

# **Rahmenkonzept**

## **Geschlechtsreflektierte Offene Jugendarbeit**



**KREISJUGENDRING  
MÜNCHEN - LAND**

### **Dieses Konzept kann bezogen werden:**

gegen ein frankiertes und adressiertes DIN-A4-Kuvert bei:  
Kreisjugendring München-Land  
z. Hd. Frau Angelika Geist  
Burgweg 10, 82049 Pullach

oder als pdf-Datei  
unter [www.kjr-muenchen-land.de/index.php?id=81](http://www.kjr-muenchen-land.de/index.php?id=81)

## **Impressum**

### **Herausgeber:**

Kreisjugendring München-Land  
Burgweg 10, 82049 Pullach

### **Fachliche Leitung und Redaktion:**

Angelika Geist, Referentin für geschlechtsreflektierte Jugendarbeit  
[a.geist@kjr-muenchen-land.de](mