auffallend ist dabei, dass dennoch der Begriff „Dekonstruktion“ von manchen Pädagoginnen mit der Begründung zurückgewiesen oder kritisiert wurde, dass sie sich nicht gegen klassische Rollenbilder wenden, sondern nur versuchen würden, diese durch alternative Bilder zu ergänzen und zu erweitern (vgl. z.B. IV2; IV1 in den Notizen). Betrachtet man das Konzept von Derrida, zeigt sich, dass damit keineswegs das „Ausschalten“ jener Bedeutungen, die zur Norm geworden sind, gemeint ist, sondern vielmehr die Ablehnung von deren Absolutsetzung, was der Arbeitsweise der Befragten entspricht. „Dekonstruktion“ dürfte demnach ein teilweise missverstandenes Schlagwort sein.

Ausgehend von dieser Arbeitsweise ist für die Befragten Offenheit für alle Mädchen*, auch jene, die nicht einer hegemonialen Weiblichkeitsnorm entsprechen, zentral. Dabei war bemerkbar, dass großer Wert darauf gelegt wird, in der eigenen Einrichtung eine Atmosphäre zu schaffen, die es möglich macht, dass alle sich willkommen fühlen, und versucht wird, die Hemmschwellen für den Besuch zu verringern. Das queerfeministische Verständnis von Geschlecht zeigt sich dabei nicht nur in den alternativen Schreibweisen von „Mädchen“, die sich

in offiziellen Unterlagen oder auf den jeweiligen Homepages finden lassen, sondern scheint in den Einrichtungen selbst großteils selbstverständlich zu sein, wie sich beispielsweise an dieser Passage erkennen lässt:

(...) es hat sich inhaltlich sehr viel getan, die Diskussion ist rein von Zweigeschlechtlichkeit auf - also find ich mehr - auch auf alles was dazwischen liegt, gezogen (..) aber da sind noch nicht alle praktisch angekommen, aber die Diskussion gibt's schon länger und (...) ähm (.) ich fänd, also mein Ziel wär so, dass es einen queeren Raum gibt, wo die Frage nach Geschlecht und Identität nicht an der Tür beantwortet werden muss, und (.) sich aber auch thematisch-inhaltlich in einem gemischten, vielfältigen Raum auch die Mitarbeiter*innen dann auch die Queer-Thematik über alles legen, und das find ich ist noch ein bisschen (.) wenig, o da ist noch Platz nach oben. o [...] hin und wieder passiert es eben, dass ein Mensch reinkommt, der auf den ersten Blick nicht ausschaut wie ein Mädchen, das man aus Medien und so weiter kennt, und das ist natürlich eine- also eine Fragestellung, weil die Mädchen den Raum natürlich auch sehr schätzen, und dass der (..) nur für Mädchen ist, und sie sind aber dann zufrieden mit der Antwort mit „alle die sich als Mädchen fühlen, können das flash¹⁰ nutzen“ und ähm (..) die Person ist dann willkommen, also o das hab (.) ich schon erlebt o, also meistens kommen die eh in Gruppen eher, in einer Gruppe und nicht alleine. Ja (...) das ist so unsere Mädchen_*-Arbeit. (IV5; 3/30-4/24)

Magdalena zeichnet hier ein Bild ihres persönlichen Zieles, das sie jedoch noch nicht als erreicht sieht: Ein „queerer Raum“, in dem ohne Ausschlüsse gearbeitet werden kann und in dem es ständige Reflexion über queere Themen gibt. Was dem am nächsten kommt, ist die praktizierte Vorgangsweise in der Einrichtung: Alle Menschen, die „sich als Mädchen fühlen“ sind willkommen, wobei das Alter hier der einzige klare Ausschlussgrund ist. Während dies als Devise der Einrichtung festzustehen scheint, wird hier dennoch gleichzeitig offenbar, dass allein die Deklaration eines offenen Raums nicht bedeutet, dass es für alle Mädchen* in gleicher Weise einfach und möglich ist, ihn zu nutzen oder sich zu eigen zu machen: Für manche Menschen bedarf die Benutzung offenbar einer größeren Überwindung oder Unterstützung („meistens kommen die eh in Gruppen eher“). Magdalena sieht die Aufgabe der Mitarbeiterinnen hier darin, die Mädchen* bei diesem Schritt zu unterstützen.

Ähnlich wird in der Amazone argumentiert. Zwar steht auch hier das Ideal eines offenen

10 Name der Einrichtung

Raumes, in dem keine Selbstdeklaration und kein Outing für die Teilnahme vonnöten ist und es keine Ausschließungsmerkmale gibt, im Raum (vgl. IV4; 25/5-25/13), gleichzeitig schränkt die gesellschaftliche Diskriminierung von Frauen* diesen Anspruch bis zu einem gewissen Grad ein:

Und genau, darauf hab ich eigentlich hinauswollen, uns ist schon klar- also, die (.) Gleichstellung ist noch lange nicht gegeben, also wenn man jetzt von zwei Geschlechtern redet, das tun wir auch schon länger nicht mehr, uns ist ganz klar bewusst, dass es (..) ahm (.) mehrere Geschlechter gibt, aber (..) das ist ja auch das Dilemma, das du vorher angesprochen hast, dass es aber viele Diskriminierungsmerkmale für Menschen gibt und (.) uns ist aber wichtig, drum auch das „Girls* only“ nach wie vor, solange Menschen, die sich dem weiblichen Geschlecht zuordnen, noch so viel Diskriminierung erfahren, braucht es den Raum. (IV 4; 7/26-7/33)

Brigitte streicht heraus, dass Diskriminierung dennoch oftmals entlang der (angenommenen) Geschlechterlinien verläuft und daher eine Auflösung mädchen*spezifischer Angebote (derzeit) wenig sinnvoll sind. Dabei wird das queer-feministische Bewusstsein beziehungsweise die Sensibilität, die sie diesem Thema entgegenbringt, dennoch offenkundig, indem klar gemacht wird, dass es nicht um eine Festlegung von „Mädchen*“ geht, sondern um die Diskriminierung, die alleine aufgrund der Fixierung auf eine solche Kategorie passiert. Brigitte argumentiert hier also im Sinne eines dekonstruktiven Verständnisses von Geschlecht: Zwar hinterfragt sie die Kategorie Mädchen*, zweifelt aber nicht deren Wirkmächtigkeit als Platzanweiserin innerhalb einer Hierarchie an. Hier zeigt sich die dekonstruktive Haltung Brigittes: Sie versucht, größtmögliche Offenheit an den Tag zu legen, ist sich aber gleichzeitig der Notwendigkeit des Festlegens einer Gruppe bewusst, ein Spannungsfeld, das es – wie in Kapitel 2.4.3.1. beschrieben - auszuhalten gilt (vgl. Fegter et.al. 2010, 244).

Der Wunsch, größtmögliche Offenheit für alle in den Mädchen*angeboten zu garantieren, konnte in allen Interviews herausgearbeitet werden. Es wird weitestgehend nach dem Grundsatz „Wer sich als Mädchen* fühlt, darf kommen“ gearbeitet (vgl. z.B. IV5; 4/16-4/24; IV3; 9/28). Dabei fällt auf, dass zwar mit einem sehr breiten Verständnis von Geschlecht operiert wird, die (Selbst-)Zuordnung zur Gruppe „Mädchen*“ aber dennoch Voraussetzung für die Teilnahme zu sein scheint, was die Frage aufwirft, wie beispielsweise mit Non-Binary-Personen umgegangen wird. Trotz dieses Grundsatzes der Selbstdefinition wird deutlich, dass damit Schwierigkeiten verbunden sind, auf die die Pädagog*innen (noch) keine Antworten oder

Lösungsvorschläge haben. Diese Schwierigkeiten wurden unterschiedlich verortet. So gibt es etwa unterschiedliche Überzeugungen, inwieweit diese Öffnung bei Besucherinnen Irritationen hervorrufen könnte. Während beispielsweise im flash die Offenheit der Mädchen* gegenüber diesem Grundsatz betont wird (s. obiges Zitat), sieht Diana durchaus Ausschlüsse, die durch die Jugendlichen passieren, wenn auch nicht in der Einrichtung selbst, beispielsweise wenn Mädchen*, die nicht der für die Jugendlichen gültigen Weiblichkeitsnorm entsprechen, „öffentlich beschimpft“ werden und in Folge nicht in die Einrichtung kommen wollen, beziehungsweise „nicht die Chance haben, reinzukommen“ (vgl. IV6; 13/18-13/28). Hier wird stellenweise große Hilflosigkeit von Seiten der Pädagog*innen deutlich, wie dem entgegenge wirkt werden kann.

Die Schwierigkeit, die sich für manche Mädchen* stellt, das Angebot einer Einrichtung in Anspruch zu nehmen, sogar wenn dort Wert auf eine alle willkommen heißende Atmosphäre gelegt wird, beschreibt auch Brigitte aus der Amazone anhand des Beispiels einer Besucherin, für die dies am Ende nicht möglich war:

Also ich hab einmal eine Begegnung mit einer jungen Transfrau gehabt, die ist nicht ganz 18 gewesen, die sich (...) zuerst mit mir da getroffen hat, und wo für mich dann irgendwo nochmal mehr spürbar war, wie, wie (...) dass es eigentlich nochmal schwieriger ist für ein Transmädchen, in ein- in einen geschlechtshomogenen Raum zu kommen, selbst wenn ich weiß, (...) es gibt diese (...) das Sternchen, aber trotzdem (...) hat sie gesagt „ja was ist wenn die mich erkennen“, sag ich „als was erkennen?“, „Ja dass ich biologisch eigentlich gar kein Mädchen bin“ (...) und natürlich hat sie recht, weil wir haben unterschiedliche Besucherinnen, wir können nicht garantieren, wie die Mädchen reagieren, wir können der halt, ähm, zusichern, dass wir da sind, dass wir präsent sind, dass wir versuchen, das aufzufangen, dass wir mit den Mädchen in einen Dialog und in eine Auseinandersetzung gehen (...) es ist ihr aber nicht gelungen, nachher wirklich herzukommen. [IV4; 24/7-24/18]

Hier lässt sich feststellen, dass die Hürde für nicht einem normativen Weiblichkeitsbild entsprechende Mädchen* trotz der Bemühungen der Pädagoginnen bestehen bleibt. Die Möglichkeit, die die Pädagoginnen haben, ist es, bei der Zielgruppe für Aufklärung und Offenheit zu sorgen, wie Brigitte sagt, kann aber der Erfolg dieser Bemühungen nicht garantiert werden. Um diese Hemmschwelle zu überwinden, wurden mehrmals Beziehungsarbeit und Vernetzung als Lösungsansätze angesprochen, wie etwa von Diana:

Und (.) jetzt glaub ich nicht, wenn wer reinkommen mag, sag ich jetzt ehrlich, dass da wer kommt, sondern ich glaub, wir müssten erst Beziehung aufbauen, weil das braucht ganz viel Vertrauen, um dann diesen Rahmen gemeinsam mit den Leuten aufzubauen, aber wenn ich jetzt sag, ich mach jetzt das Angebot und ich schreib das jetzt aus, dann wird niemand kommen, das ist (.) klar, weil wir (.) wenn unsere Jugendlichen nicht in den Kreisen quasi unterwegs sind, das heißt wir müssen schauen, Jugendarbeit muss beginnen, find ich, an die Orte zu gehen, zu überlegen, ob sie da gemeinsam mit den Leuten was aufbaut, und wie das ausschauen könnt. Vielleicht ist es auch für den Anfang notwendig, dass der Rahmen so ist, also ich stell mir schwierig vor, wenn ich jetzt in den Jugendtreff geh und werd da dauernd beschimpft oder so, selbst wenn die nur draußen stehen, aber es ist ungut, und um so eine Situation gar nicht erst zu schaffen, wärs glaub ich wichtig, was gemeinsam zu entwickeln. [IV6; 13/33-14/11]

Der Anspruch auf Offenheit wird hier nicht als ausreichend angesehen, vielmehr wird zusätzlich der Aufbau von Beziehung (außerhalb der Einrichtung?) sowie Vernetzung mit den betroffenen Personen beziehungsweise mit Einrichtungen, die diese unterstützen (beispielsweise LGBTIQ-Vereine) als grundlegend für die Lösung des Problems gesehen. Diana betont die Notwendigkeit, sich nicht zurückzulehnen und zu warten, sondern *gemeinsam* mit den Personen die Einrichtung dahingehend zu gestalten, dass sich alle dort willkommen fühlen können und hingehen trauen. Die Bereitschaft, hier zusätzliche Arbeit hineinzustecken, deutet darauf hin, dass es Diana ein sehr großes Anliegen ist, das Ideal der Offenheit tatsächlich zu erreichen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass für alle befragten Pädagoginnen – teils mehr, teils weniger - ein queerfeministisches und heteronormativitätskritisches Verständnis von Geschlecht und damit von ihrer pädagogischen Arbeit selbstverständlich ist. Spannend ist diesbezüglich, dass dabei der Begriff „Dekonstruktion“ teilweise als ausschließend zurückgewiesen wird, obwohl sich die Vorgehensweise durchaus als dekonstruktiv im wissenschaftlich elaborierten Sinne bezeichnen lässt. Die konkrete Umsetzung des Anspruches, einen nicht-heteronormativen Raum anzubieten, stellt dabei die Befragten vor große Herausforderungen. Ihre Unzufriedenheit mit diesem Umstand wird deutlich spürbar, es herrscht weitestgehend Ratlosigkeit, wie damit umzugehen ist. Es wird deutlich, dass die alleinige Öffnung der Ange-

bote für alle aufgrund zahlreicher Dynamiken nicht dazu führen muss, dass dies tatsächlich auch in Anspruch genommen wird. Dennoch sehen sich die Pädagoginnen als Vermittlerinnen, auch hier kommt ein stark lösungsorientiertes Bewusstsein mit queerfeministischen Anspekten zum Vorschein. Lösungsansatz ist in den meisten Fällen bessere Vernetzung mit vor allem LGBTIQ-Vereinen und Austausch mit anderen Einrichtungen zum Thema.

3.3.2. Relevanz von Mädchen*arbeit

Die fortwährende Relevanz von Mädchen*arbeit ist – wenig überraschend – für die interviewten Personen unumstritten. Interessant sind hier jedoch die unterschiedlichen Blickwinkel, die die Pädagoginnen auf dieses Thema haben, beziehungsweise in welcher Form sie Mädchen*arbeit als sinnvoll erachten. Durch die Analyse ergaben sich vor allem zwei verschiedene Typen des Verständnisses von Mädchen*arbeit und deren Relevanz, die in den Unterkapiteln 3.3.2.1. und 3.3.2.2. beschrieben werden sollen. Weiters kamen auch differenziertere Perspektiven auf verschiedene Ausprägungen von Mädchen*arbeit zur Sprache, die deren Reichweite und Sinnhaftigkeit zum Teil hinterfragen und einschränken und gleichzeitig Lösungsansätze präsentieren. Diese werden in Kapitel 3.3.2.3. genauer erläutert.

3.3.2.1. Mädchen*arbeit als Kontrapunkt zu Jugendarbeit und Gesellschaft

Die Tatsache, dass Offene Jugendarbeit nach wie vor hauptsächlich auf Jungen* und junge Männer* zugeschnitten ist und diese auch die größte Gruppe an Nutzer*innen stellt, wird oft als Grund dafür genannt. So sagt Magdalena dazu:

„Ich finds deswegen wichtig, dass es ein Mädchencafé gibt, weil es in der Jugendarbeit, in der offenen Jugendarbeit immer noch eine unterrepräsentierte Gruppe ist. Wenn du, also der Verein Wiener Jugendzentren hat 34 Einrichtungen, und es wird zu 70 – 80% männlich benutzt, die Angebote. Find ich (..) allein wegen den Ressourcenaufteilungen fragwürdig in Bezug auf Gleichberechtigung (..) und das ist eine Aufgabe, die es schon seit den Achtzigern- also da ist das so hochgekommen, dass man Mädchenräume, Mädchentage, Mädchenangebote und Mädchen in den Mittelpunkt gestellt wird, auch im Sinne von wie Teams aufgestellt sind, wie Teams sich Rollen aufteilen, und (.) bis heute ist das Thema noch nicht fertig bearbeitet, also es braucht Mädchenräume, es braucht eigene Angebote, es braucht Unterstützung im öffentlichen Raum, oder Angebote im öffentlichen Raum, teilweise halten wir Käfige¹¹ frei um (.) um

11 Ballspielkäfige in Parks

Mädchen den Raum im öffentlichen Raum zu sichern oder sie zu ermutigen, sich das selber zu holen und ihnen zu zeigen, dass das (...) dass das völlig in Ordnung ist, also das- da brauchts noch ein bisschen was (...) (IV 5; 3/21-3/29)

Hier wird die Problematik dargelegt, die mit der Ausrichtung auf ein vorrangig männliches Publikum in der Jugendarbeit einhergeht: Nicht nur bleiben Besucherinnen klassischen Jugendzentren eher fern, es ist hier auch eine (finanzielle) Ressourcenfrage angebunden. Magdalena zieht einen geschichtlichen Vergleich und kommt zu dem Schluss, dass damals wie heute Mädchen*räume ein Muss sind, um dieser Ungleichverteilung entgegenzuwirken. Ein einfaches Öffnen der Angebote für „alle“ ist demnach nicht ausreichend, sondern es muss explizit auf Mädchen* zugegangen werden, um hier die Gleichberechtigung voranzutreiben. Darüberhinaus wird hier eine Verbindung zur öffentlichen Wahrnehmung von Mädchen* getroffen, die ebenfalls als unzureichend dargestellt wird und der durch Mädchen*Arbeit entgegengewirkt werden soll. Hier steht also Empowerment und Sichtbarkeit im Zentrum der Argumentation für Mädchen*räume.

Ein ähnlicher Zugang findet sich in der Argumentation der Mitarbeiterinnen der Amazone für die Mädchen*arbeit, die den vorangegangenen Ausführungen ein weiteres Element hinzufügt, den Blick auf die gesamtgesellschaftliche Situation. So wird besonderes Augenmerk auf die gesellschaftliche Situation gelegt und wie ihre Arbeit dem entgegenzuwirken hat:

Genau, das ist eben- also die gemeinsame Sichtweise ist, dass die Gesellschaft entlang der Geschlechterlinie ungleich (.) nach wie vor (...) zulasten von Frauen und Mädchen gestaltet ist, dass das die Basis ist, von der wir ausgehen und unsere Arbeit gestalten (...). (IV 4; 4/28-4/31)

Statt wie zuvor die Jugendarbeit als Referenzpunkt für die Legitimation der eigenen Arbeit heranzuziehen, wird hier also auf die gesamtgesellschaftliche Situation verwiesen, die Frauen* und Mädchen* benachteiligt und sich freilich in der Situation in der Jugendarbeit widerspiegelt.

*3.3.2.2. Mädchen*arbeit als Öffnen herkömmlicher Mädchen*bilder*

Ein etwas anderer Fokus findet sich bei Jasmin, deren Argumentation für die Beibehaltung

von Mädchen*arbeit weniger auf einen Ausgleich als vielmehr auf die Möglichkeit zum Öffnen tradierter Bilder abzielt:

Und (...) ich find das merkt man einfach total dass es [die Mädchen*arbeit, Anm.KV] extrem notwendig ist (...) ähm, wir hatten in den Ferien zu, und dann der erste Tag, es ist Mädchentag, und sie springen rum und sagen „Juchu juchu es sind nur Mädchen da, es sind nur Mädchen da!“ (lacht) und, ähm (...) das waren jetzt Jüngere, die Größeren würden nicht so rumspringen (lacht) aber (...) beim Abschießen spielen, die Jüngeren wollen gerade die ganze Zeit abschießen spielen und geben sichs voll. Sie spielen zum Teil auch öfter mit den Burschen aber da sind sie halt nicht ganz so (...) die Checkerinnen, die großen, wie sie es am Mädchentag sein können. (IV 3; 5/14-5/21)

Hier wird das veränderte Verhalten der Mädchen* im geschlechtshomogenen Raum als Argument für das Bestehen desselben beschrieben. Aus Jasmins Ausführung lässt sich herauslesen, dass im geschlechtshomogenen Raum Seiten ausgelebt und Dinge ausprobiert werden können, welche im gemischtgeschlechtlichen Raum unterdrückt werden. Es scheint, als wäre im gemischten Betrieb die Abgrenzung zu den Jungen* beziehungsweise die Darstellung der eigenen Weiblichkeit* von größerer Bedeutung als Authentizität und als würde die Dominanz der Jungen* im Betrieb das unterstützen. Jasmin betont besonders die „wilde“ Seite der Mädchen*: Sie können im Mädchen*betrieb „Checkerinnen“ sein, was ihnen sonst verwehrt bleibt. Hier liegt der Schluss nahe, dass diese generell als „unmädchenhaft“ gesehene Verhaltensweisen jenem Mädchen*bild widersprechen, dass die Jugendlichen selbst von sich beziehungsweise von einem „richtigen“ Mädchen* haben und dieses daher nur im sicheren Rahmen eines geschlechtshomogenen Angebots öffnen können. Ebenfalls offenbar wird, dass Jasmin diesem Ausleben der Mädchen* durchwegs positiv gegenübersteht und ihm große Bedeutung einräumt. Auch hier kommt zum Ausdruck, dass Mädchen*arbeit als etwas verstanden wird, das einen Raum für Mädchen* öffnet, der für diese in ihrem sonstigen Alltag nicht oder nur schwer zugänglich ist. Während in den Statements von Magdalena und der Amazone quasi eine ideologische Begründung für Mädchen*arbeit herangezogen wird – der Ausgleich zur als nicht zufriedenstellend empfundenen gesellschaftlichen und jugendarbeiterischen Situation – wird dies also bei Jasmin durch den Hinweis auf die Auswirkungen in der Praxis erweitert und positiv bewertete Konsequenzen dargestellt.

3.3.2.3. Mädchen*arbeit – und weiter?

Auch wenn die grundsätzliche Relevanz von Mädchen*arbeit von keiner der interviewten Personen angezweifelt wurde, so gab es doch Überlegungen, ob Mädchen*arbeit alleine tatsächlich sinnvoll ist beziehungsweise ob sie immer machbar und angebracht ist.

So antwortet Andrea auf die Frage nach der Notwendigkeit von Mädchen*arbeit mit einer Differenzierung:

Mhh, ja (.) unterschiedlich, also damals im 9. gibt's ja (.) oder hats damals zumindest keinen [Mädchen*club; Anm. KV] gegeben, aber da hab ich es halt auch nicht als besonders sinnvoll erachtet, weil da waren halt auch ein paar jugendliche Mädchen und ein paar kleine Mädchen und du hast irgendwie nix machen können was für alle gepasst hat, also die Jugendlichen wollten halt dann gerne über (.) keine Ahnung, Liebe reden, und die Kleinen haben halt oirgendeinen Blödsinn gemacht und das irgendwie gestört oder so. Im 6. also mit dieser homo-genen Gruppe, war das total super, also da hab ich es (.) also total sinnvoll gefunden (.) und da ist es jetzt ein bisschen eine Mischung, ahm (...) ja, ich find schon, dass es für einige was bringt, tendenziell ist es ja so, dass sich Mädchen eher nicht so durchsetzen in offenen Programmen, wenn Burschen auch da sind, oder sich dann nicht tanzen trauen, weil sie vielleicht verarscht werden dann oder so, vereinzelt dürfen Mädchen halt auch nicht kommen, wenn sie mit Burschen nicht spielen dürfen, vor allem wenn sie dann ein bisschen älter werden, ja (.) das sind so Gründe, die dafür sprechen. Oder schon auch so ein bisschen das Setting, wenns halt dann auch so um (.) um aah eben was ich vorher angesprochen hab, Zukunftsplanung oder so körperliche Veränderungen geht. (IV2; 5/7-5/22)

Hier findet eine Differenzierung von Mädchen*arbeit statt, indem die Sinnhaftigkeit derselben nicht generell angenommen wird, sondern als kontextabhängig dargestellt wird. So betont Andrea die Bedeutung von Homogenität für funktionierende Mädchen*arbeit. Sie scheint hier damit weniger die Geschlechtshomogenität in den Vordergrund zu stellen, sondern eher eine freundschaftlich verbundene Gruppe zu meinen, was im Kontext der Fragestellung insofern interessant ist, als hierdurch das Konzept der Geschlechterhomogenität hinterfragt wird: Nur weil man es mit einer Gruppe von Mädchen* zu tun hat, bedeutet das noch längst nicht, dass ein für alle passendes Programm geschaffen werden kann. Andere Unterscheidungsmerkmale wie Alter, Interessen, etc. spielen hier demnach eine größere Rolle als das Geschlecht. Dabei scheint Andrea allerdings an konkrete Angebote zu denken und nicht „nur“ an Mädchen*öff-

nungstage oder -zeiten, da der Eindruck erweckt wird, dass sie besonders die konkrete Programmgestaltung als problematisch ansieht. Es wird also hier nur die Sinnhaftigkeit konkreter Angebote in Zweifel gezogen, nicht etwa die Mädchen*arbeit an sich. Dieser Eindruck verstärkt sich auch dadurch, dass Andrea im Weiteren auf die Vorteile eingeht, die geschlechtshomogene Räume für Mädchen* haben können und dabei zum Einen – wie bereits Jasmin – auf die geringeren Hemmungen eingeht, zum Anderen das Setting auch für diverse Gespräche, beispielsweise über intime Themen, als passender beschreibt. Da dies besonders im Jugendbereich ein sehr großes Thema ist, darf dieser Vorteil nicht unterschätzt werden. Während in den vorigen Beispielen also die Vorteile von Mädchen*arbeit dargelegt wurde, rückt hier nun eine Perspektive ins Bild, die einen Unterschied zwischen konkreten Angeboten (weniger sinnvoll bzw. nur in bestimmten Settings sinnvoll) und geschlechtshomogenem Raum generell (sinnvoll) nahelegt.

Andrea geht im Weiteren einen Schritt über die „klassische“ Mädchen*arbeit hinaus und präsentiert ein weiteres Angebot ihres Vereins, welches sie als zielführender zu erachten scheint:

Ja, und sonst find ichs (.) haben wir ein Programm, das heißt Freiraum, das ist auch neu, das ist so (..) so ein Cliquenangebot, also man kann das mieten (..) so quasi unsere Räumlichkeiten exklusiv mieten für die eigene Clique und da war zum einen der Hintergedanke eben so Cliquenarbeit forcieren und Partizipation, weil sie müssen das dann selber planen, was sie machen wollen, und aber auch halt da dann vermehrt Mädchen oder jugendliche Mädchen anzusprechen weil wir haben irgendwie den Eindruck, so ganz geschlechtshomogen ist eigentlich gar nicht so spannend für ein bissl ältere Mädchen, weil eben Burschen eh interessant sind, aber wenn sie halt da in den offenen Betrieb kommen und es sind halt dann, keine Ahnung, 30 Burschen da und (.) 2 Mädls, versteh ich gut, dass das super unangenehm ist für die, also dass (..) wenn mal Mädls kommen, ist es immer gleich so „Wow“, so ein (..) und deshalb ist halt die Überlegung, mal ein Programm zu schaffen, wo die Mädchen halt quasi aussuchen dürfen, wer kommt, oder ist halt (.) ist eh immer so, aber speziell halt für die Mädchen (..) und das find ich auch eine ganz gute (..) gute Möglichkeit. (IV2; 5/29-6/8)

Dieses Angebot – obwohl offen für alle – stellt besonders für die Mädchen* eine Möglichkeit dar, zum Einen autonom zu agieren, zum Anderen aber auch eine möglicherweise ungewohnte Rolle als „Herrin“ über den eigenen Raum auszuprobieren: Hier wird nicht von „außen“, das heißt von den Betreuerinnen, bestimmt, wer den Raum nutzen darf, sondern sie selbst sind in

der (Macht-)Position, auswählen zu können. Damit ist ihre Rolle im Raumgefüge, auch wenn es nicht von vorneherein ein geschlechtshomogenes Angebot ist, eine andere als im „normalen“ gemischten Betrieb: Sie haben die Macht, ein- und auszuladen, sie können darüber bestimmen, ob ihr Raum ein geschlechtshomogener oder -heterogener Raum sein soll und finden sich damit in einer Position wieder, die ihnen im Alltag kaum zuteil wird.

Karin sieht ebenfalls die Vorteile einer solchen Cliquenarbeit als Ergänzung oder Erweiterung der Mädchen*arbeit:

Ich glaub dass es wichtig ist, mögliche Rückzugsräume zu geben. Ich kenn da auch ein Beispiel, also das ist jetzt nicht von uns ein Beispiel, wo man sagt, man macht jetzt einen extra Cliquenraum oder auch einen extra Mädchenraum, wo man sich zurückziehen kann wenn man das möchte, und dann kann man aber auch sozusagen wieder rauskommen, man kann wechseln, man kann vielleicht auch grad über diese Cliquenarbeit gibts oft Mädchengruppen, die sagen: Wir wollen uns treffen, ja, mit unseren Freundinnen, wir sind zu fünft, aber, ich weiß nicht was, den Toni, den hätten wir gern dabei weil das ist der Freund von der Jana und keine Ahnung, ja, so irgendwie, und das sozusagen auch möglich zu machen, dass das geht. Ja, dass die sich sozusagen selber mehr aussuchen können und mehr dann ihre Machtposition auch stärken und das funktioniert über Cliquenarbeit oft dann ganz gut. (IV1; 8/27-9/3)

Auch hier wird das Element der Entscheidung betont: Die Mädchen* sind diejenigen, die darüber entscheiden können, wer teilnimmt und wer nicht, sie sind in der „Machtposition“ und können sich in dieser ausprobieren, somit findet eine Erweiterung der „klassischen“ Mädchen*rolle statt.

Ein weiterer Punkt, der hinsichtlich der Frage der Relevanz von Mädchen*arbeit angesprochen wurde, war jener der zusätzlichen Burschen*arbeit. So sieht beispielsweise Karin es sehr kritisch, wenn „nur“ Mädchen*arbeit gemacht wird, ohne zusätzlich auch auf die Jungen* einzugehen:

Ja (.) Ich würd nicht sagen dass unser Schwerpunkt Mädchenarbeit ist tatsächlich, sondern dass das mehr glaub ich ums gendersensible geht, weil ich glaub dass das wirklich wichtig ist, das beides anzuschauen, weil ich das oft ganz schwierig find wenn der Fokus dann ganz stark (.) also ich komm selbst aus der Mädchenarbeit, ich hab früher nur Mädchenarbeit gemacht, hm, ich finds im gemischten Kontext schwierig wenn bei den Mädchen immer sehr viel gen-

dersensibel geschaut wird, und die Burschen, das rennt einfach.. so quasi wie immer, gehen wir Fußball spielen weil das haben wir immer gemacht, so, ja? Also das ist glaub ich ein Gesamtproblem in der Pädagogik, dass auf den Mädchen ein bestimmter Fokus da liegt und dass damit auch bestimmte Ansprüche an die Mädchen also noch einmal kreiert werden, die nicht ganz unproblematisch sind, also die Mädchen sollen ihre Gefühle spüren und auf Bäume klettern, ja, also so die ganze Palette durch, und die Jungs dürfen einfach machen was sie immer gemacht haben, ja? (IV1; 10/2-10/13)

Hier wird die reine Mädchen*arbeit kritisiert und gendersensible Arbeit (im Sinne von geschlechtsheterogener Arbeit) favorisiert, um den durch den Fokus auf die Mädchen* entstehenden Druck auf diese zu mildern. Damit wird bis zu einem gewissen Grad jenen Ansätzen widersprochen, die Mädchen*arbeit als Ausgleich zur gesellschaftlichen und jugendarbeiterischen Situation sehen: So sollen dort eben aus dem Grund Mädchen* verstärkt im Fokus stehen, weil sie dies sonst nicht tun, Karin macht hier jedoch auf die neuen, daraus hervorgehenden Herausforderungen aufmerksam. Dabei kann festgestellt werden, dass diese Skepsis gegenüber Mädchen*arbeit nicht aus einem Negieren der Relevanz derselben entsteht, sondern vielmehr durch Rücksichtnahme auf die besondere Situation der Mädchen*. Somit lässt sich daraus schließen, dass hier „Weiterentwicklungen“ beziehungsweise zusätzliche Angebote angedacht werden, die die Wirkung von Mädchen*arbeit verstärken sollen, aber nicht etwa diese ersetzen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich bei den befragten Personen trotz einstimmigen Bekenntnisses zur Wichtigkeit von Mädchen*arbeit und Mädchen*räumen unterschiedliche Perspektiven auf den Fokus derselben und auf die „richtige“ Ausführung zeigen. Die verschiedenen Fokusse – wie Ausgleich zur gesamtgesellschaftlichen und jugendarbeiterischen Situation und Erweiterung von Mädchen*bildern – gehen dabei oft Hand in Hand. Dabei wird ein dekonstruktiver beziehungsweise antiheteronormativer Anspruch insofern sichtbar, als es Ziel der Pädagoginnen ist, das vorherrschende Bild zu kritisieren und in Frage zu stellen und den Mädchen* Raum zu geben, dieses herauszufordern. Dabei wird besonderes Augenmerk auf Dominanz im Raum gelegt und versucht, die Mädchen* diese auf verschiedene Arten (im geschlechtshomogenen Raum, im Cliquenraum, etc.) erproben zu lassen. Hier wird deutlich, was bereits an mehreren Stellen (u.a. Kap. 2.4.1.) beschrieben wurde: Mädchen*arbeit ist – trotz der kritisierbaren Dramatisierung von Geschlecht – notwendig im Sinne eines Ausgleichs zur gesellschaftlichen Situation von Frauen* und Mädchen* und wird mit diesem Ar-

gument auch von den Pädagoginnen legitimiert.

3.4. Herausforderungen

Der Versuch, feministisch-dekonstruktive Mädchen*arbeit zu machen, wird von den Pädagoginnen in mehrerlei Hinsicht als herausfordernd dargestellt. Dabei werden als Herausforderung in diesem Fall nicht Hindernisse verstanden, die überwunden werden müssen, um „gute Mädchen*arbeit“ garantieren zu können, sondern vielmehr Situationen oder Umstände, die von den Pädagoginnen als konfliktbehaftet wahrgenommen werden, Gegenstand von Diskussion oder Grund für Zweifel sind.

So stellt sich zunächst für die Pädagoginnen die Frage, wo und in welcher Form produktiv Möglichkeiten des Transfers dekonstruktiver und heteronormativitätskritischer Theorie in die Praxis thematisiert werden können. Dabei stehen das eigene Team, Weiterbildungsangebote und Vernetzung mit anderen Interessierten im Fokus und in der Kritik. Dies wird in Kapitel 3.4.1. erläutert werden.

In Kapitel 3.4.2. rückt anschließend die Zielgruppe und der Umgang der Pädagoginnen mit dieser in den Blick: Die Zielgruppe Mädchen* kann einen Gegenpol darstellen, deren Ansprüche jenen der Pädagoginnen zuwiderlaufen oder für die diese Ansprüche weniger Gültigkeit haben, beispielsweise aus Gründen der Sozialisation oder Klassenzugehörigkeit. Die Pädagoginnen sehen sich mit der Frage konfrontiert, ob und wie unter diesen Voraussetzungen ein Umgang mit der Zielgruppe, der für beide Seiten zufriedenstellend ist, möglich ist.

Zuletzt werden in Kapitel 3.4.3. Wirksamkeit und Messbarkeit der von den Pädagoginnen verfolgten Ansätze behandelt. Dabei geht es um die Frage, wie und in welcher Form sie Wirkungen erzielen und erkennen können. Der Erfolg ihrer Arbeit stellt für viele Pädagoginnen die Legitimation derselben dar, die Messung und Bewertung der Auswirkungen und die Auswahl jener Wirkungen, die ein Hinweis auf den gewünschten Erfolg und somit erstrebenswert sind, werden jedoch als herausfordernd wahrgenommen.

3.4.1. Theorie-Praxis Transformation

Wie theoretische, dekonstruktive Ansätze in die pädagogische Praxis übersetzt werden können, ohne an Anspruch zu verlieren, ist nicht nur durch das Thema der Arbeit der ganzen Fragestellung übergeordnet, sondern stellt auch für den Großteil der Befragten eine Herausforderung dar, der sie auf unterschiedliche Weise begegnen. Im Folgenden soll es zunächst nicht um konkrete Versuche der Transformation von Theorie in Praxis gehen (dies wird in Kapitel 3.5. zum Thema werden), sondern darum, welcher Typ der Beschäftigung mit dem Thema den Befragten als zielführend erscheint und welche Schwierigkeiten damit einhergehen.

3.4.1.1. Das Team / der Verein als Ort des Transfers

Das Team und der Verein werden oftmals als jene Bereiche gesehen, in denen Potential für die Beschäftigung mit der Möglichkeiten und Grenzen feministisch-dekonstruktiver oder gendersensibler Arbeit steckt. Dabei lässt sich feststellen, dass das Team gleichzeitig als Stütze und als „Reibebaum“ erlebt werden kann, wobei als Team jene Menschen, die unmittelbar an der Basis arbeiten, genannt werden, und zwischen diesen und Personen in Leitungsfunktionen differenziert wird.

Konzept haben wir keines (...) Im Jahresbericht stehen irgendwelche Arbeits- (..) oprinzipien drinnen, naja (lacht) doch, doch gibt's schon, aber die Sachen am Papier sind nicht so ausgearbeitet und da gibt's auch nicht so viel Einigkeit, wie man das nennt oder was das genau heißt, ahm (...) von Seiten von pädagogischer Leitung, Geschäftsführung und so gibt's auch eher so einen Zugang von, „Wir wissen eh alle was wir meinen“, ja, aber wir haben sehr viel Zeit, um uns auch inhaltlich zu überlegen, was das heißt für uns, wie wollen wir das haben, ahm (..) und die Auseinandersetzungen gibt's, massiv, ist auch immer wieder eingefordert worden, es hat vor mir ne Person da gearbeitet, die da ganz viel, ahm (..) drangeblieben ist, und auch viele queere Ansätze mit reingebracht hat, und auch richtig harte Diskussionen geführt hat über Jahre (..) und davor auch ne andere Person, also auch feministische Leute, die (..) ja, dieses ewige Wiederholen und Mitdenken und Mitdenken und Mitdenken und ja, ich würd sagen das ist halt jetzt auch so, und das ist so eine (..) ein bissl eine Dauerschleife, bei jedem Projekt, bei jeder Programmidee, immer überall sich zu überlegen, „Und was heißt das jetzt in Bezug auf Geschlecht?“ und wie tun wir, wenns ein Werkstatt- (.) Holzwerkstatt, Bauarbeitprojekt gibt, was können wir machen damit nicht automatisch nur die Burschen dort stehen und, ahm (...) wo fangen wir an zum dran denken, wenn auf die Frage, „Wer hat Lust blablabla“, sich nur 3 Burschen melden und von da an sind halt immer nur Burschen im Pro-

jekt, so (...) also ich hab das Gefühl, sich auf was geeinigt zu haben, Entscheidungen zu haben, viele Leute zu haben, denen das wichtig ist, heißt immer noch nicht, dass es immer Thema ist oder immer Thema sein muss. Es ist auf jeden Fall nicht so ausdiskutiert, das ist schon (..) und es ist einfach so eine komplexe Angelegenheit, hab ich oft das Gefühl, und es ist so zermürbend und frustrierend auch oft, weil man halt wirklich hart arbeiten muss. (IV4; 7/29-8/18)

In dieser Passage kommt deutlich zum Ausdruck, dass zwar Einigkeit über die Wichtigkeit eines pädagogischen Ansatzes, der den Fokus auf Geschlecht legt, herrscht, das Thema der konkreten Anwendbarkeit aber scheinbar als anstrengend verrufen ist, was die Beschäftigung damit zur Herausforderung macht. Dabei differenziert Jasmin zwischen „pädagogischer Leitung, Geschäftsführung“, die das Thema eher vernachlässigen, und dem Kernteam an der Basis („Wir“), innerhalb dessen Diskussion möglich ist und auch passiert. Der von Jasmin beschriebene „Wir wissen eh alle, was wir meinen“-Zugang zeigt in aller Deutlichkeit, dass zwar die Wichtigkeit des Themas grundsätzlich anerkannt wird, von einer tatsächlichen Diskussion über die Bedeutung beziehungsweise die Anwendbarkeit in der Praxis jedoch zurückgescheut wird – zumindest von Seiten der Leitung. Gleichzeitig scheint im Team rege Diskussion stattzufinden, die Jasmin wiederholt als „hart“ bezeichnet. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die vermeintliche Einigkeit nur eine Scheineinigkeit ist beziehungsweise sich nur auf das abstrakte Bekenntnis zur gendersensiblen Arbeit bezieht, über die tatsächliche Ausführung jedoch sehr unterschiedliche Auffassungen bestehen. Trotz der von Jasmin beschriebenen Härte der Diskussion scheint sie dies jedoch nicht durchwegs als negativ zu bewerten, die „Dauerschleife“ zeigt, dass die grundsätzliche Einigung über die Wichtigkeit des Themas dazu führt, dass immer wieder und fortlaufend das Thema besprochen werden kann. Die Bereitschaft der Mitarbeiter*innen zur Diskussion wird nicht infrage gestellt, wodurch das Thema Geschlecht immer wieder diskutiert werden kann. Ob diese Diskussion jemals abgeschlossen sein wird, bleibt offen und scheint ob der Komplexität des Themas fraglich.

Auch für Andrea stellt das Team die Kerngruppe dar, in der Beschäftigung mit dem Thema stattfindet, sie weist aber gleichzeitig auf die (notwendige) Unterstützung durch den Verein hin:

Hm na, also genau, also für mich (.) also es gibt ja Pläne, eben diesen Schwerpunkt, drum (.) bin ich da zuversichtlich, dass da jetzt viel kommen wird, einfach (.) wir haben vom Verein da auf jeden Fall die Unterstützung oder so, also eh klar, wenn da jetzt Themenschwerpunkt (..) aber auch jetzt prinzipiell, wir haben sowohl Gestaltungsfreiheit als auch irgendwie (.) Support, was so Sachen betrifft, oder es wird halt explizit sich auch dann gewünscht, ahm (..) ja. Also ich würd nicht sagen ich hab keine Wünsche, ich hab eher Pläne, oder wir haben als Team Pläne und genau (..) da muss man eher schauen, dass es zeitmäßig alles untergeht und so aber wir haben eigentlich immer durchgehend so Schwerpunktwochen (I: mhm) wo wir diese Themenwand gestalten und dann halt auch irgendwie passend, weiß nicht, Filme oder Ausflüge oder vielleicht Workshops dazu machen.

(IV3; 14/10-14/20)

Hier wird es also dem Team vom Verein ermöglicht, auch Zeit in Überlegungen zum Thema zu stecken. Gleichzeitig ist für Andrea, wie für Jasmin, klar, dass es das Team ist, das hier konkrete Ideen und „Pläne“ entwickeln muss und wird. Dabei wird auch der Zeitfaktor betont („da muss man eher schauen, dass es zeitmäßig alles untergeht“). Mit dem Verweis auf die Themenwand und die Aktivitäten Film schauen, Ausflüge und Workshops wird aufgezeigt, dass der Wunsch nach eingehender Beschäftigung besteht, obwohl durch diese Schwerpunkte das Thema bereits in den Einrichtungsalltag integriert wird.

Was in beiden Passagen zum Ausdruck kommt, ist die Relevanz des Faktors *Zeit* bei der Behandlung des Themas, da es als zeitintensiv dargestellt wird. In beiden Fällen besteht die Bereitschaft, sich dem Thema zu widmen, doch während dies in Jasmins Team schon der Fall zu sein scheint, stellt dieser Faktor für Andreas Team offenbar noch eine Herausforderung dar. Gemeinsam ist ihnen jedoch der Anspruch auf eine ernsthafte Beschäftigung – sie wollen sich die *Zeit nehmen*, hier aktiv zu werden –, die in Andreas Fall vom Verein unterstützt wird, in Jasmins Fall eher vom Kernteam ausgeht. Schlussendlich liegt die Verantwortung in beiden Fällen bei den Mitarbeiter*innen in der Basisarbeit, hier auch tatsächlich Arbeit zu investieren, was den Schluss zulässt, dass es in großem Maße von der Bereitschaft der einzelnen Pädagoginnen abhängt, ob und inwieweit sie sich tatsächlich mit dem Thema auseinandersetzen wollen und diesem Beachtung schenken wollen.

3.4.1.2. Weiterbildung und Vernetzung zum Thema Transfer

Eng mit der persönlichen Bereitschaft der Akteurinnen zusammenhängend ist die Auffassung, dass kontinuierliche Vernetzung und Weiterbildung zum Thema des Theorie-Praxis-Transfers der Schlüssel zum Erfolg ist. Dabei gibt es zwei Ebenen: Zum Einen die Vernetzung mit anderen Jugendarbeiterinnen im Sinne eines Erfahrungsaustausches, wie sie beispielsweise Andrea und Jasmin mehrmals mit Verweisen auf vereinsexterne Arbeitskreise thematisieren (vgl. dazu IV2, 8-9; IV3, 14-15), zum Anderen die Vernetzung und der Austausch zwischen Theoretikerinnen und Praktikerinnen.

In der erstgenannten Vernetzung der Jugendarbeiterinnen untereinander wird großes Potential gesehen, gleichzeitig jedoch wiederum die Bereitschaft der übergeordneten Instanzen an der Bereitstellung entsprechender Angebote angezweifelt:

(..) und die [ein Wiener Jugendarbeitsnetzwerk; Anm. KV] wollen schon irgendwelche Arbeitskreis-Vernetzung-Sachen machen (.) aber (..) dass es da irgendwie auch um Geschlechter-Irgendwas geht, darauf haben sie sich noch nicht geeinigt. Obwohl es von Mitarbeiter*innenseite die ganz klare Forderung danach gab. Es wird dann halt Fortbildungsangebote für alle geben, oder so. Aber (.) so ein bisschen auf „das brauchen wir eh nicht mehr“(...) Und es ist halt lustig, weil es steht überall, es ist eine Voraussetzung um eingestellt zu werden, aber de facto- [I: Was jetzt?] Genderkompetenz. Gender und Diversity (lacht) Übrigens, im Grundkurs am IFP [Institut für Freizeitpädagogik; Anm. KV], das ist ja oft eine Qualifikationsschiene für Leute in der Jugendarbeit, ist oft mal der Genderblock ein Wochenende nach der Abschlussarbeit, nach der Abgabe. Also quasi, wenn du, du machst so ein Projekt und schreibst eine theoretische Arbeit dazu, und dass so Themen ganz am Schluss sind, heißt für mich (..) dass sie nicht so wichtig sind, dass sie am Anfang stehen (.) also so (..) du wirst nicht gefördert darin, dazu was zu arbeiten. Und es ist trotzdem die ganze Zeit Thema! (...) Ja (...)

(IV3; 15/5-15/17)

Diese Passage aus dem Interview mit Jasmin schließt direkt an ihre vorangehende Kritik an jene Personen in Leitungspositionen an, die eine Beschäftigung mit dem Thema zwar als erwünscht ansehen, über dieses Lippenbekenntnis hinausgehend aber keine tatsächlichen Schritte unternehmen, um dem nachzukommen. Die Situation stellt sich für Jasmin im Bezug auf Aus- und Weiterbildung ähnlich dar: Zwar ist das Thema fix verankert, von einer ernsthaften

Beschäftigung wird aber weitestgehend abgesehen, was sie sie als Gegensatz zur tatsächlichen Relevanz in der konkreten Arbeit darstellt. Absurd mutet hier an, dass „Genderkompetenz“ gleichzeitig ein wichtiges Einstellungsvoraussetzung in der Jugendarbeit darstellt.

Auch die Vernetzung zwischen Theoretiker*innen und Praktiker*innen beziehungsweise zwischen Personen, die sich dem Thema der geschlechtssensiblen Pädagogik theoretisch beschäftigen und jenen, die in der Praxis versuchen, geschlechtssensibel zu arbeiten, stellt für Jasmin (noch) eine Schwachstelle dar:

Ja (...) die Herausforderung wär ja halt auch, so ganz unter- (.) Leute, die einen Abschluss in Gender Studies haben und seit 15 Jahren Feministinnen sind, sollen zusammen einen Workshop machen mit Leuten, die da praktisch total cool drauf sind, sich das aber theoretisch nie überlegt haben (.) und ich finde, genau das ist eine Stärke, aber das Problem ist, dass ja auch ganz viele feministische Auseinandersetzungen theoretisch und (.) ganz abstrakt sind, dass (.) dass zumindest die Leute das nicht unterbrechen können für so eine Veranstaltung. Und (..) ich war am IFP bei Veranstaltungen, wo es um Intersexualität und Co gegangen ist und so, und das war super, aber (..) da kommen halt dann eh die Leute hin. Ja, naja (11) Und ich glaub, das spürt man aber auch im Team [I: Was jetzt?] ahm (..) dass Fortbildungsangebote zu so (..) geschlechterreflektierenden Ansätzen eher ausgelegt sind auf Leute, die dazu schon viel (.) dazu gemacht haben, und die da Lust drauf haben. Und wenn ich da hingeh, dann hat das was- (5) und dann gibt's welche, die so ein bisschen zur Nachhilfe geschickt werden, o hab ich manchmal das Gefühl gehabt. o Aber (.) das ist so ein Thema, wo du viel wissen musst, und deshalb ist es auch schwer zu sagen, „Davon hab ich keine Ahnung“, klar.
(IV3; 15/17-15/32)

Die Versuche zur Vernetzung werden hier als unzureichend dargestellt und die Ausrichtung der Weiterbildungsmöglichkeiten insofern kritisiert, als sie stark auf ein Zielpublikum ausgerichtet sind, das theoretische Grundlagen besitzt. Dadurch beschränkt sich die Gruppe der teilnehmenden Personen auf die immer selben Menschen und es wird ein Austausch zwischen diesen Personen und jenen, denen das theoretische Wissen fehlt, die jedoch viel Praxiserfahrung einbringen könnten, erschwert. Damit geht ein Verlust der Möglichkeit neuer Inputs und Strategien für beide Seiten einher. Eine tatsächliche gelingende Vernetzung in dieser Form hätte demnach viel Potential, wird aber durch die beschriebene Einseitigkeit verhindert. Diese Einseitigkeit sieht Jasmin auch als Hindernis und Hemmschwelle für theoretisch weniger sat-

telfeste Menschen. Hilfreich wäre demnach eine Öffnung in Richtung der Praktikerinnen, die kein solches „Outing“ zur Folge hat, ein Setting, in dem theoretisch mehr und weniger bewanderte Personen auf Augenhöhe diskutieren können, was in der derzeitigen Situation nicht möglich zu sein scheint.

Weiterbildungsangebote werden also als grundsätzlich passend für die Beschäftigung mit der Frage, wie sich theoretische Überlegungen in der Praxis umsetzen lassen, gesehen. Die faktische Ausrichtung dieser Angebote – sowohl im Hinblick auf deren Zielgruppe als auch auf den geringen Wert, der dem Thema innerhalb der Weiterbildungs- und Vernetzungsangebote tatsächlich zugeschrieben wird - verhindert jedoch, dass eben dies tatsächlich passieren kann, was als negativ und hinderlich wahrgenommen wird.

3.4.1.3. Umstrukturierung des Angebots

Ein anderer Zugang wurde von den Mitarbeiterinnen der Amazone in Bregenz gewählt. Zwar wird auch dort teamintern das Thema kontinuierlich reflektiert, das Team hat sich zusätzlich jedoch die Struktur der gesamten Einrichtung so geändert, dass ein breites Spektrum an theoretischen und praktischen Ansätzen abgedeckt werden kann:

Brigitte: Und dann haben wir gesagt, ok, wir müssen handeln, wir müssen organisatorisch uns anders aufstellen, und dann ist das über die Jahre hinweg mit dem Team und mit der Unterstützung von der X.Y. [externe Pädagogin und Bildungsforscherin, anonymisiert von KV] (.) und Begleitung (..) entstanden (.) und das lässt uns nach innen Klarheit schaffen und die Ressourcen klarer bündeln, die Potentiale, die wir haben, aber auch nach außen können wir jetzt klarer unsere Angebote platzieren.

Amanda: Jepp (.) Um das zu ergänzen, entschuldigung, darf ich (.) Genau, neben der strukturellen Begründung gibt's natürlich auch fachlich-inhaltliche (..) Begründungen, warum es wichtig war, uns ähm (..) entsprechend ausdifferenzieren, was unsere Handlungsfelder angeht, und das hat vor allem was mit den Theorieanschlüssen zu tun, die ähm, die es gibt, die sich aber eigentlich, wenn man es genau nimmt, gegenseitig ausschließen, wie wir das natürlich auch (.) im (.) alltäglichen Tun (.) bemerkt haben, dass (.) es uns sehr, sehr verunsichert, auch sehr verwirrend für uns ist, im Alltag, festzustellen, dass wir eigentlich ausschließend arbeiten müssen, also (.) dass wir einerseits Mädchen fördern wollen, andererseits aber genau dadurch wieder dazu beitragen, dass es sowas wie eine (...) ähm (...)

Michaela: Dramatisierung von Geschlecht gibt

|

Amanda: L Genau, genau, Dramatisierung des Geschlechts
gibt, genau. Und so sind wir draufgekommen, dass es uns (.) für unsere Arbeit hilfreich ist, es tatsächlich auf diesen, auf diese Säulen zu stellen, um dann tatsächlich auch die unterschiedlichen Theorieanschlüsse dranzuhaben, also im Mädchenzentrum geht's tatsächlich darum, die Kompetenzen zu fördern, die seit 18 Jahren, ähm, auszubilden, Fähigkeiten (.) einfach sichtbar werden zu lassen, und das in einem (.) doch geschlechtshomogenen Raum. In der Mädchenberatung geht's darum, die Benachteiligungen aus diesem scheinbar schon gleichgestellten, aber de facto noch nicht gleichen (..) ähm (.) gleichstellungsorientierten Land dann auch tatsächlich zu reflektieren und zu bearbeiten, gemeinsam mit Fachfrauen, und in der Fachstelle geht's tatsächlich um die Auflösung von Geschlecht, um ne Dekonstruktion der klassischen- also sprich tatsächlich diese drei Theorieanschlüsse, die es in diesem Moment gerade auch in der Fachwelt auch gibt und die diskutiert werden, die sich an sich ausschließen, aber tatsächlich gemeinsam vorkommen, auch wirklich operativ-praktisch bearbeiten zu können.
(IV4; 5/20-6/21)

Hier kommt konkret der Bezug der Frage nach der Theorie-Praxis-Transformation zur Verbindung von dekonstruktiv-feministischer Theorie und jugendarbeiterischer Praxis zum Vorschein. Zunächst wird die Schwierigkeit beschrieben, die das Team mit dem eigenen Selbstverständnis hatte. Es ist von der großen Verunsicherung die Rede, die aus der Frage erwuchs, in welcher Form diverse (einander ausschließende) Theorieanschlüsse erstens miteinander vereinbart und zweitens praktisch angewendet werden können. Die Aufsplittung in die verschiedenen Bereiche ("Säulen") wird als „hilfreich“ beschrieben. Damit wird die Schwierigkeit der Vereinbarung bis zu einem gewissen Grad umgangen, weil verschiedene Ansätze in verschiedene Bereiche verschoben werden. Dabei fällt auf, dass es für die Mitarbeiterinnen der Amazone offenbar keine Option darstellte, einen Anspruch einem anderen gegenüber vorzuziehen, sondern dass allen Platz gegeben wird. So wird sogar konkret auf dekonstruktive Ansprüche und deren Möglichkeit der Umsetzung Bezug genommen: Diese werden auf einer anderen Ebene (Fachstelle Gender) thematisiert als in der konkreten Arbeit im Mädchen*zentrum. Dennoch zeigt sich an anderen Stellen des Interviews, dass in dieser konkreten Arbeit trotzdem dieselben Fragen auftreten wie in anderen Einrichtungen (vgl. Kap. 3.3.1.). Die vermeintliche „Lösung“ des Dilemmas durch Auslagerung funktioniert also nur bedingt. Dennoch kann durch die Änderung der Struktur des Angebots ein zusätzlicher Rahmen geschaffen

werden, in dem die eingehendere Beschäftigung mit dekonstruktiven Ansätzen möglich ist.

Es lässt sich zusammenfassend im Hinblick auf die Möglichkeiten der Transformation theoretischer Ansätze in die Praxis großteils Verunsicherung bemerken. Je nach Einrichtung wird damit unterschiedlich umgegangen. Die Gemeinsamkeit, die sich durch die Ausführungen der Pädagoginnen herausstellen ließ, besteht jedoch darin, dass die Basismitarbeiterinnen / das Team als Kerngruppe der Beschäftigung mit dem Thema gesehen wird und ein großes Bedürfnis nach der Möglichkeit von Diskussion innerhalb des Teams und des Vereins besteht. Dazu gehört sowohl teaminterne als auch teamexterne Beschäftigung, wobei beide in den Händen von Einzelpersonen liegen (beispielsweise die Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten zum Thema). Als herausfordernd wird dabei hauptsächlich die geringe Priorität dieser Fragen bei Personen in diversen Leitungspositionen sowie in der Aus- und Fortbildung gesehen. Eine höhere Wertschätzung des Themas würde es beispielsweise auch ermöglichen, dass mehr Energie in die Vernetzung von Theoretikerinnen und Praktikerinnen gesteckt wird und hier ein tatsächlicher Austausch stattfinden könnte. Zusätzlich stellt die Struktur der Einrichtung, beziehungsweise die Änderung derselben, eine Möglichkeit dar, sich auch über die Basisebene hinausgehend mit dekonstruktiven Ansätzen zu beschäftigen.

Auffallend ist ebenso, dass keine der Befragten zugunsten von Theorie oder Praxis argumentierte. Die Verbindung beider Ebenen wird von allen Befragten als grundlegend wichtig für die eigene Praxis eingeschätzt, weshalb die Investition von Arbeit und Zeit darin als selbstverständlich betrachtet wird.

3.4.2. Lebenswelt und sozio-ökonomischer Hintergrund

Ein weiterer thematischer Bereich, dem in den Interviews viel Bedeutung gewidmet wurde und der als für die pädagogische Praxis herausfordernd wahrgenommen wird, ist der Umgang mit der Lebenswelt der Zielgruppe. Dabei hat sich herauskristallisiert, dass von den Befragten die unterschiedliche Sozialisation der Jugendlichen, die teilweise sehr von der Sozialisation der Pädagoginnen abweicht, als sehr bedeutend eingestuft wird.

3.4.2.1. Ein Angebot, das auch abgelehnt werden kann...

In der Analyse hat sich das Bild ergeben, dass es vor dem Hintergrund des Bewusstseins über die Diskrepanz zwischen Lebenswelt und Sozialisation von Mädchen* und Pädagoginnen sinnvoll ist, mit einem realistischen Anspruch in die Arbeit zu gehen. Das bedeutet, dass eine zu idealistische Herangehensweise wenig zielführend ist und die Pädagoginnen sich vor Augen halten sollten, dass nicht alle ihre Ansprüche auch umgesetzt werden können, sondern bestenfalls ein Angebot an die Mädchen* darstellen können, welches diese auch ablehnen können.

So beschreibt etwa Diana die Schwierigkeiten, denen sie sich im Team gegenübergestellt sehen, wenn sie mit ihrem sehr idealistischen Bild in die Arbeit hineingehen:

Also sprich jetzt in der Arbeit, wo wir versuchen, ganz stark zu betonen, dass es uns- dass wir alle Menschen sind in erster Linie, und kein Geschlecht. Und das auch irgendwie versuchen z- ich mein ich muss sagen, es ist manchmal echt total schwer, weil wir schon merken, dass (..) es hört sich immer so schön an, wir sind alle Menschen, unabhängig vom Geschlecht und Religion und Herkunft (..) tatsächlich ist es aber so, dass ganz viele unserer Jugendlichen anders sozialisiert sind. Also, es ist glaub ich sehr schwer, sich abzugrenzen, wenn man jeden Tag gewisse Sprüche über Frauen hört, wenns ganz klassische Frauen- und Männerbilder gibt, und du dann woanders hinkommst (..) also ich versuch mich nur mal reinzusetzen in so einen Jugendlichen, du kommst dann woanders hin, ja und dann (..) triffst du plötzlich so schräge Leute (lacht), die sagen, „Das macht alles keinen Sinn“, ja, und da bricht auch bis zu einem gewissen Grad eine Welt zusammen (..) (IV6; 10/9-10/20)

Diana weist auf die Diskrepanz zwischen Idealvorstellung der Pädagoginnen und tatsächlicher Lebensrealität der Jugendlichen hin, deutet aber gleichzeitig an, dass dafür durchaus ein Bewusstsein im Team vorhanden ist. Für die Jugendlichen, die in einem ganz anderen Kontext aufwachsen, ist es „sehr schwer“, mit dem Bild von Geschlecht oder vom Menschen generell, das ihnen in der Einrichtung von den Betreuungspersonen vorgelebt wird, umzugehen, da es sich oftmals nicht mit ihrem eigenen vereinbaren lässt. Damit wird die Schwierigkeit angesprochen, die sich an diesem Punkt auftut: Auf der einen Seite haben die Pädagoginnen eine gewisse Vorstellung davon, nach welchen Grundsätzen sie mit den Jugendlichen arbeiten wollen und welche (neuen) Perspektiven – hier in Bezug auf Geschlecht - sie diesen aufzeigen

wollen, auf der anderen Seite ist die Empfänglichkeit derselben für diese Dinge beschränkt. Es zeigt sich ebenfalls, dass den Jugendlichen hier großes Verständnis entgegengebracht wird. Diana beschreibt die Zusammenführung dieser unterschiedlichen Ansprüche als fast traumatisch für die Jugendlichen („da bricht auch bis zu einem gewissen Grad eine Welt zusammen“). Was die eigene Rolle betrifft, lässt sich feststellen, dass ein verständnisvoller Umgang mit dem Umstand der teilweise widersprüchlichen Sozialisationserfahrungen gepflegt wird („also ich versuch mich nur mal reinzusetzen in so einen Jugendlichen“), dennoch aber kein Zweifel an der eigenen Aufgabe besteht, die darin liegt, auch andere Weltbilder aufzuzeigen und die damit einhergehenden Konflikte zu begleiten.

Dass dieser Versuch manches Mal zum Scheitern verurteilt ist, zeigt folgende Passage, in der Andrea eine Episode exemplifiziert, in der die Pädagog*innen erfolglos blieben:

Im [früherer Arbeitsplatz] war das ganz krass, da waren immer fast nur Burschen dabei (.) offenen Angeboten, und sie haben sich immer beschwert, warum nicht auch Mädchen kommen, und so hätten so gern Mädchen und so, also so eine albanische Clique war das, und die albanischen Mädchen, denen haben sie aber verboten, dass sie kommen, also weil das gehört sich halt nicht für albanische Mädchen, dass sie da am Abend vielleicht irgendwie im Jugendzentrum abhängen (..) und eben (.) das ist natürlich von den Mitarbeiter*innen aufgegriffen worden und sie haben gesagt, he das geht nicht, und so, aber sie haben es dann halt sehr subtil gemacht, also so dass wir das halt nicht gemerkt haben oder haben sie dann den Mädchen halt irgendwie nachher gedroht oder was weiß ich, oder sie halt rausgeschickt und so, oder hm, ja so eine Ambivalenz dann halt auch irgendwie (..) bei ihnen selber (.) bemerkbar (7) Ja (..).

[IV2; 12/17-12/28]

Es lässt sich also nicht immer ein Weg finden, eine Verbindung zu schaffen zwischen den verschiedenen Lebenswelten der Jugendlichen und der Pädagoginnen. Dieses Beispiel zeigt auf, dass es dem Team zwar gelungen ist, sich als für alle offen und auf Gleichberechtigung bedacht darzustellen und dies auch den Jungen* zu kommunizieren, was Andrea als selbstverständlich beschreibt („das ist natürlich von den Mitarbeiter*innen aufgegriffen worden“). Dennoch hatte dies in diesem Fall nicht den erwünschten Effekt, ein tatsächliches Umdenken der Jugendlichen zu erwirken. Stattdessen haben diese einfach andere Methoden gewählt, um den Mädchen* den Zugang zu verwehren. Hier zeigt sich die Begrenzung der Möglichkeiten

der Pädagoginnen, die auch mit solchen Rückschlägen arbeiten können müssen.

Bezüglich des Umgangs der Pädagoginnen mit diesem Thema lässt sich feststellen, dass meist auf Irritation als Strategie gesetzt wird, um zu den Jugendlichen durchzudringen, und dies auch lustvoll gelebt wird. So bezeichnen die Pädagoginnen sich selbst in den Interviews aus Perspektive der Jugendlichen mehrmals als „schräg“ (IV6, 10/18) „komisch“ (IV3; 11/7) und zeigen sich amüsiert von der Zuschreibung, sie würden alle „spinnen“ (IV3; 11/8). Dabei stellt die hervorgerufene Irritation auch eine Chance für die Pädagoginnen dar, Perspektiven zu erweitern:

(..) also was ein guter Zugang ist, find ich halt, ist über Lebens- (.) also über Zukunftspläne, also wie man sich die eigene Lebensgestaltung vorstellt, in Gesprächen halt das viel zum Thema machen, also wir haben (...) hm, ein Mädchen, das halt sagt, eigentlich mag sie gar nicht heiraten, und kein Kopftuch tragen und und blablabla, aber sie muss halt, und dann halt so reden, ja ok, wieso muss sie, und ist das auch fair, was ihr Bruder darf und was sie nicht darf und also da halt (..) möglichst ohne von unserer Seite halt einen Druck oder das halt irgendwie abzuwerten oder so (...) ahm aber ihr halt trotzdem ein bissi andere Sichtweisen halt nahezu bringen oder einfach ein bissi irritierende Fragen nenn ichs, nenn ichs am liebsten, ah, stellen. Wobei es halt eben eine Sensibilität auch braucht, um eben (..) um die Mädchen halt nicht voll vor den Kopf zu stoßen und ihre, ihre eigenen Vorstellungen da irgendwie runterzumachen, aber auch um irgendwie nicht Gefahr zu laufen, dass sie dann nicht mehr kommen dürfen, wenns halt irgendwie heimkommen und sagen, bei Juvivo, Blablabla, haben wir das und das gelernt oder so. Ahm (.) und das kann halt schon gerade eben bei Geschlechterbildern oder vor allem wenns auch in Richtung Queerness oder so geht, ist das halt eben irgendwie schon ja (..) die Elternhäuser sind da halt schon großteils sehr anderer Ansicht (.) owie wir oder so, ja. [IV2; 2/33-3/15]

Am Beispiel dieses Mädchens* aus einer religiösen Familie zeigt Andrea, welche Vorgehensweise sie wählt, wenn die eigenen Ansprüche und die Lebenswelt der Mädchen* als nicht miteinander vereinbar erscheinen. „Irritierende Fragen“ werden als Chance dargestellt, die Mädchen* auf andere Perspektiven hinzuweisen, ohne sie „vor den Kopf zu stoßen“. Es wird sich hier klar von einer Vorgangsweise abgegrenzt, die die Ansichten der Pädagoginnen allein als „richtig“ sieht und die Vorstellungen der Mädchen* abwertet. Stattdessen sollen diese „nur“ irritiert werden. Dieses Irritieren bietet für die Pädagog*innen also gewissermaßen einen will-

kommenen Effekt, um stereotypen Bildern die Selbstverständlichkeit zu nehmen. Andrea betont besonders die „Sensibilität“, die dafür notwendig ist. Sie ist sich bewusst, dass ein vorsichtiges Vorgehen notwendig ist, da die Rolle der Familie nicht auf die leichte Schulter genommen werden kann, beziehungsweise auch mit Konsequenzen gerechnet werden muss, die auch einen Kontaktabbruch beinhalten könnten. Auch an diesem Beispiel lässt sich also wieder erkennen, dass die eigene Arbeit keineswegs als belehrend verstanden wird, sondern das Hauptanliegen darin besteht, Perspektiven auf vorsichtige Art und Weise zu öffnen. Auch Jasmin schlägt in die gleiche Kerbe:

Ja, ja oder wie sie über Abtreibung denken, über Berufsperspektiven (...) auch sowas wie, dass sie immer auf die jüngeren Geschwister schauen und für die ganze Familie kochen und einkaufen gehen und putzen, zu wissen, dass das nicht so sein muss oder dass das irgendwer nicht findet, dass das selbstverständlich ist, ist glaub ich schon (.) macht einen Unterschied. Und dann ist halt die Alternative an deren Handlungsspielraum vielleicht nur, „Ich tu es und denk mir nicht mehr ganz so stark, dass es eh keine Alternative gibt“. Keine Ahnung. (6)
[IV3; 17/29-18/1]

Die Bedeutung der Jugendarbeiterinnen und deren Rolle als Zur-Verfügung-Stellerinnen von alternativen Weltanschauungen, die mit den mitgebrachten in Kontrast stehen, wird hier weiter betont. Gerade in Bezug auf die geschlechterspezifische Verteilung von Aufgaben in „traditionellen“ Haushalten soll ein Umdenken erwirkt werden. Wiederum zeigt sich, dass der Fokus nicht darauf liegt, den Mädchen* etwas „ausreden“ zu wollen und auch bei Jasmin ein starkes Bewusstsein dafür gegeben ist, dass es den Mädchen* teilweise – beispielsweise aufgrund von tatsächlich notwendigen Verpflichtungen – nicht möglich ist, Alternativen in Anspruch zu nehmen. Dennoch beschreibt sie es als sinnvoll, die Selbstverständlichkeit, mit der die Mädchen* diesen vermeintlich fixen Weg gehen, etwas aufzurütteln, auch wenn das in manchen Fällen nur heißt, dass ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, dass es noch andere Möglichkeiten *gäbe*. Dass dies auch von den Pädagog*innen als konfliktbehaftet und unzufriedenstellend erlebt werden kann, lässt sich in beiden Interviewpassagen gegen Ende erkennen, wenn eine gewisse Resignation spürbar wird.

Gemeinsam ist den Befragten, dass die Sozialisation und Lebenswelt der Zielgruppe sehr ernst genommen wird und dementsprechend versucht wird, einen respektvollen Umgang damit

zu finden. Dies ist ganz im Sinne der Offenen Jugendarbeit, die – wie in Kapitel 2.2.1. beschrieben – kein verpflichtendes Angebot oder Weltbild darstellen will, sondern ihrer Zielgruppe auf Augenhöhe begegnen und deren Interessen und Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt. Gleichzeitig wird der Versuch unternommen, die Absolutsetzung der traditionellen Lebensentwürfe aufzuweichen und Platz für Alternativen zu schaffen, so dass im Idealfall die ursprüngliche Lebensplanung eine Alternative unter vielen ist. Dies steht ganz in der Tradition der Dekonstruktion: Auch hier soll nicht etwas „zerstört“ und durch ein anderes Weltbild ersetzt werden, sondern allein die Absolutsetzung von Normen in Zweifel gezogen und abgebaut werden, um Platz für ein vielfältigeres Weltbild zu schaffen.

3.4.2.2. Die Bedeutung von Klasse

Eine Kategorie, die in der Beschäftigung mit der Frage nach der Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebenswelten einen besonderen Platz einnimmt, ist die Klasse. So sind einige der Unvereinbarkeiten darin begründet, dass der feministische Anspruch, der von den Pädagoginnen an ihre Arbeit und damit an die Mädchen* herangetragen wird, aus einer bürgerlich-feministischen Bewegung stammt und aus diesem Grund auf die Lebenswelt der Jugendlichen, die zu großen Teilen nicht aus bürgerlichen Familien kommen, nur begrenzt anwendbar ist. Diesen Schluss lassen zum Einen Hinweise auf die verschiedenen Verpflichtungen der Mädchen*, die teilweise über altersgemäße Verpflichtungen hinausgehen, wie etwa Betreuungspflichten (vgl. z.B. IV3; 17/30-17/32) zu, zum Anderen wird diese Kategorie auch konkret benannt. Etwa in der folgenden Passage im Zusammenhang mit der Frage danach, ob es legitim ist, trotz feministischen Anspruchs Schminkworkshops in den Einrichtungen zu veranstalten:

Ja und zum Schminken (...) also ja es klingt hart, aber wenns um Bewerbungsgespräche geht oder um, so (...) Lehrlinge haben inzwischen Kur- also von den Unternehmen so Kurse, „Wie muss ich ausschauen im Beruf“ und (...) und ich glaub, was auch schwierig ist, es überschneidet sich halt so viel, und viel von so idealisierten, klischeefeministischen Idealen sind halt schwer bürgerlich. Und auch in einer krassen Abgrenzung gegen alles, was prolo und Arbeiter*innenklasse ist, und ur aufgeschminkt sein ist ur prolo. Und ich, ich hab halt das Gefühl, was bei ihnen ankommt, ist nicht nur (...) „dieses Ideal von Weiblichkeit ist nicht mein Ideal“, sondern auch (...) „ich bin doch nicht prolo“, also ich glaub, die haben zum Teil schon klar, dass wir „G’studierte“ sind (...) unsere Welt ist nicht ihre Welt, das wissen sie oft besser als viele von uns, hab ich das Gefühl, oder das seh ich auch manchmal. Und natürlich kann ich so rumlaufen, aber wenn sie grad eine Lehrstelle sucht, dann kann sie nicht so rumlaufen, oder

Jasmin macht in dieser Passage auf die Gefahr der Abwertung aufmerksam, die passieren kann, wenn sich die Pädagoginnen den Faktor Klasse nicht bewusst machen. Ein Beharren auf bürgerlich-feministischen Idealen hat eine ebensolche klassistische Abwertung zur Folge und kann aus diesem Grund als antifeministisch in dem Sinne gelesen werden, dass die Vorstellungen der Pädagoginnen über jene der Mädchen* gestellt werden, ohne ein Bewusstsein für die Intersektionalität der Kategorien Klasse und Geschlecht zu haben. Jasmin betont den Graben zwischen Jugendlichen und Pädagoginnen, der auch das Einfühlen-Können zweiterer bis zu einem gewissen Grad begrenzt. So kann es für die Mädchen* – wie in diesem Beispiel – tatsächlich existentiell wichtig sein, einem gewissen Frauen*bild zu entsprechen, um sich beispielsweise ein Einkommen zu sichern, ein Umstand, dem Angehörige anderer Schichten möglicherweise weniger ausgesetzt sind. Da dies der Zielgruppe bewusst ist („das wissen sie oft besser als viele von uns“) liegt der Schluss nahe, dass ein Negieren dieser Unterschiede von Seiten der Pädagoginnen nicht sinnvoll ist, sondern vielmehr ein transparenter Umgang gefunden werden soll, um als Pädagogin authentisch bleiben zu können. Die Kategorie Klasse nimmt demnach insofern einen speziellen Platz innerhalb der Frage nach dem Umgang mit der Lebenswelt der Jugendlichen ein, als sie einen Faktor darstellen kann, der von existentieller Bedeutung für die Zielgruppe ist. Die Pädagoginnen sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, diesem Umstand Rechnung zu tragen, was in manchen Fällen auch bedeuten kann, gewisse (feministische) Ansprüche nicht durchbringen zu können.

Was bei allen Befragten stark zum Ausdruck kommt, ist der Wert, der von den Pädagoginnen auf den wertschätzenden Umgang mit den Lebensweisen und -welten der Jugendlichen gelegt wird. Es wird grundsätzlich der Versuch unternommen, diese nicht abzuwerten, es sei denn, es werden Grenzen überschritten, die sich nicht mit den Grundsätzen der Einrichtung vereinbaren lassen. Damit geht auch einher, dass es ausgehalten werden muss, wenn der eigene feministisch-dekonstruktive Anspruch seine Grenzen erreicht und es nicht funktioniert, den Jugendlichen neue Perspektiven nahe zu bringen. Als Methode der Wahl, um ein Umdenken bei den Mädchen* zu bewirken, konnte *sensible Irritation* herausgearbeitet werden.

Im Hinblick auf das Konzept der Dekonstruktion zeigt sich auch hier wieder, wie – etwa

durch sensible Irritation – versucht werden kann, Bilder aufzuweichen und Selbstverständlichkeiten abzubauen. Dies ist ein herausforderndes und mitunter frustrierendes Unterfangen, das von den Pädagoginnen verlangt, immer wieder Intersektionen mit anderen Kategorien (wie Klasse) zu reflektieren.

3.4.3. Feststellen von Erfolg

Der dritte und letzte Komplex, der als besonders herausfordernd herausgearbeitet werden konnte, umfasst die Schwierigkeiten, die sich mit dem Feststellen von Erfolg und Wirkung feministisch-dekonstruktiver Praxis ergeben. Dabei hat sich herausgestellt, dass dies eng mit der Frage der Legitimation der eigenen Arbeit verknüpft ist und ein vermeintliches Ausbleiben von (positiver) Wirkung demoralisierend wirkt.

3.4.3.1. Langfristige Wirkung durch Beziehungsarbeit

Bei allen Befragten kommt zum Ausdruck, dass es aufgrund des Umstandes, dass kaum unmittelbare, sondern eher phasenweise, späte Wirkungen feststellbar sind, nicht sinnvoll ist, konkrete Ziele zu benennen. So wird es als wenig passend erachtet, beispielsweise nur bestimmte (hohe) Besucherinnenzahlen als Erfolgsbarometer festzulegen (vgl. z.B. IV5; 9). Vielmehr steht der Aufbau von Beziehung und Vertrauen im Mittelpunkt, wie es beispielsweise von Magdalena dargelegt wird:

Also wir arbeiten, der ganze Verein arbeitet wirkungsorientiert, was ich sehr sinnvoll finde, was ich für die Jugendarbeit sehr passend finde, weil man hat zwar Ziele und Ergebnisse, aber man kann (...) Ziele sind ja bei uns nie abgeschlossen, also wir haben ja das Ziel Vielfalt und (...) Wertschätzung, positiv, und Vielgeschlechtlichkeit, viele Weiblichkeiten, und das ist nie abgeschlossen, das wird nie so sein „passt, wir haben jetzt 20 Mädchen erreicht, Schluss damit“, also das- so werden wir nie arbeiten, und deswegen heißt das bei uns ne Wirkung, und die ist oft über sehr lange Zeit (...) noch nicht sichtbar, oder vielleicht nur so kleine Nuancen sichtbar, kurze Ergebnisse, aber wenn wir dann eben merken, es gibt Mädchen, die seit 5 Jahren oder sogar schon seit 6 Jahren mit dem flash verbunden sind, in der Aufbauphase schon dabei waren, das alles mitgestaltet haben, die immer wieder herkommen, und wo man halt wirklich die Auswirkungen von Mädchenarbeit sehen kann. Also für die ist das ganz selbstverständlich über Sexualitäten zu sprechen, oder (...) Berufe (...) Berufswahl wird anders betrachtet, es wird (...) Themen, Themen die sie schon ganz oft gehört haben, die für sie auch ganz normal sind und womit sie auch herkommen können, wo sie auch wissen, dass das hier

Platz hat. [IV5; 12/12-12/26]

Hier zeigt sich deutlich, dass weniger die messbaren Auswirkungen – wie die Anzahl der Besucherinnen – eine Rolle für das Feststellen von Erfolg spielen, sondern vielmehr kleine „Nuancen“, die sich mit der Zeit ergeben. Dabei scheint für Magdalena besonders die Treue und Verbundenheit einiger Besucherinnen ein Zeichen dafür zu sein, dass ihre Arbeit erfolgreich war. Eben diese Mädchen* kommen auch schon lange genug, dass tatsächliche Veränderungen bemerkbar werden. Dabei scheint die Beziehung zwischen Pädagoginnen und Mädchen*, sowie das Vertrauen, das zweitens den Betreuerinnen entgegenbringen, grundlegend für das Erzielen von Wirkung zu sein. Magdalena nennt hier die Selbstverständlichkeit gewisser Themen als Beispiel dafür, welchen Einfluss ihre Arbeit auf die Zielgruppe haben kann. Es ist zu vermuten, dass dabei insbesondere Themen im Vordergrund stehen, bezüglich derer die Mädchen* sehr stereotyp sozialisiert worden sind, die aber durch kontinuierliche Arbeit der Pädagoginnen „aufgebrochen“ werden konnten. In dieser Passage werden Sexualität(en) und Berufswahl als Beispiele genannt, beides Themen, in denen die Kategorie Geschlecht eine große Rolle spielt und bezüglich derer für die Mädchen offenbar Perspektiven eröffnet werden konnten, die diese zuvor nicht hatten. Durch Magdalenas Beschreibung wird offenbar, dass es für das Feststellen von Wirkungen viel Zeit braucht, was auch in anderen Interviews immer wieder zum Ausdruck kommt. Insbesondere längerfristige Wirkungen im Hinblick auf das Aufbrechen von Geschlechterstereotypen oder Vorurteilen (die wiederum eng mit der im vorigen Kapitel erläuterten Lebenswelt der Jugendlichen zusammenhängen) werden häufig als kaum einschätzbar beschrieben, etwa in dieser Passage aus dem Interview mit Andrea:

Prinzipiell glaub ich geht's halt gerade so bei Gender- und Identitätsfragen (..) das ist halt einfach, da kann man immer wieder mal so ein bisschen Input streuen und dann dauert das und wird vielleicht irgendwann mal verarbeitet oder kommts halt an (..) oft nicht (..) also das ist halt nicht sowas, wo man schnell so diese (.) Meinung oder Weltbild ändert oder ja, hm. (...) Ich finds auch nämlich umgekehrt vor allem oft sehr (...) ah, schwierig, oder schad, also bei Burschen, wenns halt da auch um Frauenbilder geht und so (.) da hab ich manchmal das Gefühl, woah, man redet sich den Mund fusslig und es (..) tut sich halt gar nix (I: mhm) oder so (.) Und dann plötzlich keine Ahnung, ein Jahr später oder so seh ich schon auch, achso ja, da ist doch was angekommen, also es muss halt am Anfang vielleicht auch oft (.) abgewehrt werden irgendwie, weils halt irgendwie so (.) doch sehr, ahm, identitätsstiftende oder wichtige Themen, also die kriegt man halt nicht so leicht los oder, also da ist man (...) ja, einfach ein

langer Prozess, drum find ichs schwierig (...) mhh, da jetzt so gleich unmittelbare Wirkungen quasi zu benennen. [IV2; 10/23-11/2]

Hier kommt klar zum Ausdruck, wie schwierig es für Andrea ist, konkrete Wirkungen ihres Tuns zu beschreiben oder zu beurteilen, wie „erfolgreich“ sie mit ihren Versuchen sind, für die Jugendlichen neue Perspektiven zu eröffnen. Es macht sich Frustration darüber bemerkbar, dass es – trotz kontinuierlichen Inputs durch die Pädagog*innen – nicht immer möglich zu sein scheint, zu den Jugendlichen durchzudringen und tatsächlich ein Umdenken zu bewirken. Andererseits scheint hier auch Verständnis durch, dass eine gewisse Einstellung nicht von heute auf morgen geändert werden kann. Auch die im vorigen Kapitel beschriebene Sensibilität spielt wieder eine Rolle: Es wird den Jugendlichen nicht etwas befohlen oder gelehrt, sondern „Input gestreut“, der in Folge ankommt oder auch nicht. Andrea beschreibt ihre Erfahrung mehrmals als „schwierig“, wirft aber gegen Ende ein, dass es durchaus auch Fälle gibt, in denen sie einige Zeit danach Auswirkungen feststellen konnte. Schwierig scheint hier also vor allem der Umgang mit dem stark verzögerten Einsetzen der Wirkung der pädagogischen Ansätze zu sein: Kaum einmal ist etwas direkt feststellbar, erst viel später kristallisiert sich heraus, ob etwas hängengeblieben ist oder nicht, was es für die Pädagog*innen schwierig macht, von vorneherein abzuschätzen ob und wieviel Sinn diverse Ansätze haben. Andreas Vermutung, dass von vorneherein eine Abwehrhaltung der Jugendlichen da ist, da es sich doch um sehr sensible Themen handelt, könnte dafür eine Erklärung darstellen. Sie betont darüber hinaus die Besonderheit des Themas Geschlecht: Da dies „identitätsstiftend“ ist, scheint es nochmal schwieriger sein, hier zu den Jugendlichen durchzudringen, als bei anderen Themen. Dies ist wiederum ein Indiz für die Wichtigkeit von Beziehungsarbeit, die es durch den Aufbau von Vertrauen ermöglicht, auch Intimes zu thematisieren.

Jasmin beschreibt die Wirkungen ihrer Arbeit ebenfalls als eher unvorhersehbar und in Phasen verlaufend:

Und auch wenn sie trotzdem ihre ganz klaren Vorstellungen davon haben, wie die Welt zu sein hat (...) glaub ich machts nen Unterschied, dass sie wissen, dass es auch Leute gibt, die anders denken, auch wenn die dann voll komisch sind. Das ist vielleicht so ein bissi (...) dann ist es vielleicht ein bisschen weniger eklig und ein bisschen weniger Katastrophe und ein bisschen weniger „Die gehören alle umgebracht“. Ja, aber (...) auch nach Jahren erzählen sie uns noch „Wenn mein Sohn sagen würde 'Ich bin schwul' oder 'Ich bin trans', dann würd ich ihn um-

bringen“ also das ist halt so. Und es passiert auch, dass dann welche (...) 12, 13, irgendwie so, gibt's dann bei manchen, hab ich beobachtet, so eine Phase, wo sie dann anfangen, irgendwas nachzubeten, und dann gibt's Phasen, wo sie auch anfangen, nachzubeten, was wir immer gesagt haben, uns plötzlich der der immer Schwuchtel gesagt hat, plötzlich da steht und sagt „Aber Schwule sind auch nur Menschen!“ (lacht) ist auch voll ok, kann halt schon sein dass es ein Jahr oder ein halbes Jahr später wieder ganz anders ausschaut, aber da merk ich dann schon, dass da eigentlich viel hängen bleibt. [IV3; 11/16-11/29]

Auch in dieser Passage kommt zum Ausdruck, dass das Thema Geschlecht und in diesem Falle auch Sexualität für die Jugendlichen emotional stark aufgeladen sind und möglicherweise aus diesem Grund Veränderungen nur träge vonstatten gehen, so dass teilweise auch nach „Jahren“ noch keine erkennbare Wirkung erzielt werden kann. Sie scheint sich damit abgefunden haben, dass es solche Fälle gibt („das ist halt so“), genau wie Andrea („dann dauert das und wird vielleicht irgendwann mal verarbeitet oder kommts halt an (..) oft nicht“).

Zusammenfassend kann als Herausforderung für die Pädagog*innen der Umstand benannt werden, dass sie in der Lage sein müssen, zu akzeptieren, dass nicht immer die „gewünschte Wirkung“ erzielt werden kann, beziehungsweise dass sie nicht alle Jugendlichen zum Umdenken bewegen können. Dies wird als schmerzhaft empfunden. Hier lässt sich eine enge Verbindung zum im vorigen Kapitel bearbeiteten Thema der Lebenswelt herstellen. Der Aufbau von Vertrauen und kontinuierliche Beziehungsarbeit mit den Mädchen* werden als sinnvoll beschrieben, um langfristige Wirkung erzielen zu können.

3.4.3.2. Erfolgserlebnisse im Einrichtungsalltag

Einige der Befragten stellen kleine Erfolgserlebnisse im Einrichtungsalltag den langfristigen Wirkungen gegenüber. Diese Erlebnisse helfen den Pädagoginnen – trotz der grundsätzlichen Orientierung an langfristigen Wirkungen – einen direkten Impact ihrer Arbeit zu erkennen. Dadurch wird die Schwierigkeit der Einschätzung längerfristiger Wirkungen bis zu einem gewissen Grad ausgeglichen. Grundsätzlich scheint dabei eine positive Einstellung vorzuherrschen, die die Zielgruppe größtenteils als „aufnahmefähig“ und interessiert wahrnimmt. So stellt etwa Jasmin der langsamen Veränderung von Werten die teils schnell vorangehende positive Veränderung in der Einrichtung selbst gegenüber:

Und die Welt verändert sich halt auch ganz langsam meistens. Aber ja, in der Einrichtung, im Alltag oft auch schneller, also sowas wie, wer besetzt die Bar und wer hat die-, wer besetzt die Plätze, wo man irgendwie Macht hat, ein Stück weit, und wer kriegt unsere Aufmerksamkeit und sowas, so was kann sich schon ändern. [IV3; 18/22-18/26]

Andrea sieht ebenfalls erfolgreiche, unmittelbare Wirkungen ihrer Arbeit:

Was halt schon auch geht, ist halt zum Beispiel halt bei den Mädchen, wenn man ihnen halt so ein bisschen Argumentationsstrategien gibt, also wie sie sich zum Beispiel Burschen gegenüber verhalten können, und sie wenden die halt dann an oder so, genau, also so (...) ein bisschen Hilfe in das, was sie vielleicht eh auch schon wollen, wie sie halt vielleicht ihre, ihre Wünsche durchsetzen können und so, da geht's leicht. Aber immer wenns um etwas Infragestellen, irgendwie sowas betrifft, das ist schwierig (.) irgendwie, find ich. (...) [IV2; 11/2-11/8]

„Leicht“ ist es demnach, durch Tipps oder das Schenken von Aufmerksamkeit schnell Veränderung im Einrichtungalltag zu bewirken. Allerdings hängt diese Wirkung stark von der Anwesenheit der Pädagog*innen ab und wird als situationsbedingt dargestellt. Es sind Momentaufnahmen von Situationen, die zwar den Erfolg der Arbeit zeigen, aber auch wieder kippen können und insgesamt weniger gefestigt erscheinen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Arbeit der Pädagoginnen auf eine längerfristige Veränderung abzielt. Dies ist insofern eine Herausforderung, als dies zwar als machbar eingeschätzt wird, tatsächliche Veränderung jedoch nur in wenigen Fällen beziehungsweise nicht eindeutig feststellbar ist, worauf die Pädagoginnen mit Frustration, aber auch Verständnis und vor allem Konzentration auf die positiven, unmittelbaren Wirkungen reagieren. Beziehungsarbeit wird als Möglichkeit gesehen, Veränderung bewirken und auch feststellen zu können. Kurzfristige Veränderung hingegen ist schnell erkennbar und dient auch als Erfolgserlebnis, es bleibt jedoch unklar, wie umfassend und bleibend diese Veränderung tatsächlich sein kann. Für die Legitimation der eigenen Arbeit ist also ein grundsätzliches Vertrauen in die Möglichkeit des Erzielens von Wirkung hinsichtlich der Öffnung von Perspektiven etc. nötig. Das wird auch in einer Passage aus dem Interview mit Jasmin deutlich, die als Kapitelabschluss dienen soll:

(..) In der Praxis denkt man sich oft „macht eh alles keinen Unterschied“, aber ich glaub eigentlich (.) irgendwie trotzdem daran, es ist ein bisschen wie ein religiöser Glaube, dass es doch einen Unterschied macht (lacht). Weil, also so aus irgendeinem Grund müssen wirs ja machen (lacht). [IV3; 18/16-18/19]

3.5. Strategien

Das folgende Kapitel widmet sich den Strategien, welche die Pädagoginnen verfolgen, um sich den diversen Herausforderungen, die sich in der Arbeit für sie ergeben, zu stellen. Das im theoretischen Teil der Arbeit behandelte Dilemma bildet die Grundlage der ausgearbeiteten Strategien. Dabei liegt auch hier der Fokus besonders auf konkreten Möglichkeiten, in der Interaktion mit den Mädchen* zu agieren. Die hier ausgearbeiteten Strategien kommen in den Einrichtungen nicht isoliert vor, sondern bedingen und ergänzen sich gegenseitig, zum besseren Verständnis wurden sie in diesem Kapitel jedoch zusammengefasst und einzeln erklärt.

Das erste Kapitel besteht aus einer kurzen Darlegung jener Strategien, die als ungeeignet empfunden werden und/oder denen die Befragten skeptisch gegenüberstehen. Im Anschluss wird die Bedeutung von Sprache und Symbolik für die tägliche pädagogische Arbeit dargelegt, bevor auf die Strategie der Förderung von Partizipation und Autonomie eingegangen wird. Schließlich wird die Wichtigkeit von Selbstreflexion und Vorbildwirkung der Pädagoginnen dargelegt und zuletzt die Möglichkeiten, die ein spielerischer Umgang mit dem Thema Geschlecht mit sich bringt, erläutert.

3.5.1. Konkrete Angebote sind unbeliebt

Bei der Suche nach Strategien wurde durch die Befragungen klar, dass es weniger konkrete Methoden - wie sie beispielsweise Howald in ihrem Text *Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen?* (2001) vorschlägt - sind, die für die Pädagoginnen wichtig sind, um Mädchen*arbeit mit dekonstruktivem Anspruch machen zu können. Vielmehr findet meist eine klare Abgrenzung von der Annahme, mit gezielten Workshops oder Ähnlichem könne das Thema Geschlecht in adäquater Weise auf den Tisch gebracht werden, statt.

Ich würd mich jetzt persönlich (..) nicht hinsetzen mit allen Mädchen dann plötzlich einen Workshop zum Thema Geschlecht machen, ja, außer es ist vorher die ganze Zeit viel geredet worden oder so, oder keine Ahnung, ja ich würd eher, weiß nicht, wenn Sexualität die ganze Zeit wo Thema ist, würd ich eher wo zwei Bücher hinlegen und dann mal schauen und sozusagen von dem ausgehend in einer Kleingruppe irgendwie gucken, was passiert, ja (..) als jetzt so zu sagen, bam, Workshop. Weil das ist einfach nicht die Methode der offenen Jugendarbeit, ja. Und soll es auch bei dem Thema (..) denk ich nicht wirklich sein. Also ich finde (..) man

muss das ohne Holzhammer irgendwie machen, das macht das Thema oft schwieriger, weil ichs (.) also es ist irgendwie kein sinnvoller Ansatz Mädchen zu erzählen, wo sie unterdrückt sind, also ich find da wird's halt oft kompliziert mit diesem „Wie thematisier ich Sexismus“, ohne sie kleiner zu machen mit dem. Ich glaub auch es geht nur mit Beziehung und über die Zeit. [IV1; 6/31-7/9]

Karin zieht hier eine klare Grenze zwischen einem „lehrenden“ Zugang und dem Zugang der Offenen Jugendarbeit, wobei sie zweiterem den Vorzug gibt. Sie grenzt sich von der „Holzhammer“-Methode ab und stellt diese – zumindest im Bereich der Offenen Jugendarbeit – als unpassend dar. Dabei orientiert sie sich klar an der Zielgruppe, indem sie es als nicht „sinnvoll“ beschreibt, Mädchen* einfach über ihre Diskriminierung „aufzuklären“, sondern ein behutsames Vorgehen („mit Beziehung und über die Zeit“) favorisiert. Da Karin dies nur für den Bereich der Offenen Jugendarbeit kritisiert, ist davon auszugehen, dass sie diesen Methoden nicht grundsätzlich negativ gegenübersteht, sondern sie einfach im Kontext ihrer eigenen Arbeit nicht schätzt beziehungsweise als nicht zielführend erachtet. Eine Ausnahme wäre, wenn der Wunsch der Mädchen* nach solchen Methoden gegeben wäre, woran sich wieder die starke Orientierung an der Zielgruppe erkennen lässt. Diese Einstellung lässt sich auch in anderen Interviews erkennen (vgl. z.B. IV3; 4/1-4/10).

Dennoch ist damit nicht gesagt, dass die Einstellung gegenüber Workshops und „strukturierteren Angeboten“ (IV3; 4/10) grundsätzlich bei allen Befragten ablehnend ist. Vielmehr findet teilweise eine Verschiebung statt: Geschlecht und Identität kann und soll in konkreten Angeboten thematisiert werden, allerdings quasi als Grundton, der immer „mitschwingt“, und weniger als konkretes „Ziel“. So beschreibt Magdalena beispielhaft die Schwerpunktwochen, die jedes Jahr in ihrer Einrichtung abgehalten werden (in diesem Beispiel zum Thema Sexualität):

(.) wir lassen halt einfließen in all diese Wochen, das Thema dass- also wir gehen die Sachen positiv an (.) also es ist ressourcenorientiert, also eigentlich in jedem Angebot, das wir setzen, gehen wir nicht davon aus, dass irgendwas defizitär bei den Mädchen sein könnte, was wir dazufügen, sondern wir lassen sie Sachen kennenlernen und gehen davon aus, was sie mitbringen, und wenn sie nicht interessiert, wird dann (.) wird auch teilweise was nicht durchgeführt, also wenn gar kein Interesse ist, ◦wir pushen sie da nicht durch, und◦ (.) grade zum Thema Vielfalt und Sexualitäten versuchen wir, so breitgestreut wie möglich, ihnen (.) Identi-

täten, ihnen Rollen, ihnen Sexualitäten zu zeigen (..) und (.) da, ja, das fließt in jeden unserer Programmpunkte irgendwie ein, das Thema ist- wenn das aufkommt irgendwie, wird das **angenommen** und besprochen und (..) genau, das ist so ein (.) Overall-Ding. [IV5; 2/1-2/12]

Hier wird ausgedrückt, dass die Mädchen* die *Möglichkeit* haben, sich in diesen Schwerpunktwochen mit einem bestimmten Thema auseinanderzusetzen beziehungsweise es „kennenzulernen“, wobei es in ihrem Ermessen liegt, welche Angebote auch tatsächlich durchgeführt werden. Auffallend ist hier wiederum, dass Magdalena betont, dass bei diesem Angebot keinerlei Druck von den Pädagoginnen ausgeht („wir pushen sie da nicht durch“), und es eher um ein „kennenzulernen“ und „zeigen“ und weniger um ein „lehren“ geht. Dabei kommen verschiedenste Mittel zur Anwendung, das Thema wird „in Plakaten, Filmen, in Flyern, in Fotos“ (IV5; 2/26) berücksichtigt, allesamt Medien, die eindeutig das Thema der Woche zum Ausdruck bringen, jedoch nicht zwingend in Anspruch genommen werden müssen. Der Unterschied zu konkreten Methoden im Sinne von „Wir setzen uns zusammen und reden über Geschlecht“ wird also dadurch offenbar, dass für die Mädchen* zwar klar ist, unter welchem Motto diese Woche steht und in welchem Rahmen die Angebote dieser Woche stattfinden, gleichzeitig jedoch immer noch Wahlmöglichkeit besteht, wieviel davon angenommen wird. Es muss daher differenziert werden zwischen einem Zugang, von dem sich beispielsweise Karin im obigen Beispiel abgrenzt, und einem Zugang, in dem Workshops quasi als Vehikel dienen, um Reflexion bei den Mädchen* anzustoßen. Dies findet in den meisten der untersuchten Einrichtungen statt, inform von Schwerpunktwochen wie im flash, aber auch beispielsweise in handwerklich-künstlerischen Workshops (vgl. z.B. IV4; 14/11-14/13 ; IV3; 20/13-20/14), in denen durch die Wahl des Schwerpunkts / Workshops die Thematik zwar gegeben ist, jedoch als übergeordnetes Thema mitschwingt und somit nicht „aufoktroiert“ wird.

Dieses Ergebnis bedeutet jedoch nicht, dass konkretes Ansprechen von Themen, die Geschlecht und Identität als unsinnig wahrgenommen wird. Im Gegenteil, dies wird von den Mädchen* sogar in vielen Fällen gewünscht und eingefordert. Es kommt aber in mehreren Interviews zum Ausdruck, dass dies eher in kleineren, vertrauten Gruppen möglich ist („heimelige Atmosphäre, Kaffeetratsch“; IV2; 8/13) und eher bei Bedarf im offenen (Mädchen*-)Betrieb geschieht als durch konkrete Angebote (vgl. IV3; 4/5-4/9).

3.5.2. Sprache und Symbolik

Die Auseinandersetzung mit Sprache und Symbolik¹² stellt einen wesentlichen Anteil der Bemühungen der Pädagoginnen dar, einen Weg zu finden, mit dem Anspruch feministisch-dekonstruktiver Mädchen*arbeit zu arbeiten. Sie dient ihnen vor allem dazu, trotz der Einschränkung der Zielgruppe, die nicht überwunden werden kann/soll (vgl. Kapitel 3.3.2.) sowohl nach außen (etwa in der Öffentlichkeitsarbeit) als auch nach innen (in der Interaktion mit den Mädchen*) Offenheit bezüglich eben dieser Zielgruppe zu signalisieren. Offenheit bedeutet dabei, dass die Definition der Gruppe Mädchen* vielfältig und nicht festgelegt ist. Es konnten drei Punkte ausgearbeitet werden, die sich unter dieses Überthema fassen lassen und im Folgenden präsentiert werden sollen.

3.5.2.1. *Gendersensible Schreibweise - Wer sind Mädchen*?*

Schreibweise und Definition von Mädchen* sind eng miteinander verknüpft. Die Bedeutung der Signalwirkung einer alternativen Schreibweise von „Mädchen“ ist oftmals ein Mittel für die Pädagoginnen, Offenheit zu transportieren. Dabei fällt auf, dass die Schreibweise nicht willkürlich gewählt wird, sondern in den meisten Fällen ein Prozess im Team zu einer bestimmten Entscheidung geführt hat, durch den nicht nur die Schreibweise, sondern auch die Definition von Mädchen* diskutiert werden konnte. So beschreibt Diana diesen Prozess folgendermaßen:

Mhm, also kurz nur zur Schreibweise, also wir haben eigentlich quasi einheitlich beschlossen, wir haben eine Klausur zum Thema geschlechtsspezifische so (.) Arbeit und so gehabt, und haben auch die Sprachsache reingebracht, weil wir gemeinsam mit Juvivo ein Genderkonzept geschrieben haben, genau. Und jetzt haben wir es so gemacht, dass wir gesagt haben, ok, das Sternchen kommt überall hin. Also wir haben uns vom Underline verabschiedet zum Sternchen, aus mehreren Gründen. Wir fanden von der Symbolik her einfach (.) anders, wenn das so oben steht und nicht so unten, also mal so ganz (.) und außerdem hats für uns einfach viel mehr beinhaltet. Also natürlich, der Underline würde beinhalten, weiblich, männlich, alles was dazwischen ist, das Sternchen verstehen wir als alles, was der Underline auch will, ja, (.) aber noch mehr, nämlich auch die ganze Vielfalt innerhalb von Geschlecht. Und das wollen wir betonen. [IV6; 9/26-10/2]

12 Unter „Sprache und Symbolik“ fasse ich dabei all jene Strategien, die sprachlich/schriftlich verfasst sind und/oder durch die absichtlich eine gewünschte Symbolwirkung transportiert wird.

Hier kommt klar zum Ausdruck, dass der Entscheidung für eine bestimmte Schreibweise (Mädchen*/Girls*/grrrlz*) eine intensive Beschäftigung im Team und Verein vorausgegangen ist, welche mit dieser Entscheidung auch ein Stück weit nach außen transportiert werden soll. Mit der neuen Schreibweise geht auch ein Bild von Geschlecht einher, dass – so lässt sich aufgrund der Diskussion im Team vermuten – von allen mitgetragen wird: Während der Unterstrich „weiblich, männlich, alles was dazwischen ist“ beinhalten würde, steht für Dianas Team das Sternchen noch zusätzlich für die Vielfalt innerhalb von Geschlecht. Diese Vielfalt soll „betont“ werden. Dass sie sich für das Sternchen entschieden haben, lässt also darauf schließen, dass sie ihr vielfältiges Bild von Geschlecht nach außen transportieren und zeigen wollen, denn die Sternchen-Schreibweise findet unter anderem auf der Homepage Verwendung. Es kommt ebenfalls zum Ausdruck, dass hier viel Wert auf und Vertrauen in die Symbolwirkung der Schrift gelegt wird. Zusätzlich wurde das Mädchen*angebot mit „grrrlz* Lounge“ betitelt, was eine Anspielung auf die Riot Grrrl Szene (ursprünglich eine feministische Punkbewegung, die sich als Widerstand gegen die männlich dominierte Musikszene gegründet hatte) darstellt und ebenfalls ein Bild von Mädchen* transportiert, das nicht dem klassischen Bild entspricht.

Im Mädchen_*cafe flash spielt die Schreibweise ebenfalls eine bedeutende Rolle:

Ja, wie (..) also ich bin seit drei Jahren Leiterin und ich hab die Öffentlichkeitsarbeit und die Präsentation nach außen von meiner Vorgängerin übernommen, weil ich das sehr gut find, wie sie das gehandhabt hat, da ist auch die Unterstrich-Stern-Schreibweise entstanden, aus einem Team, wo auch noch eine jetzt hier arbeitet, und so (..) probieren wir die Vielfalt in der reinen Bildsprache zu transportieren, also es steht in jeder E-Mail, die wir schicken, eine Erklärung drunter, warum wir das so schreiben, eine sehr wissenschaftliche Erklärung, aber ich find trotzdem, dass das auch Raum zum Nachfragen- und es ist auch oft Thema bei Menschen, die das noch nie gesehen haben, diese Schreibweise. [IV5; 6/26-6/34]

Im flash wurde demnach eine andere Schreibweise (Mädchen_*) gewählt, jedoch mit demselben Ansatz: Die größtmögliche Vielfalt innerhalb des Begriffes auszudrücken und zu transportieren. In dieser Passage kommt noch mehr als in der vorigen die Hoffnung zum Ausdruck, dass durch die Verwendung dieser Schreibweise die Offenheit der Gruppe Mädchen* betont wird und dies auch Menschen zugänglich gemacht wird, die sich nicht oder nur wenig mit dem Thema auseinandersetzen. Magdalena verortet die Entscheidung für diese Schreibweise

im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit, was sie durch den Hinweis auf ihre Vorgängerin und den Umstand, dass eine Erklärung des Begriffes in den Emails „mitgeliefert“ wird, bestärkt. So wird klar, dass hier vor allem Erwachsene und andere Einrichtungen Adressat*innen sind. Interessant ist an dieser Stelle, dass Magdalena der mitgeschickten, „sehr wissenschaftliche[n] Erklärung“ zur Begriffsdefinition insofern skeptisch gegenübersteht, als sie diese aufgrund ihrer Wissenschaftlichkeit und damit fehlenden Niederschwelligkeit als möglicherweise zu komplex für viele Adressat*innen sieht. Dennoch betont sie die Chance, die durch die Schreibweise eröffnet wird: Nachfragen und dadurch ins Gespräch kommen ist möglich und erwünscht. Damit wird in gewisser Weise wieder auf die Strategie der Irritation gesetzt, die bereits in Kapitel 3.4.2. Thema war, als es um das Aufweichen festgefahrener Weltbilder ging: Die alternative Schreibweise lässt sich als zielgerichtete Irritation verstehen, die darauf ausgerichtet ist, Alternativen aufzuzeigen und sogar möglicherweise ein Umdenken zu bewirken.

Neben der Signalwirkung nach außen stellt die Schreibweise auch ein Zeichen an die Mädchen* selbst dar. So betont Magdalena an anderer Stelle, dass die Schreibweise gewählt wurde, um allen Menschen, die sich als Mädchen* fühlen, die Möglichkeit zu geben, die Einrichtung in Anspruch zu nehmen (vgl. IV5; 4/4-4/15). Fraglich bleibt diesbezüglich, inwiefern dieses Signal bei den Mädchen* auch ankommt, aus denselben Gründen wie zuvor. Magdalena vermutet, dass die Mädchen* „wenig mit dieser Schreibweise anfangen [können]“ (IV5; 4/16). Auch Jasmins Erfahrung nach wird von den Jugendlichen selbst eher wenig auf die Schreibweise – hier „Mädchen_“ – eingegangen (vgl. IV3; 9/23-9/25), dennoch scheint es aus Gründen der Symbolik wichtig, diese dennoch beizubehalten.

Die alternative Schreibweise hat also in den beschriebenen Einrichtungen den Zweck, auch im Schriftbild auf die Vielfalt von Mädchen* aufmerksam zu machen. Der Erfolg dieser Maßnahme scheint begrenzt zu sein, dennoch wird darauf vertraut, damit zu irritieren und Nachfragen anzustoßen. Damit kann dies als Strategie im Dienste der Dekonstruktion verstanden werden: Vorgefertigte und vermeintlich feststehende Kategorien werden durch die alternative Schreibweise zwar nicht unbedingt aufgelöst, aber erweitert und deren starre Bedeutung von einem vielfältigeren Begriff abgelöst, der im Idealfall all jene mit einschließt, die davon gerne eingeschlossen sein wollen. Die Ablehnung einer fixen Kategorie „Mädchen“ ist daher eine klar antiheteronormative Strategie.

3.5.2.2. Gestaltung von Einrichtung, Unterlagen und Programm

Eine ähnliche Strategie stellt die Gestaltung der Einrichtung dar, die ebenfalls Symbolwirkung haben kann. Dabei kann sich „Gestaltung“ sowohl auf tatsächliche gestalterische Elemente beziehen, als auch auf die Art der verwendeten Unterlagen und Materialien sowie auf das Programm. So schätzt etwa Karin die Bedeutung der Atmosphäre einer Einrichtung als entscheidend für deren Wirkung ein:

(..) ich glaub es geht viel auch darum auch (.) Anerkennung zu geben, und Dinge zu sehen, und auch Anerkennung für die Sachen zu geben, die abweichen (..) und dem auch jetzt (...) und Kinder und Jugendliche auch darin zu unterstützen, in der Abweichung stark zu sein und da auch Energie hinzugeben, ja, und da auch ein bisschen ein Auge drauf zu haben, wer braucht da vielleicht auch was Spezielles, ja (...) und dadurch auch dazu beizutragen, dass sich diese Räume eben aufmachen, ja, und eben auch dazu beizutragen, indem ich insgesamt auch eine Atmosphäre schaffe, die äh, etwas Bestimmtes widerspiegelt (..) Ich weiß nicht, wenn ich bestimmte Plakate aufhänge oder eine bestimmte Raumgestaltung hab, oder wenn ich mich regelmäßig darüber aufrege, weiß nicht, wenn angefangen wird, sehr homophob zu schimpfen, wenn ich dann was sag, dann schaffe (..) trage ich dazu bei, dass ich einen Raum schaffe, in dem das nicht möglich ist und in dem klar ist, da sollte was Anderes möglich sein. [...] Also ich glaub es geht sehr viel um diese atmosphärischen, raum-technischen Anerkennungsdinge und es geht nicht um eine spezielle Methode, mit der man, weiß nicht. So. [IV1; 7/30-8/13]

Hier wird das Schaffen einer bestimmten Atmosphäre als grundlegend dafür beschrieben, ein Ort zu sein, an dem „Abweichung“ möglich ist und unterstützt wird. Die Offenheit der Einrichtung wird also über deren Gestaltung präsentiert und widerspiegelt. Die Bedeutung von Raum wird hier offenbar: Auch ohne eine konkrete Methode anzuwenden, wird es für die Pädagoginnen möglich, eine gewisse „Geisteshaltung“ zu präsentieren, in diesem Fall eine offene und anti-heteronormative. Allein durch die Gestaltung von Raum – etwa über Plakate – kann also, bevor überhaupt die konkrete pädagogische Arbeit eingesetzt hat, bereits eine dekonstruktiv-feministische Grundhaltung widerspiegelt werden. So wird – wie auch bei der Schriftart – ein deutliches Signal gesendet, das unausgesprochen für Verhältnisse sorgt, die von den Pädagoginnen als erstrebenswert angesehen werden. Karin geht so weit, dieser „raumtechnischen, atmosphärischen“ Strategie den Vorzug vor „expliziten“ Strategien zu geben („es geht nicht um eine spezielle Methode“). In der Amazone findet sich der gleiche An-

satz, jedoch etwas erweitert, wie Brigitte erläutert:

Genau, was mir auch noch wichtig ist, so die Haltung [hustet] ist so, dass wir uns (..) das ist auch Anforderung an neue Mitarbeiterinnen und Praktikantinnen, ah (.) dass eigene Schubladisierungen in Frage gestellt werden, also einfach weils für uns ein Grundsatz ist, dass wir die Heteronormativität in Frage stellen, das **auch ähm (..) sichtbar machen** im Mädchenzentrum, dass wir unterschiedliche Angebote setzen, dass wir Flyer auflegen haben, dass wir in einer Sprache reden, die, die offen ist, dass wir auch die Methodik so wählen, dass wir alle (.) Menschen, egal, we- Identität, Geschlechtsidentität, oder sexuelle Orientierung sich angesprochen fühlen, und dass wir das nicht wieder als irgendwas Exklusives rauspicken, wie das in der altmodischen Sexualpädagogik vielleicht der Fall ist, das ist auch ganz wichtig, auch für Klipp und Klar, aber für alle (.) Bereiche. [IV4; 13/23-13/32]

Die Sichtbarkeit einer bestimmten Einstellung – Kritik an Heteronormativität, Unterstützung in der Abweichung von der Norm – in der Einrichtung als konkretem Raum wird hier ebenfalls stark betont. Diese Sichtbarkeit schlägt sich auf mehreren Ebenen nieder: Durch konkrete Angebote, durch die vorhandenen Materialien („Flyer“), die offene Sprache der Pädagoginnen, die Wahl der Methoden und der Mitarbeiterinnen („das ist auch Anforderung an neue Mitarbeiterinnen“).

In dieser Passage kommt auch die Gratwanderung zum Ausdruck, die der Anspruch, eine solche offene Atmosphäre zu schaffen, mit sich bringen kann: Diese Offenheit soll nicht darin münden, dass bestimmte Eigenschaften von Mädchen*, die nicht der Norm entsprechen, als etwas „Exklusives“ zur Schau gestellt werden, auch nicht im positiven Sinne. Brigitte grenzt sich hier von der „altmodischen Sexualpädagogik“ ab. Es ist davon auszugehen, dass sie damit auf sexualpädagogische Unterlagen anspielt, in denen beispielsweise Homosexualität immer noch als Anomalie beschrieben wird – von anderen nicht-heterosexuellen Orientierungen oder Geschlechtsidentitäten ganz zu schweigen. Ziel ist es also, einen Rahmen zu schaffen, in dem jede Person sein kann, wie sie ist, ohne dass dies als Besonderheit – im positiven oder negativen Sinne – dargestellt wird.

In der Einrichtung von Jasmin wird der antiheteronormative Zugang unter anderem auch in den Unterlagen, die für das Führen der Einrichtung notwendig sind, sichtbar:

Und eine Person, die früher hier gearbeitet hat, XY [Anonymisierung von KV], der (...) hat eingeführt, dass es beim Tagesprotokoll nicht nur Mädchen und Burschen gibt, sondern auch Andere, bei der Statistik, aber (...) soweit ich weiß gab es nie die Diskussion, was das jetzt heißt und wie man damit umgeht, das ist auch eher so eine symbolische Geschichte, also ich hab das Gefühl das war (...) ein Kampf, der wichtig ist im Team, um das auch anzuerkennen und dass es auch was anderes gibt, aber hab jetzt nicht das Gefühl gehabt dass es groß was ändert, weil wir ja trotzdem die Leute sehen und uns beschließen, und nicht nachfragen. Bei den Raummieteprotokollen also ähm (...) -formularen, da haben die Leute früher nur den Namen hingeschrieben und jetzt, ähm (...) müssen sie auch das Alter hinschreiben und das Geschlecht, und da hats zuerst geheißen, zum Ankreuzeln, männlich / weiblich, und dann, jetzt ist es aber so, dass sie selber eintragen. Aber da steht dann natürlich auch nur m und f als Optionen, der eine Kumpel machts für die anderen und so. Ich denk mir es würd auch nochmal mehr Sinn machen, mehrere, also (...) mindestens drei Kastln zum ankreuzen zu machen, weil dann sieht man das und fragt „Was ist denn das“ und dann hat man das Thema da. Ja (10) Ja. [IV3; 10/16-10/31]

Jasmin benennt konkret die Besucher*innenstatistik¹³ und das Raummieteprotokoll ihrer Einrichtung. Die symbolische Wirkung der Änderung der Statistik zielt nach ihrer Beschreibung hauptsächlich auf die Mitarbeiter*innen ab, die Wirkung ist jedoch begrenzt, da es dennoch diese sind, die für die Jugendlichen entscheiden, wie sie diese zuordnen. Etwas anders gestaltet es sich bei den Raummieteprotokollen, die die Jugendlichen selbst ausfüllen und bei denen ihnen die Selbstbezeichnung selbst überlassen wird. Dass dies nicht ausreichend ist, um zu irritieren und zum Nachfragen zu bewegen, scheint für Jasmin auf der Hand zu liegen („da steht dann natürlich auch nur *m* und *f* als Optionen“). Ein offenes Feld allein führt noch zu keinem Perspektivenwechsel, mehrere Felder, die anzeigen, dass außer „männlich*/weiblich*“ noch andere Alternativen möglich sind, machen Platz für Irritation, die als Ausgangspunkt für Gespräche durchaus auch gewünscht ist.

Die Gestaltung des Programms der jeweiligen Einrichtung stellt ebenfalls einen Punkt da, an dem angesetzt werden kann, wenn es darum geht, den eigenen dekonstruktiven Ansatz nach außen und in Richtung der Zielgruppe zu signalisieren. Ähnlich wie bei der Gestaltung der Einrichtung und der Unterlagen kann sich aus dem Programm auch ein Bild ergeben, dass ge-

13 Statistiken werden von den meisten Jugendzentren geführt, oft zum Zwecke der Darstellung der Gruppe der Besucher*innen für Fördergeber*innen etc. Dabei geht es hauptsächlich um die Anzahl der Besucher*innen, meist werden jedoch auch andere Kategorien wie Geschlecht oder Herkunft eingetragen.

wisse Grundsätze einer Einrichtung nach außen transportiert. Diesbezüglich kam in mehreren Interviews zur Sprache, dass bei der Gestaltung des Programms großer Wert darauf gelegt wird, nicht nur vermeintlich „Mädchen*-ansprechende“ Programmpunkte zu haben, sondern durch andere Angebote einen Gegenpol zu setzen, der dies ausgleicht. Sinn und Zweck dabei ist wiederum die Darstellung der Vielfalt, die es unter Mädchen* gibt. Dabei werden als Ausgleich entweder vermeintlich untypische Aktivitäten wie beispielsweise Boxen (IV3; 19/17), Skateboarden (IV5; 16/30) oder Fußball (IV2; 4/14) gewählt, oder aber explizit feministische Aktivitäten wie die Gestaltung von Grrrl Zines (IV5; 10/7; IV4; 22/21) und Aktivitäten, bei denen die Mädchen* selbst in der Expert*innenrolle auftreten können und die so der klassischen, passiven Mädchen*rolle widersprechen. All dies hat zur Folge, dass das Programm ebenfalls mit klassischen Mustern bricht und Vielfalt sichtbar macht.

Bei allen Ausformungen dieser Strategie wird offenbar, dass von den Pädagoginnen Wert darauf gelegt wird, Irritation zuzulassen und auch Raum zum Nachfragen zu geben. Dies erinnert an die Wirkung der alternativen Schreibweisen, der Unterschied besteht hier in der angezielten Gruppe: Während sich die schriftlichen Strategien eher nach „außen“, also in Richtung der Öffentlichkeit, orientieren, zielen Gestaltung und Programm einerseits auf die Mitarbeiter*innen, vor allem auf die Besucherinnen ab, die direkt mit der Einrichtung in Kontakt kommen. Der symbolische Wert dieser Strategien ist also zum Einen das Ausgestalten einer alle willkommen heißenden Atmosphäre, zum Anderen auch ein Signal, dass die Ausrichtung der Einrichtung auf mehreren Ebenen klärt.

3.5.2.3. Vielfalt unter den Mitarbeiterinnen

Bereits in den vorangegangenen Unterkapiteln lässt sich herauslesen, dass Vielfalt, beziehungsweise die Darstellung derselben, für die Pädagoginnen ein bedeutendes Element in ihrer Arbeit ist und als Schlagwort immer wieder genannt wird, wenn es darum geht, was symbolisch dargestellt werden soll. Dieser Fokus findet sich auch in der Zusammensetzung der Teams wieder.

Wir sind zwar schon alt genug unter den Mitarbeiterinnen, also ich jetzt schon langsam (lacht) das ist uns auch im Team wichtig, dass wir möglichst (.) eine Vielfalt versuchen abzubilden, von den Frauen her (..) das ist nicht immer so einfach, also auch das konsequent durchzuzie-

hen, weil das ja auch für uns heißt (..) ahm, auch wieder aufzumachen. Weil ich hab natürlich auch ein Bild, wie die Frau zu sein hätte, die im Mädchenzentrum arbeitet, und dann aber immer zurückzugehen und zu sagen, ok, das ist jetzt für mich eine Herausforderung und die brauchts und (..) da werd ich dann auch oft einmal schwach angeredet von den anderen, über blinde Flecken und das (..) [IV4; 14/31-15/5]

Brigitte betont die Wichtigkeit eben dieser Vielfalt und weist auch darauf hin, dass dies als sichtbares Signal fungiert („abzubilden“), stellt aber gleichzeitig fest, dass dies auch für die Pädagoginnen bedeutet, eigene Vorstellungen und Vorurteile zu reflektieren und zu überwinden. Es stehen sich also der gemeinsame Anspruch des Teams und die jeweiligen eigenen Bilder und Vorurteile der Pädagoginnen gewissermaßen gegenüber. Brigitte lässt jedoch keinen Zweifel daran, dass es Anforderung an alle ist, hieran zu arbeiten und die „Herausforderung“ des Öffnens der eigenen Bilder anzunehmen. Auch im Hinblick auf externe Mitarbeiter*innen wird – wie hier an einer Passage aus Interview 5 erkennbar - darauf geachtet, ein möglichst breites Bild von Weiblichkeiten* darzustellen:

Ahm, wir probieren aber, Frauen- also in allem was wir an externen Workshops anbieten, Frauen reinzuholen, die eine Vielfalt bieten, die wir vielleicht- also die wir vier nicht haben (..) und das ist egal, was das ist, wenn das Sprache, Aussehen, Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Talente, Begabungen, (..) totale- also Berufe, die man überhaupt noch nie gehört hat, also da versuchen wir, auch Dinge reinzuholen, die wir, die wir als vier flash-Mitarbeiterinnen jetzt nicht haben (.) können, ogeht ja auch nichto, man kann ja nicht alles können (lacht) das ist uns wichtig, dass sie da eine Vielfalt an, an Vorbildern bekommen. [IV5; 5/25-5/32]

Der Umstand, dass es nicht möglich ist, alleine eine solche Vielfalt abzubilden, ist im flash Grund dafür, dass durch die zeitweise Mitarbeit externer Personen versucht wird, weitere Weiblichkeiten* sichtbar werden zu lassen. Dabei werden mehrere Kategorien bedacht und somit für die Besucherinnen und auch nach außen das Bild von Weiblichkeit* erweitert. Durch die hohe Relevanz, welche die Pädagoginnen der Darstellung einer solchen Vielfalt zusprechen, wird ein performatives Verständnis von Geschlecht erkennbar: Verschiedene Frauen*, die Geschlecht jeweils unterschiedlich performen, schaffen bei der Zielgruppe ein breiteres Bild von Weiblichkeiten*, was als wünschenswert dargestellt wird.

Hinsichtlich des Anspruchs, feministische und dekonstruktive Mädchen*arbeit zu machen, erfüllt die Betonung von Vielfalt (der Besucherinnen, der Pädagoginnen, des Programms, etc.) also zusammenfassend den Zweck, den Begriff Mädchen*/Frau* zu erweitern und zu „veruneindeutigen“. Dabei wird wiederum nicht „gegen“ die klassische Besetzung des Begriffs gearbeitet, sondern dieser werden gleichberechtigte Alternativen hinzugefügt und Raum für weitere, unbegrenzte Ausweitung des Begriffs geschaffen. Es handelt sich also nicht nur um eine Pluralisierung des Begriffs, sondern um eine Öffnung, die sich quasi nicht abschließen lässt: Es wird keine begrenzte Bandbreite von „Mädchen*typen“ gezeigt, sondern vielmehr dargestellt, dass sich „Mädchen*“ auf ganz unterschiedliche Weise sehen lassen und keine abgeschlossene, eindeutige Definition möglich ist. Dass dies auch bedeutet, eigene Bilder zu reflektieren, stellt eine Herausforderung dar, der sich die Pädagoginnen bewusst sind und die sie gerne immer wieder aufs Neue annehmen. Ob dies durch Sprache, Angebot, Gestaltung oder alles zusammen erreicht wird, ist je nach Einrichtung unterschiedlich, es ließ sich jedoch feststellen, dass das angestrebte Ziel bei allen dasselbe ist.

3.5.3. Förderung von Partizipation und Autonomie

Neben der symbolisch-sprachlichen Ebene stellt auch die Förderung der Mädchen* hinsichtlich Autonomie und Partizipation eine Strategie dar, die in allen untersuchten Einrichtungen deutlich erkennbar wurde. In der Analyse ließen sich mehrere Ebenen feststellen, auf denen die Pädagoginnen in Interaktion mit den Mädchen* versuchen, diese diesbezüglich zu fördern.

So wird etwa in allen Einrichtungen darauf geachtet, die Mädchen* in den Alltag des Jugend- oder Mädchen*zentrums miteinzubeziehen, nicht nur als Besucherinnen, sondern auch als Gestalterinnen. Im Fall der Amazone sind die Mädchen* in nahezu jeden Bereich miteinbezogen und haben Mitspracherecht auf den meisten Ebenen:

Wir haben auch die anderen, wie haben auch dieses Peer- also ein ganz ein wesentliches Merkmal ist die Peer(.)beteiligung (..) -mitbestimmung eigentlich [I: Ok, was ist das?] Ah, dass wir immer schon partizipativ waren, dass die Mädchen- die Mädchen sind die Expertinnen, die ihre Räume ausgestalten, sowohl inhaltlich als auch (..) was es genau braucht an, an (.) physischer Ausstattung (..) das ist ein Teil, der uns eben auch auf dem Weg (..) stark mitbeeinflusst hat, dass wir konkret Mädchen befragen, dass wir Arbeitsgruppen machen, dass auch

in der Öffentlichkeitsarbeit (.) Mädchen miteinbezogen sind (..) also auf allen Ebenen, und wir haben das auch (.) strukturell abgesichert, also dass wir (.) dass diese Beteiligung (.) eine Beteiligung bleibt und nicht eine Scheinpartizipation ist, also das ist uns ganz wichtig. Und ist auch ständig Thema, also in Projekten, auf (.) auf Teamebene, auf der Ebene mit den Mädchen (..) dass wir da uns auch immer wieder hinterfragen und dass wir (.) dass die Mädchen natürlich auch sehr kritisch sind, das ist für uns auch nicht immer easy, oder das ist auch (.) selber auch machtkritisch zu sein und zu schauen, ok, wo sind uns unsere eigenen mächtigen Momente nicht bewusst, wo Macht wirklich negativ (5) ahm, oder auch wenn wir da nicht bewusst damit umgehen. [IV4; 7/2-7/21]

Mädchen* sind nicht nur bei der Ausgestaltung der Räume, sondern auch in Programm und Öffentlichkeitsarbeit eingebunden und die Amazone-Mitarbeiterinnen legen großen Wert darauf, diese Partizipation auch beizubehalten. Was ins Auge sticht, ist, dass die Beteiligung der Mädchen* so weit geht, dass sie auch zur Kritik an der Einrichtung und an den Pädagoginnen ermutigt werden.

Obwohl ein rein auf Partizipation beruhendes Konzept nicht durchgängig machbar ist, etwa weil die Trennung in Betreuerinnen und Mädchen* trotz allem bestehen bleibt, ist es doch umso bemerkenswerter, wie dennoch den Mädchen* Verantwortung übertragen wird und sie somit am Gelingen der Einrichtung teil haben. Der Erfolg dieser Strategie könnte einen Hinweis darauf darstellen, dass das Ernstnehmen der Mädchen* und das Übertragen von Verantwortung dazu führt, dass diese sich in ihrer Rolle als Mit-Gestalterinnen auch mehr Gedanken über ein offenes und weitestgehend diskriminierungsfreies Miteinander machen. Auch in anderen Einrichtungen kommt die Bedeutung, die der Einbindung von Mädchen* zugeschrieben wird, zum Ausdruck:

Also das ist (.) dadurch dass wir, also Partizipation und Vielfalt sind halt so unsere grundlegenden Dinge, bei denen alle Sachen mitschwingen, die wir uns überlegen. Und bei den Ausflügen, Workshops und so weiter ist das immer in Absprache mit den Mädchen, also wir bieten nur Dinge an, wo wir wissen, dass die (.) sich wer gewünscht hat, dass wer mitarbeiten will, dass das vielleicht selber wer kann und herzeigen will, ähm (.) manchmal sind das (..) Dinge, wo wir dann unsere Ideen noch dazufügen, also wenn jetzt jemand sagt, sie würden gerne was bauen, dann holen wir uns Frauen dazu, die vielleicht unsere Vorstellungen von den Sachen, die wir gerne herzeigen wollen, ganz gut treffen. [IV5; 1/5-1/13]

Angebote werden nur in „Absprache mit den Mädchen“ realisiert und Mitarbeit oder Organisation durch dieselben wird unterstützt. Dass hier dennoch die Möglichkeit besteht, gewisse Dinge zu steuern, lässt sich dadurch erkennen, dass die Pädagoginnen es sich vorbehalten, Inputs zu geben oder externe Expertinnen hinzuzuziehen. So wird die Gestaltung in die Hände der Mädchen* gegeben, die Vorstellungen der Pädagoginnen („unsere Vorstellungen“) behalten aber dennoch einen Platz. So können zum Einen tatsächlich die Wünsche der Mädchen* realisiert werden, zum Anderen bleiben die grundlegenden feministischen Ansprüche der Pädagoginnen bestehen. Magdalena stellt jedoch an anderer Stelle dar, dass auch bezüglich „mädchen*-typischer“ Aktivitäten große Offenheit von Seiten der Pädagoginnen herrscht, dabei aber immer versucht wird, den Aktivitäten einen gewissen Turn zu geben, der die Mädchen* doch in eine andere Rolle versetzt. So erklärt sie am Beispiel „Nägel lackieren“, dass der Wunsch eines Mädchens* in einen „Kreativworkshop“ umgewandelt wurde, in dem selbiges Mädchen* als Expertin auftreten konnte und ihr somit die Möglichkeit gegeben wurde, diese Rolle für sich einzunehmen (vgl. IV5; 16/31-17/7). Was daran erkennbar wird, ist zum Ersten der Wunsch nach größtmöglicher Partizipation der Mädchen* und zum Zweiten die Möglichkeit, sie durch das Ausprobieren einer neuen Rolle als Expertin über die klassische Frauen*rolle hinausgehen zu lassen. So können auch stereotype Tätigkeiten bis zu einem gewissen Grad umgewandelt werden: Indem die Wünsche der Mädchen* erstens ernst genommen werden und sie sich zweitens selbst als Spezialistinnen auf einem gewissen Gebiet ausprobieren können, wird versucht, klassische Tätigkeiten nicht abzuwerten, aber ihnen etwas hinzuzufügen, dass die klassische Rolle der Mädchen* erweitert. Auch Jasmin zeigt sich offen gegenüber als klassisch geltender Aktivitäten, betont aber, dass diese nicht von ihr als Pädagogin ausgehen (vgl. IV3; 20/12-20/16).

Gleichzeitig werden die Mädchen* durch das ihnen entgegengebrachte Vertrauen und die positive Bestärkung ihrer Fähigkeiten motiviert, sich in Diskussionen einzulassen und eigene Standpunkte zu finden, was mit einer Perspektivenerweiterung einher gehen kann, wie es beispielsweise Brigitte aus der Amazone betont (vgl. IV4; 22/22-23/2). Die Strategie, Mädchen* in der Rolle als Expertinnen einzusetzen, stellt in weiterer Folge nicht nur die Möglichkeit für diese dar, eine neue, mächtige Rolle auszuprobieren, sondern läuft auch dem Opferstatus entgegen, der Mädchen* oft zugeschrieben wird. Darüberhinaus lässt sich feststellen, dass diese Vorgehensweise auf der Überzeugung fußt, dass unter den Mädchen* selbst eine große Viel-

falt zu finden ist, die sich ausdrücken kann, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich in ihrer Unterschiedlichkeit zu präsentieren – was beispielsweise durch das Bereitstellen der Rahmenbedingungen für unterschiedliche, von den Mädchen* selbst angeleitete Aktivitäten geschieht. Von Seiten der Pädagoginnen besteht also das Vertrauen in die Offenheit und Diversität der Besucherinnengruppe. Dies und die Unterstützung der Mädchen* in ihrer Selbstständigkeit tragen grundlegend feministische Züge insofern, als den jungen Frauen* die Entscheidungsfreiheit überlassen wird: Sie werden darin unterstützt, eigene Entscheidungen treffen zu können und Selbstbewusstsein zu gewinnen. Gleichzeitig haben alle Mädchen* die Möglichkeit, durch ihre Mitarbeit über stereotype Beschäftigungen hinauszugehen und somit wiederum das Bild von Mädchen* zu erweitern. Sie werden auch in der Abweichung von der Norm unterstützt und motiviert, dies als Akteurinnen einzubringen. Die Übertragung von Verantwortung kann dabei einer vermehrten Reflexion von Seiten der Mädchen* über Diskriminierung und Gleichbehandlung dienen.

3.5.4. Vorbildwirkung und Selbstreflexion

Ein starker Fokus liegt in allen untersuchten Einrichtungen auf der Haltung und Selbstdarstellung der Pädagoginnen. Es gibt ein großes Bewusstsein über die eigene Vorbildwirkung und die Möglichkeiten, die dies in pädagogischer Hinsicht eröffnet. Kontinuierliche Selbst- und Teamreflexion und bewusstes Einsetzen der Vorbildwirkung dienen dabei als Strategien.

3.5.4.1. Reflexion und Vorbildwirkung im Team

Dabei wird – besonders in Einrichtungen, in denen es zusätzlich zum Mädchen*betrieb auch gemischtgeschlechtlichen Betrieb sowie gemischtgeschlechtliche Teams gibt – sehr darauf geachtet, den Mädchen* (und Jungen*) durch den Umgang und die Aufgabenverteilung untereinander Alternativen zum tradierten Rollenverständnis vorzuleben. Dabei ist sowohl individuelle Auseinandersetzung als auch Reflexion im Team vonnöten, wie es beispielsweise in dieser Passage zum Ausdruck kommt:

Ich glaub dass das [Selbstreflexion; Anm.KV] das Wichtigste ist überhaupt bei dem Thema, also (..) es ist sozusagen ein Thema, wenn sich Leute nicht mit eigenen Geschlechterrollen auseinandergesetzt haben, dann brauch ich gar nicht anfangen, in irgendeiner Form gendersensible Arbeit zu machen, ja (.) weil wir arbeiten mit Kindern und Jugendlichen und wir geben weiter, wie wir leben, ja. Und darum geht's da im Endeffekt, ja, und das ist eh wie immer

in der Sozialen Arbeit hast du halt (.) Du musst dich viel mit dir selber auseinandersetzen, um, um dann irgendwas anderes tun zu können, aber wenn (..) jetzt ganz plakativ formuliert, wenn wir ein Team haben, wo immer, ich weiß jetzt nicht (.) kaum gibt's was zu reparieren, sind die Männer zuständig und kaum ist irgendwer traurig, ist eine Frau da und „Wie geht's dir?“, ja, dann werden wir nicht vermitteln dass es vielleicht auch einmal anders sein kann.
[IV1; 5/4-5/14]

Reflexion über die eigene (Geschlechter-)Rolle an sich und im Team wird hier als das A und O gelingender geschlechtersensibler Arbeit dargestellt. Die Überzeugung, durch das eigene Tun an die Zielgruppe etwas „weiterzugeben“, kommt stark zum Ausdruck und erklärt den Fokus auf die Selbstreflexion: Wenn von den Pädagoginnen gewünscht ist, dass bei den Jugendlichen neue Perspektiven geöffnet werden können und sich mit ihrer Rolle in der Gesellschaft, die sie unter anderem aufgrund ihres Geschlechtes haben, auseinandersetzen, müssen sie selbst mit gutem Vorbild vorangehen.

Es konnte ebenfalls herausgearbeitet werden, dass trotz des bewusst dekonstruierenden Umgangs mit Geschlechterrollen im Kontakt mit der Zielgruppe die Pädagog*innen dennoch manchmal selbst wieder in alte Bilder zurückfallen. Diesen Umstand beschreibt etwa Andrea folgendermaßen:

Ja ist eh eine gute Frage, wenn man das ernst nimmt (...) ahm (...) naja, Reflexion, ja (..) man ist selbst persönlich angehalten sich darüber Gedanken zu machen, sonst spiegelt sich ein bisschen wieder in Teamdiskussionen, also wir legen schon Wert drauf, dass wir eben vor allem im Umgang mit den Zielgruppen Geschlechterrollen leben, also dass wir dann (.) sehr bewusst darauf achten, dass halt weiß nicht (.) die Männer kochen und dann auch sauber machen, also in die Richtung (.) [...] (..) Ja genau, also mit der Zielgruppe achten wir wirklich darauf, so mit Aufgabenverteilung und so, so quasi die pädagogischen Dinge, da schauen wir sehr bewusst drauf. Intern ist das oft sehr klassisch, so Ding dann wieder, dass die Männer halt für Instandhaltungsaufgaben zuständig sind und (.) da geht es halt ein bisschen auch um Kompetenzen, ja (I: mhm) so. [IV2; 6/32-7/30]

Auch hier werden sehr klassische, weiblich* konnotierte Stereotype (kochen, sauber machen) genannt, um den Umgang der Pädagog*innen mit Geschlecht zu exemplifizieren. Dem zugrunde liegt die Überzeugung, durch das eigene Tun bei den Jugendlichen ein Umdenken bezüglich der Erfüllung von Aufgaben oder – wie es hier nahelegt – den Verantwortlichkeiten

im Haushalt zu bewirken. Gleichzeitig differenziert Andrea zwischen dem pädagogischen Tun und dem Agieren „hinter den Kulissen“, wo Geschlechterstereotype teilweise doch wieder greifen. Grund dafür stellen für sie unterschiedliche Kompetenzen dar, aus dem Kontext lässt sich jedoch schließen, dass hier davon ausgegangen wird, dass es sich dabei um sozialisationsbedingte Kompetenzen handelt und diese prinzipiell auch anlernbar wären. Dies scheint allerdings unter den Kolleg*innen nicht als dringend notwendig erachtet zu werden, weil bei diesen ohnehin ein Bewusstsein dafür herrscht. Dies ist problematisch, weil dadurch die eigene Geschlechtsrolle nur „zum Schein“, also in der Anwesenheit von Publikum, infrage gestellt wird und die grundsätzliche Rollenverteilung bestehen bleibt. An diesem Umstand wurde auch in anderen Interviews wurde Kritik geübt (vgl. IV6; 16/22-17/4).

Grundsätzlich lässt sich schließen, dass generell an Alternativen zur klassischen Rollenverteilung gearbeitet werden soll, die Rollenverteilung im Umgang mit der Zielgruppe dabei jedoch manchmal Vorrang gegenüber der teaminternen Rollenverteilung zu haben scheint. Hintergrund ist hier, für Mädchen* (und Jungen*) Rollen aufzumachen, die diese nicht kennen oder nicht für sich annehmen wollen, beziehungsweise eine alternative Rolle zu den zuhause präsentierten Geschlechterrollen einzunehmen (vgl. dazu IV2; 7/8-7/14). Hier zeigt sich bereits in ersten Zügen das Operieren mit einem performativen Verständnis von Geschlecht: Im Vorleben und Vorzeigen alternativer Darstellungen von Männlich*- und Weiblichkeit* (etwa durch eine simple Umverteilung der Rollen in einem geschlechtsheterogenen Team) ist bereits ein subversiver Ansatz gegeben. Dennoch wird hier in der Mann*/Frau*-Dichotomie verblieben und diese nicht dekonstruiert.

3.5.4.2. Kategorien? Nein danke!

Einige der Pädagoginnen betonen die Wichtigkeit von Selbstreflexion und -darstellung, die über das Aufbrechen bzw. „Vertauschen“ klassischer Rollen hinausgeht. Dabei soll es nicht nur um das Öffnen von Rollen gehen, sondern ein Hinterfragen der Sinnhaftigkeit der Einteilung in die Kategorien Frau*/Mann* überhaupt.

Und ich, also was ich sagen wollte, was jetzt vielleicht ein bisschen komplizierter ausgedrückt war jetzt, ist, wir sind in einer ständigen Ambivalenz, ja? Also sie kommen mit ganz klar oft tradierten Geschlechterrollenbildern, und wir können nur versuchen, find ich, sie zu dekonstru-

ieren über Aktivität, also über wirkliche Aktionen, gemeinsame, ah, über (.) lustige, humorvolle Gespräche, über (..) verschiedenste Körpersprach- also wo man einfach versucht, das so aufzulösen. Wo man dann auch ganz klar, für uns das Ziel vertreten, wir wollen da gar nicht einkategorisiert sein, werden, ja. [IV6; 10/6-10/12]

Das „Nicht-Einkategorisieren“ beziehungsweise „Nicht-Einkategorisiert-Werden-Wollen“ kommt in dieser Passage als Grundsatz pädagogischen Handelns hervor. Gespräche, Aktionen, Körpersprache und Humor werden verwendet, um zu versuchen, diese Kategorien zu veruneindeutigen. Die „Ambivalenz“, von der hier die Rede ist, besteht also darin, trotz der eigenen „Gefangenheit“ in einer bestimmten Rolle – ob selbst oder von außen zugeschrieben – diese nicht als selbstverständlich anzunehmen und immer wieder herauszufordern. Dabei muss ein klares Bekenntnis zur Auflösung der Kategorien gegeben sein („Wo man dann auch ganz klar, für uns das Ziel vertreten, wir wollen da gar nicht einkategorisiert sein, werden, ja“). Auch hier kommt eine starke Orientierung am Konzept der Performativität und dem Wunsch nach Subversion durch die eigene Performance zum Ausdruck. Wie dies konkret geschehen kann, kommt etwa in der folgenden Passage aus dem Interview mit Jasmin zum Ausdruck, in der eben diese Verweigerung einer Einkategorisierung, beziehungsweise das Aushalten von Uneindeutigkeiten und dessen Verwendung im Umgang mit der Zielgruppe genauer beschrieben werden:

Letztens haben wir, sie wollen grad immer unbedingt schminken, die kleineren Mädchen (..) und dann hab ich mir am Unterarm die Haare mit Mascara gefärbt, ich hab gar nicht gewusst, dass das so gut geht (lacht) aber es war traumhaft, und das fanden sie extrem eklig, und sie haben gesagt ich schau jetzt aus wie mein Kollege, der halt dunkle Haare am Arm hat und (.) so die Frage, bin ich jetzt ein Mann oder nicht, und wer hat Haare, das (..) hab ich auch das Gefühl, das irgendwie schon viel macht, irgendwie (..) allein schon weil die ja glauben, dass Frauen gar keine Haare auf den Beinen haben, weil sie das ja gar nicht mehr kennen. Ja, und da hab ich auch das Gefühl, manchmal ist das was wir sagen oder tun (.) weniger stark als das wie wir ausschauen und leben, so (..) und ich glaub auch, wie wir im Team miteinander umgehen, wie da die Geschlechterdynamiken sind, dass sie das total stark merken, total intensiv merken, und, ja, deshalb ist das halt auch eine große Baustelle immer (..) ja. Und ich werd auch öfter (.) weiß ich nicht, wenn eine halt zum ersten Mal da ist, und ich sag Hallo wenn sie reinkommt, dass sie dann so „Oh, jetzt hab ich geglaubt du bist ein Bub“ (...) und mir macht das Spaß und ich find das super, damit arbeiten zu können. Ahm (..) gleichzeitig kanns halt eine Katastrophe sein, wenn du damit halt gerade nicht konfrontiert sein willst, also ich glau-

be das ist schon auch eine Härte in der Jugendarbeit, mit wieviel so Geschlechterpolizei du da konfrontiert bist, o das ist schon nicht so (..) einfach, ja. o Mh, ja. Oder sowas wie „Aaah du hast ja Achselhaare, iiiih“ ähm (..) und so, da hab ich das Gefühl, das ist irgendwie, ähm (...) ein wirkmächtiges Werkzeug auch. Ja, oder, wenn, wenn Kolleg*innen an einem Tag einen Minirock anhaben und ne Strumpfhose und sehr geschminkt und mit Ohrringen und weiß nicht was, und am nächsten Tag mit Baggy pants kommen, ich glaub das macht was mit den Mädchen, zu wissen, und mit den Jungs genauso, mit allen, dass das möglich ist. [IV3; 12/11-13/1]

In dieser Passage werden diverse Begebenheiten angesprochen, durch die Jasmin und ihre Kolleginnen versuchen, sich selbst in einer Art zu präsentieren, die die Frage nach dem Geschlecht beziehungsweise danach, wie eine „richtige Frau“ zu sein und auszusehen hat, ad absurdum führen. Es findet eine Bedeutungsverschiebung durch „fehlerhaftes Zitieren“ eines normativen Bildes statt, indem Jasmin das Medium der Schminke, das für die Herstellung von normativer Schönheit gedacht ist, in einer Art verwendet, die diesem Gebrauch entgegengesetzt ist und somit für Irritation sorgt: Sie wird von den Mädchen* eindeutig als Frau* wahrgenommen, performt aber nicht in diesem Sinne. Darüberhinaus kann sie so ein Gespräch über Geschlechtergrenzen initiieren, etwas, das ohne diese „Brücke“ wahrscheinlich nur schwer zu beginnen wäre. Sie betont dabei, dass der eigene Körper ein „wirmächtiges Werkzeug“ sind, wenn es darum geht, ein offeneres Verständnis von Geschlecht zu transportieren.

Dazu gehört auch das Styling, welches sie im zweiten Teil dieses Ausschnitts thematisiert: Pädagoginnen, die sich – ihrer Rolle als Vorbilder bewusst – dazu entscheiden, durch ihr Aussehen und Styling vermeintliche Grenzen zu vermischen, haben großen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Mädchen* und darauf, welche Vorstellung von Weiblichkeit* diese haben. Hier kommt wiederum ein performatives Verständnis von Geschlecht zum Ausdruck, wie es von Butler und Plößer beschrieben wird: Für die Mädchen* ist Weiblichkeit* mit gewissen Bildern verbunden, weil diese immer wieder reproduziert und somit zementiert werden. Für die Pädagoginnen stellt es also eine Chance dar, andere Bilder zu performen und dadurch die vermeintlich fixierten Bilder durcheinanderzubringen und zu erweitern.

Jasmin spricht jedoch auch die Schwierigkeit an, die diese Arbeit mit dem Körper als Werkzeug mit sich bringt: Die Pädagoginnen selbst sind auch nicht frei vom Druck, sich zuordnen

zu müssen und einem gewissen Bild entsprechen zu müssen, und werden – nicht zuletzt von den Jugendlichen – mit „Geschlechterpolizei“ konfrontiert. Beispiel sind hier die Achselhaare, die von den Mädchen* als eklig bewertet werden. Hier zeigen sich die klaren Vorstellungen von Frau*-Sein, die die Jugendlichen mitbringen, und zu denen – wie auch bei vielen Erwachsenen – besonders die Haarentfernung zählt. Jasmin selbst scheint damit einen Umgang gefunden zu haben und Spaß am „Spiel“ mit diesen Grenzen zu haben („mir macht das Spaß und ich find das super, damit arbeiten zu können“), zeigt aber Verständnis für all jene, denen das zu weit geht.

Im Zusammenhang mit einem offenen Umgang mit der eigenen Sexualität und Beziehungsform lässt sich Ähnliches feststellen: Auch in diesem Bereich wird es als wichtig angesehen, alternative Lebensformen in der Arbeit offenzulegen, um zur Normalisierung derselben beizutragen, gleichzeitig muss aber auch hier immer zwischen Privatsphäre und pädagogischem Ansatz abgewogen werden und ein Bewusstsein darüber bestehen, dass eine Offenlegung manches Mal auch für die Pädagog*innen schmerzhaft sein kann (vgl. IV6; 12)

Zusammengefasst lässt sich zum Thema Selbstreflexion und Vorbildwirkung festhalten, dass bei allen befragten Pädagoginnen ein starkes Bewusstsein dafür merkbar war, durch die eigene Lebensweise und Sicht auf die Dinge auf die Zielgruppe Einfluss nehmen zu können. Von besonderer Bedeutung sind folglich eine bewusste Aufteilung in gemischtgeschlechtlichen Teams, aber auch im Besonderen das spielerische Infragestellen von geschlechtsspezifischen Einteilungen überhaupt. Dabei wird besonders deutlich auf den Körper als Arbeitsinstrument verwiesen und auch die Herausforderung dargelegt, die es bedeuten kann, sich als Pädagog*in darauf einzulassen. Zusammenarbeit und gegenseitige Bekräftigung, aber auch die Möglichkeit von Kritik im Team wird ebenfalls ein großer Wert zugeschrieben. In Bezug auf die dieser Arbeit zugrundeliegenden theoretischen Konzepte wird hier offenbar, wie durch einen subversiven Zugang an die Geschlechterperformanz Irritation geschaffen werden und starre Bilder von Weiblich*- und Männlichkeit* aufgeweicht werden können, auch hier hauptsächlich durch körperliches Tun oder Aussehen.

3.5.5. Spielerischer Zugang zu Geschlecht

Wie bereits im vorigen Kapitel dargelegt wurde, wird die Auseinandersetzung mit der eigenen

Identität und Rolle als bedeutend angesehen, um das Thema Geschlecht zu bearbeiten. Auch die Bereitschaft zum Experimentieren und Irritieren wird als wichtiges Element im pädagogischen Tun beschrieben und dient der Bedeutungsverschiebung und Veruneindeutigung absoluter Kategorien, was in weiterer Folge auch auf die Zielgruppe wirkt. Es ist bereits in einigen Interviewpassagen angeklungen, dass es von den befragten Pädagoginnen vorgezogen wird, sich dem Thema in spielerischer, leichter Weise zu nähern, statt einen sehr ernsten Umgang zu wählen. Auch, weil sich herausgestellt hat, dass es so für die Mädchen* leichter zugänglich ist. Es wird als wenig sinnvoll erachtet, das Thema zu explizit zu machen, sondern vielmehr versucht, im Alltag spielerisch damit zu arbeiten. Damit ist vor allem ein Umgang gemeint, der von Leichtigkeit geprägt ist, Interessen der Mädchen* aufgreift und normative Vorgaben nicht zu ernst nimmt. Dabei steht im Besonderen die Wichtigkeit von Körperlichkeit und dem Experimentieren und Spielen mit dieser im Fokus der Pädagoginnen. So wurde etwa „Experimentierraum“ von den Befragten hauptsächlich als Experimentierraum im Sinne von „mit den eigenen Rollen spielen“, „andere Rollen annehmen“, „die Grenzen der eigenen geschlechtlichen Körperlichkeit ausloten“ verstanden. Das zeigt sich etwa an diesem Beispiel aus Dianas Einrichtung:

Diese Mädchenübernachtungen [ein spezielles Mädchen*angebot in der Einrichtung; Anm. KV], ich überleg grad (.) da war einiges, genau, wir haben auch gehabt, so zwecks ein bisschen mit den eigenen Rollenbildern spielen, wir haben eine Maskenbildnerin eingeladen (.) war ziemlich steil, wir haben ein Mädchen, weil (.) Hello Kitty ja irgendwie sehr fragwürdig ist und die voll drauf abfahren, und wir haben gesagt es ist ja eigentlich voll interessant, dass Hello Kitty keinen Mund hat, das ist ja eigentlich- was natürlich von der Symbolik her sehr interessant ist. Und was lustig ist dran, es hat sich ein Mädsl dann als das schminken lassen, aber gemischt mit einem (.) Schnauzer (lacht). Also so von der Darstellung her war das ziemlich lustig (lacht) Genau, und darum gings dann einfach auch, und es hat ihnen total getaugt, so (.) männliche Posen auszuprobieren, also so klassisch geltende, wir wären ja der Meinung, es wäre gut, wir würdens nicht einkategorisieren in männlich / weiblich, das wär ja Sinn und Zweck, aber es braucht eben dafür, und das ist der Punkt, warum wir auch ganz stark zu so einem Rahmen gehen, dass sie sich einmal das Spielen mit den Rollen trauen, um überhaupt im Alltag vielleicht draufzukommen, „ich kann mich verschiedenst bewegen, es ist- wer mir jetzt da quasi irgendwas zuschreibt, hat mit mir wenig zu tun, sondern ich möcht das ausprobieren und so leben, wie das- wie ich das möcht, und um den Weg überhaupt zu finden, brauchst du mal einen Rahmen, wo sie nicht unter Beobachtung stehen. [IV6; 6/2-6/19]

In dem Beispiel kommt der Erfolg eines spielerischen Zugangs, hier über das Medium Schminke, der auch für die Mädchen* lustvoll ist, gut zur Geltung. Zum Einen konnten durch das Schminken als Hello Kitty traditionelle Rollen angesprochen werden, vermutlich die klassische Mädchen*rolle, die dadurch repräsentiert wird – hübsch aussehen und nichts zu sagen haben. Zum Anderen wurde mit dem klassischen Bild gebrochen, indem diese Rolle mit einem Bart gemischt wurde, was wiederum subversives Potential im Sinne einer von der Norm abweichenden Performance hat. Diana betont im Weiteren, dass die Einteilung von Rollen in weiblich* und männlich* zwar wiederum einer Einkategorisierung gleich kommt, die es aufzulösen gilt, stellt diese aber quasi als ersten Schritt dar, der nötig ist, um darüber hinaus gehen zu können. Es lässt sich herauslesen, dass es für die Mädchen* einfacher ist, zunächst mit „bekanntem“ Rollen zu spielen, bevor es möglich wird, kreativer zu werden und ihre eigene, persönliche Rolle, die sich auch außerhalb der weiblich*-männlich*-Dichotomie befinden kann, zu finden. Diana zieht hier die Verbindung zur fortfahrenden Relevanz von Mädchen*arbeit, indem sie den geschlechtshomogenen Rahmen aufgrund der Sicherheit, die dieser bietet, als Ausgangspunkt für die weitere Beschäftigung mit Geschlecht und Identität ansieht. Dadurch wird ein wichtiger Punkt angesprochen: Spielerisches Experimentieren mit Geschlecht erfordert Mut und das Fallenlassen von Hemmungen, und dies ist etwas, das im homogenen Rahmen besser funktioniert. Dabei geht es nicht um eine wirkliche Homogenität, sondern um die empfundene Homogenität, die den Mädchen* das nötige Sicherheitsgefühl gibt. Das „Nicht-Unter-Beobachtung-Stehen“ ermöglicht also erst das Spiel mit alternativen Rollenbildern.

„Viel Potential“ attestiert auch Jasmin dem Experimentieren mit Körper und Gestaltung. Sie bringt ein Beispiel, in dem sie den Wunsch der Mädchen* nach Verwendung von Schminke und Nagellack nachgekommen ist und innerhalb dieses – zunächst sehr stereotyp anmutenden - Settings versucht, die Materialien so zu verwenden, dass sie nicht dem Zweck der klassischen, an der Norm orientierten Verschönerung dienen, sondern die Möglichkeiten der Veränderung des eigenen Aussehens durch Schminke und Farben im Fokus stehen (IV3; 19/21-19/33). Auch der im vorigen Kapitel beschriebenen Situation mit der Wimperntusche auf dem Arm wohnt ein solcher spielerischer Zugang inne.

Kleidung kann ebenfalls als Material dienen, anhand dessen Geschlecht in dieser Form ver-

handelt werden kann. Wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben, ist unter anderem das Spiel mit Kleidung für Pädagoginnen ein bedeutsames Element, anhand dessen sie die Verschiebbarkeit und Uneindeutigkeit von normativen Geschlechterbildern demonstrieren können. Auch in pädagogischen Angeboten stellt das Spiel mit Kleidung eine Möglichkeit dar, die Mädchen* mit Geschlecht experimentieren zu lassen, ohne dass die Thematik eine allzu große Schwere hat, etwa durch das klassische „Verkleiden“ wie es beispielsweise Andrea im Zusammenhang mit einer Faschingsparty in der eigenen Einrichtung beschreibt:

Naja (lacht) wir machen jetzt am Faschingdienstag eine Faschingsparty und da wird das Thema Crossgendering sein (I: ok) genau, also Burschen sollten sich vielleicht, also wenn sie wollen, vielleicht als Frau oder so verkleiden und umgekehrt, und wir haben (.) also die Kollegen waren grad irgendwie so Faschingsutensilien, also Bärte und so Zeug halt, einkaufen (..) genau (lacht) so eh so ein bisschen (.) also da so in die Richtung experimentieren [IV2; 13/2-13/7]

Hier wird geschickt eine Verbindung zwischen einem für die Jugendlichen lustvollen Veranstaltung (Faschingsparty) und dem Thema Auflösung von Geschlechterrollen gezogen, indem die jährliche Veranstaltung unter das Motto „Crossgendering“ gestellt wird. Durch diese Herangehensweise wird ein sehr niederschwelliger Einstieg für die Jugendlichen geschaffen, den diese auch ohne große Hemmungen und ohne die Gefahr von „Outings“ nehmen können. Obwohl anzunehmen ist, dass dies für viele der Jugendlichen nur ein Spiel bleibt, wird hier dennoch die Möglichkeit geschaffen, „gefahrlos“ in einen Bereich zu schnuppern, der sich eventuell als interessant und zum Umdenken bewegend herausstellen könnte. Im diesem Fall handelt es sich um eine Party im gemischten Betrieb, auch in anderen Interviews kam jedoch die Bedeutung von (Ver-)Kleidung als Experimentiermöglichkeit für Mädchen* zum Ausdruck und in den meisten Einrichtungen lassen sich auch Materialien zum Verkleiden finden (vgl. z.B. IV 3; 12/7-12/11; IV6; 15/21-15/25).

Es wird deutlich, dass von Seiten der Pädagog*innen diesen Momenten des Ausprobierens und Experimentierens ein sehr hohes Maß an Aufmerksamkeit entgegengebracht wird, da ein großes Bewusstsein für die mögliche Bedeutung dieser vermeintlich „nur“ spielerischen Aneignung alternativer Rollen besteht:

Ahm (.) diese Experimentierräume gibt's, und die (.) gibt's find ich insofern, dass sie die

Möglichkeit haben, sich verschiedenst auch anzuziehen, auch auszuprobieren, also wir geben sehr oft auch irgendwelche Verkleidungssachen raus, so dass sie einfach sich ausprobieren können, das taugt ihnen auch total (..) manchmal auch so mit klassischen Rollenspielen, wo wir irgendwie ein bisschen schauen, kommt ja für mich, grad was diese Körperwahrnehmung und Körperbewusstsein angeht, also um dich zu trauen, mit diesen Rollen zu spielen, muss für dich mal ein gewisses Level an Körperbewusstsein erreicht sein, um dich überhaupt auch so durch den Raum zu bewegen. Und das ist etwas, wo ich schon das Gefühl hab, dass wir stark drauf achten, wo wir eben auch sagen, dass es oft verabsäumt wird, dass Sport gemacht wird, ja. [...] Also ich find halt, **alle beurteilen da immer alles**, und deswegen (.) ja, schauts für uns das- die Experimentierräume so aus, dass ich schon glaub, dass die mehr im Rahmen des geschlechtsspezifischen Angebotes da sind, und (..) ja in gewissen Räumlichkeiten ist es glaub ich schon schwer, so zu experimentieren, aber da experimentieren sie mit uns, in Gesprächen, Posen, also (.) ich glaub da passiert ganz viel über uns dann, und, aber (.) ja die Räume sind schon, also wir versuchen schon sehr stark, die so anzulegen. [IV6; 15/21-16/12]

Es zeigt sich, dass die Pädagoginnen aktiv und bewusst darauf hinarbeiten, Experimentierräume anbieten zu können und dabei auf mehreren Ebenen agieren: von konkreten Angeboten (Verkleiden, Schminken) über die Stärkung des Körperbewusstseins der Jugendlichen bis hin zur Möglichkeit des Experimentierens allein durch „Gespräche und Posen“ mit den Mitarbeiter*innen. Dabei wird zwischen geschlechtshomo- und geschlechtsheterogenen Räumen differenziert: Während es in ersteren offener möglich ist, zu experimentieren, passiert dies in gemischten Räumen eher in direkter Interaktion mit den Pädagog*innen. Die Bereitstellung von Experimentierräumen, in denen spielerisch mit Geschlecht gearbeitet werden kann, findet also auf mehreren Ebenen statt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein spielerischer Umgang mit Geschlecht über weite Strecken als die niederschwelligste und somit am besten anwendbare Strategie gesehen wird, um dieses Thema pädagogisch aufzugreifen. Es zeigen sich in diesem Zusammenhang Vorteile von geschlechtsspezifischer Arbeit, da dieser Kontext aufgrund der vermeintlichen Homogenität als passender und „sicherer“ für das Experimentieren empfunden wird. Ein spielerischer Umgang mit Geschlechterklischees und Rollenbildern stellt oft den Ausgangspunkt dar, um diese Bilder zu veruneindeutigen und davon ausgehend die Möglichkeit für die Mädchen* zu schaffen, neue Rollen auszuprobieren und davon ausgehend eine individuelle Art der Selbstdarstellung zu schaffen, welche sie als passend zu sich empfinden. Dabei spielt die Mit-

einbeziehung des Körpers als „Experimentier-Instrument“ eine große Rolle.

Im Hinblick auf die theoretischen Konzepte kommt hier wieder das dekonstruktive und performative Verständnis der Pädagog*innen von Geschlecht zum Tragen. Dekonstruktiv, weil an mehreren Stellen bemerkbar wird, dass es ihnen über das „Ausprobieren“ von klassischen Rollen auch und im Besonderen um die Veruneindeutigung eben dieser Rollen geht – wie etwa durch das Mischen oder das Aufnehmen gewisser Elemente und das Formen und Finden einer eigenen Rolle. Die Orientierung an einem performativen Verständnis von Geschlecht lässt sich daran erkennen, dass dem Performen und der Körperlichkeit – beispielsweise durch Verkleiden - große Bedeutung beigemessen wird. Das Performen von Geschlecht lässt Brüche und Subversion zu und dient damit auch der Veruneindeutigung. Spannend ist der Bezug auf klassische Frau*-Mann*-Rollen, der gerade im Zusammenhang mit (Rollen-)Spielen und Verkleiden oft genommen wird: Zwar wird dies durchaus kritisch gesehen, gleichzeitig aber als notwendig für das Experimentieren der Mädchen* befunden. Das Spiel mit Elementen der Heteronorm dient hier also einem ersten Herantasten an bekannte Rollen, bevor möglicherweise darüber hinausgehende Bilder entworfen werden können.

4. Conclusio

In diesem abschließenden Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst und offene Fragen, die im Laufe der Ausarbeitung entstanden sind, dargelegt.

4.1. Zusammenfassung

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass alle befragten Pädagoginnen dem der Arbeit zugrunde liegenden Dilemma Bedeutung zumessen und sich damit im Team beschäftigen, wenn auch in unterschiedlichem Grade. Dabei besteht überall eine starke Orientierung an den Grundsätzen feministischer Mädchen*arbeit (Parteilichkeit, Geschlechtshomogenität, Ganzheitlichkeit und Vorbildwirkung). Teils sind diese Grundsätze fixer Bestandteil der pädagogischen Arbeit und werden durchwegs positiv bewertet, teils werden sie aber auch kritisch betrachtet, wie etwa im Fall der Geschlechtshomogenität. Diese ist der gesellschaftlichen Situation wegen von Bedeutung, wird jedoch in gewisser Weise als Auslaufmodell betrachtet.

In der eigenen Praxis versuchen alle Befragten, trotz der Beschränkung auf eine „geschlechtshomogene“ Zielgruppe einen queerfeministischen und offenen Zugang zu dieser beizubehalten. Das zu Beginn beschriebene Paradoxon, dass zunächst eine Gruppe konstruiert wird, damit diese im Anschluss dekonstruiert werden kann, findet demnach auch hier Gültigkeit. In den meisten Einrichtungen wird nach dem Motto „Wer sich als Mädchen* fühlt, ist willkommen“ eingeladen. Die konkrete Umsetzung scheitert jedoch in vielen Fällen daran, dass Unklarheit über die genaue Vorgehensweise besteht oder die Hemmschwellen bei der Teilnahme für Personen, die nicht zur Gruppe intelligibler Mädchen* gehören, trotz der Bemühungen der Pädagoginnen zu hoch sind. Innerhalb des Angebots sind die Pädagoginnen sehr an Ausgewogenheit und der Bereitstellung von Aktivitäten interessiert, die den Mädchen* neue Perspektiven eröffnen und ihr Bild von „Frau*-Sein“ erweitern.

Als Herausforderung stellen sich für die Pädagoginnen im Weiteren drei Problembereiche dar: Zum Ersten die geringe Priorisierung der Beschäftigung mit Fragen zur Umsetzung eines Transfers theoretischer Überlegungen zu dekonstruktiver Pädagogik in die Praxis. Diese Be-

schäftigung findet auf individueller sowie auf Teamebene zwar kontinuierlich statt, die Thematisierung auf Leitungsebene und in Weiterbildungen wird jedoch als nicht ausreichend beschrieben. Hier besteht der Wunsch nach mehr Möglichkeiten des Austauschs und einer höheren Priorisierung des Problems von Seiten übergeordneter Instanzen.

Zum Zweiten wird die Diskrepanz zwischen der Lebenswelt und dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Pädagoginnen und dem der Mädchen* als problematisch wahrgenommen. Dabei wird besonders der fehlende Zugang, den ein Großteil der Zielgruppe aufgrund ihrer Sozialisation zu dekonstruktiven Ansätzen hat, betont. Die Macht tradierter Vorstellungen von Geschlecht, die für die Jugendlichen oft große Bedeutung haben, sowie die Sensibilität, die Pädagoginnen im Umgang damit zeigen müssen, wird ebenfalls oft thematisiert. Ein Bewusstsein der Pädagoginnen für die Intersektionalität von Kategorien wie Geschlecht und Klasse ist von hoher Relevanz.

Zum Dritten wird das Feststellen von Erfolg, der auch als Legitimation für die eigene Arbeit gilt, als herausfordernd beschrieben. Dabei ist es für die Pädagoginnen hauptsächlich schwierig, langfristige (positive) Auswirkungen ihres Tuns feststellen zu können, die sie darin bestätigen. Als unmittelbare Erfolgserlebnisse dienen kurzfristige Veränderungen im Einrichtungsalltag.

Trotz der vielfältigen Herausforderungen, denen die Pädagoginnen gegenüberstehen, gibt es doch einige Strategien und Vorgehensweisen, die im Einrichtungsalltag eingesetzt werden, um es den Mädchen* zu ermöglichen, auf niederschwellige Weise neue Perspektiven auf Geschlecht kennenzulernen. Dabei werden spezielle Angebote wie Workshops oder Gesprächsrunden weitestgehend als wenig zielführend betrachtet. Stattdessen wird der Versuch unternommen, im Einrichtungsalltag heteronormativitätskritisch und dekonstruierend zu agieren.

So wird etwa stark auf Sprache und Symbolik fokussiert. Dies geschieht beispielsweise durch gendersensible Schreibweise, in der mehrere Weiblichkeiten* berücksichtigt werden, aber auch durch die Gestaltung von Raum und Unterlagen, in denen sich das queerfeministische

Verständnis der Pädagoginnen widerspiegelt und von den Mädchen* aufgenommen werden kann. Gleichzeitig wird großes Augenmerk auf die Zurschaustellung von Vielfalt unter den Mitarbeiterinnen gelegt. So wird ein normatives Bild von Weiblichkeit* dekonstruiert und der Versuch unternommen, ein breiteres, uneindeutigeres und vor allem auf Selbstbestimmung basierendes Bild zu fördern.

Weiters spielen die Förderung von Autonomie und Partizipation der Mädchen* eine wichtige Rolle. Damit wird zum Einen auf die Grundsätze feministischer Mädchen*arbeit Bezug genommen, zum Anderen wohnt dieser Strategie auch die Möglichkeit inne, Mädchen* aus ihrer „klassischen“ Rolle heraustreten zu lassen und ihnen eine aktive, verantwortungsvolle, wichtige Rolle zukommen zu lassen. Sie können sich so als Gestalterinnen ihrer eigenen Lebenswelt – zumindest im Kontext der Einrichtung – erleben.

Ein starker Fokus liegt darüberhinaus auf der Selbstreflexion der Pädagoginnen hinsichtlich Geschlecht und eigener Rolle. Dies ist eng verknüpft mit dem Bewusstsein über die eigene Vorbildwirkung und wird von den Befragten genutzt, um in Interaktion mit den Mädchen* stereotype Zuschreibungen herauszufordern.

Auch dem tatsächlichen Spielen mit Geschlechterrollen und dem Experimentieren mit Identität wird große Bedeutung beigemessen. So wird auf niederschwellige und für die Zielgruppe lustvolle Weise – beispielsweise durch Verkleiden, Schminken, etc. - das Thema aufgegriffen und für die Mädchen* erlebbar gemacht. Dabei agieren die Pädagoginnen mit einem performativen Verständnis von Geschlecht, welches die Möglichkeit der Dekonstruktion stereotyper Bilder durch subversive Performance beinhaltet.

Abschließend lässt sich feststellen, dass der Anspruch, dekonstruktiv-feministische Mädchen*arbeit – unter welchem Titel auch immer - zu machen, in den Einrichtungen klares Ziel ist und sich die Pädagoginnen auf vielerlei Arten damit beschäftigen. Strategien innerhalb des Betriebs, die sehr stark auf die Auflösung normativer Zuschreibungen, die Erweiterung des Frauen*bildes und Selbstbestimmung hinsichtlich Geschlecht und Identität zielen, haben

sich diesbezüglich als erfolgsversprechend herausgestellt.

4.2. Offene Fragen

Trotz der eingehenden Beschäftigung vieler Pädagoginnen mit den Möglichkeiten feministisch-dekonstruktiver Mädchen*arbeit finden sich doch einige Leerstellen und offene Fragen, die entweder von den befragten Personen selbst thematisiert wurden oder sich im Laufe der Analyse ergeben haben und im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr behandelt werden konnten.

Eine dieser Leerstellen ist die Frage nach den Möglichkeiten der Teilnahme an jugendarbeitsrischen Angeboten für Jugendliche, die sich weder als männlich* noch als weiblich* definieren. Durch den herausgearbeiteten Grundsatz der Einrichtungen „Wer sich als Mädchen* fühlt, ist willkommen“, wird zwar feministische Mädchen*arbeit für Mädchen* geöffnet, die nicht dem hegemonialen Bild von Mädchen* entsprechen, wie etwa Transgender-Mädchen*. Es wird jedoch keine Aussage darüber getroffen, wie beispielsweise mit Non-Binary-Jugendlichen umzugehen ist und wie für diese Teilhabemöglichkeiten geschaffen werden können. Es stellt sich die Frage, ob dies im Zuständigkeitsbereich der feministisch-dekonstruktiven Mädchen*arbeit liegt. Durch Verbesserung der Vernetzung zwischen Mädchen*arbeit und LGBTIQ-Vereinen könnte hier mehr Klarheit gewonnen werden.

Generell findet die Zusammenarbeit mit LGBTIQ-Vereinen und deren Jugendorganisationen derzeit oft noch in unzureichender Weise statt. In dieser Zusammenarbeit liegt aber der Schlüssel zu einer Mädchen*- und auch generell Jugendarbeit, die tatsächlich offen gegenüber allen Jugendlichen, unabhängig von deren Sexualität und Geschlechtsidentität, ist. Hier mangelt es nicht am Willen der Pädagoginnen, sondern an der tatsächlichen Umsetzung der Zusammenarbeit.

Eine weitere Leerstelle stellt der Bereich von Weiterbildung zum Thema dekonstruktive Jugend- und Mädchen*arbeit dar. Es scheint ein hoher Bedarf an niederschwelliger Weiterbildung, die theoretische Überlegungen und praktische Elemente vereint und ihnen gleichberechtigt Raum gibt, gegeben zu sein. Hier stellt sich die Frage, in welcher Form solche Angebote stattfinden können und wie sich weiter Brücken zwischen Theoretiker*innen und Praktiker*innen bauen lassen, die eine umfassende Beschäftigung mit dem Thema ermögli-

chen. Auch im Bereich der Vernetzung lässt sich eine ähnliche Situation feststellen. Es findet hauptsächlich Austausch zwischen Einzelpersonen statt, der sich in den meisten Fällen auf einen kleinen, theoretisch bewanderten Kreis beschränkt. Auch hier ist vonnöten, dass dieser Austausch auf einer breiteren Basis stattfindet und mehr Pädagog*innen zugänglich gemacht wird. Sowohl beim Thema Weiterbildung als auch beim Thema Vernetzung ist demnach dringend nötig, dass dem Thema höhere Priorität eingeräumt wird – sei es von Seiten der diversen Vereine, Ausbildungsinstitute, oder anderer übergeordneter Institutionen.

Quellen

Austin, John L. (1979): Zur Theorie der Sprechakte. Reclam, Stuttgart

Bilden, Helga (2001): Die Grenzen von Geschlecht überschreiten. In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 137-147

Bitzan, Maria / **Daigler**, Claudia (2001): Eigensinn und Einmischung – Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit, Juventa Verlag, Weinheim / München

Bohnsack, Ralf / **Nentwig-Gesemann**, Iris / **Nohl**, Arnd-Michael (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung (2. erweiterte und aktualisierte Auflage), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Brebeck, Andrea (2008): Wissen und Agieren in der feministischen Mädchenarbeit – Ein Beitrag zur reflexiven Professionalität, Ulrike Helmer Verlag, Königstein/Taunus

Brinkmann, Tanja Marita (2006): Die Zukunft der Mädchenarbeit – Innovationspotentiale durch neuere Geschlechtertheorien und Ungleichheitsforschung, Unrast Verlag, Münster

Bublitz, Hannelore (2010, vollständig überarbeitete 3. Auflage; Erstauflage 2002): Judith Butler zur Einführung, Junius Verlag, Hamburg

Bundesministerium für Familien und Jugend (2015): Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in Österreich – Ein Überblick, Wien

Busche, Mart / **Maikowski**, Laura (2010): Reflexive Koedukation revisited – Mit Geschlechterheterogenität umgehen. In: Busche, Mart / Maikowski, Laura / Pohlkamp, Ines / Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken – Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, transcript Verlag, Bielefeld 2010, S. 161-179

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.

Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht – Das Subjekt der Unterwerfung*, suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.

Deinet, Ulrich / **Sturzenhecker**, Benedikt (2005, völlig überarbeitete und erweiterte Auflage): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (Erstausgabe: 1998), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Fegter, Susann / **Geipel**, Karen / **Horstbrink**, Janina (2010): *Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen*. In: Kessler, Fabian / Plößer, Melanie (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit - Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010 S. 233-248

Flick, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*, Rohwolt, Reinbeck bei Hamburg

Fritzsche, Bettina / **Hartmann**, Jutta (2007): *Selbst-Bewegungen. Subjektive Aushandlungsprozesse von Geschlecht und Begehren – Eine Einführung*. In: Hartmann, Jutta / Klesse, Christian / Wagenknecht, Peter / Fritzsche, Bettina / Hackmann, Kristina (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007, S. 135-140

Graff, Ulrike (2004): *Selbstbestimmung für Mädchen – Theorie und Praxis feministischer Pädagogik*, Ulrike Helmer Verlag, Königstein/Taunus

Graff, Ulrike (2014): *Selbstbestimmung für Mädchen: Monoedukation – (kein) Schnee von gestern?* In: Kauffenstein, Evelyn / Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): *Mädchenarbeit im Wandel – Bleibt alles anders?* Beltz-Juventa, Weinheim 2014, S. 27-41

Hartmann, Jutta (2001): *Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus – Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft*. In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 65-84

Hartmann, Jutta (2002): *Vielfältige Lebensweisen: Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform – Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*, Leske + Budrich, Opladen

Hartmann, Jutta / **Klesse**, Christian (2007): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – Eine Einführung*. In: Hartmann, Jutta / Klesse, Christian / Wagenknecht, Peter / Fritzsche, Bettina / Hackmann, Kristina (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007, S. 9-16

Hartmann, Jutta (2007): Der heteronormative Blick in wissenschaftlichen Diskursen – Eine Einführung. In: Hartmann, Jutta / Klesse, Christian / Wagenknecht, Peter / Fritzsche, Bettina / Hackmann, Kristina (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007, S. 55-60

Hartmann, Jutta (2009): Heteronormativität – Pädagogische Implikationen eines macht- und identitätskritischen Konzeptes. In: *Betrifft Mädchen* (Fachzeitschrift für Mädchenarbeit), 2/2009, Thema: Queer! Wie geht nicht-heteronormative Mädchenarbeit? S. 52-58

Hausen, Karin (1992): Öffentlichkeit und Privatheit – Gesellschaftspolitische Konstruktionen und die Geschichte der Geschlechterbeziehungen. In: Hausen, Karin / Wunder, Heide (Hrsg.): Frauengeschichte – Geschlechtergeschichte, Campus Verlag, Frankfurt / New York 1992, S. 81-88

Heiliger, Anita (2002): Mädchenarbeit im Gendermainstream, Verlag Frauenoffensive, München

Heite, Catrin (2010): Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit – Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: Kessl, Fabian / Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit - Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S. 187-200

Howald, Jenny (2001): Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen? Mögliche Bedeutungen von 'Queer Theory' für die feministische Mädchenbildungsarbeit. In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 295-309

Jösting, Sabine (2007): Einarbeitungsprozesse männlicher Jugendlicher in die heterosexuelle Ordnung. In: Hartmann, Jutta / Klesse, Christian / Wagenknecht, Peter / Fritzsche, Bettina / Hackmann, Kristina (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007, S. 151-169

Kagerbauer, Linda (2014): Verständigung als Politikum! Anforderungen und Herausforderungen an einen Dialog der Generationen in der feministischen Mädchenarbeit. In: Kauffenstein, Evelyn / Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): Mädchenarbeit im Wandel – Bleibt alles anders? Beltz-Juventa, Weinheim 2014, S. 54-68

Kessl, Fabian (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit - Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – Eine Einführung. In: Kessl, Fabian / Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit - Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S. 7-16

Kimmerle, Heinz (1988): Derrida zur Einführung, Junius, Hamburg

Lormes, Nicole (2014): Das Ringen um eine persönliche und gesellschaftliche Verortung in der Komplexität von Widersprüchen, oder: Was muss Gerechtigkeit heute beinhalten? In: Kauffenstein, Evelyn / Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): Mädchenarbeit im Wandel – Bleibt alles anders? Beltz-Juventa, Weinheim 2014, S. 106-128

Maurer, Susanne (2001): Zentrierte Vielfalt? Zur Frage von Subjekt und Handlungsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit poststrukturalistischem Denken. In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 105-118

Mayring, Philipp (1993): Einführung in die qualitative Sozialforschung – Eine Anleitung zu qualitativem Denken (2. Auflage), Psychologie Verlags Union, Weinheim

Mecheril, Paul / Melter, Claus (2010): Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge. In: Kessl, Fabian / Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit - Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S. 117-131

Nagel, Björn (2010): Bilder von Mädchen – Zur Produktion von Weiblichkeit in der Jungen_arbeit. In: Busche, Mart / Maikowski, Laura / Pohlkamp, Ines / Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken – Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, transcript Verlag, Bielefeld 2010, S. 247-261

Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode – Qualitative Sozialforschung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Nordhoff, Karina (2014): Spannungsfelder heteronormativitätskritischer Mädchen_arbeit. In: Kauffenstein,

Evelyn / Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): Mädchenarbeit im Wandel – Bleibt alles anders? Beltz-Juventa, Weinheim 2014, S. 129-144

Plöber, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik: Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis, Helmer Verlag, Königstein/Taunus

Plöber, Melanie (2009): 'I kissed a girl and I liked it?' Queere Perspektiven für die feministische Mädchenarbeit. In: *Betrifft Mädchen* (Fachzeitschrift für Mädchenarbeit), 2/2009, Thema: Queer! Wie geht nicht-heteronormative Mädchenarbeit? S. 59-63

Plöber, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessler, Fabian / Plöber, Melanie (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit - Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S. 218-232

Pohlkamp, Ines / Rauw, Regina (2010): Mit Lust und Beunruhigung. Heteronormativitätskritik einbringen. In: Busche, Mart / Maikowski, Laura / Pohlkamp, Ines / Wesemüller, Ellen (Hrsg.): *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken – Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*, transcript Verlag, Bielefeld 2010, S. 22-35

Pohlkamp, Ines (2014): Queer-feministische Mädchenarbeit als normativitätskritische Pädagogik. In: Kauffenstein, Evelyn / Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): *Mädchenarbeit im Wandel – Bleibt alles anders?* Beltz-Juventa, Weinheim 2014, S. 145-168

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode – Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Schmidt, Andrea (2001): Poststrukturalistische Perspektiven – Ein Beitrag zur Reflexion sozialpädagogischer Handlungspraxen. In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 269-280

Schmidt, Andrea (2002): Balanceakt Mädchenarbeit – Beiträge zu dekonstruktiver Theorie und Praxis, Edition Hipparchia, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main / London

Schütte-Bäumner, Christian (2007): Que(e)r durch die Soziale Arbeit – Professionelle Praxis in den AIDS-Hilfen, transcript Verlag, Bielefeld

Schütte-Bäumner, Christian (2010): Queer Professionals als Reflexionskategorie für die Soziale Arbeit. In: Kessler, Fabian / Plößer, Melanie Plößer (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit - Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S. 77-95

Thole, Werner (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung, Juventa Verlag, Weinheim/München

Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2001): ... und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 237-254

Vollmer-Schubert, Brigitte (2014): Identitätsbildung als Aufgabe und Auftrag in der Mädchenarbeit. In: Kauffenstein, Evelyn / Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): Mädchenarbeit im Wandel – Bleibt alles anders? Beltz-Juventa, Weinheim 2014, S. 177-190

Wagenknecht, Peter (2007): Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Hartmann, Jutta / Klesse, Christian / Wagenknecht, Peter / Fritzsche, Bettina / Hackmann, Kristina (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007, S. 17-34

Wallner, Claudia (2006): Feministische Mädchenarbeit – Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen, Klemm & Oelschläger, Münster

Wallner, Claudia (2014): Es ist noch lange nicht vorbei! Gute Gründe für Mädchenarbeit in Zeiten vermeintlicher Gleichberechtigung. In: Kauffenstein, Evelyn / Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): Mädchenarbeit im Wandel – Bleibt alles anders? Beltz-Juventa, Weinheim 2014, S. 42-53

Wetzel, Michael (2010). *Derrida* (Reclam-Taschenbuch, Bd. 20310). Stuttgart: Reclam.

Links:

bOJA-Fachtagung: <http://boja.at/fachtagung/>, Zugriff am 10.8.2016

Schwanebeck, Wieland (2013). Dekonstruktion. *Gender Glossar / Gender Glossary*, 4 Absätze. Gefunden unter: <http://gender-glossar.de>, Zugriff am 29.3.2016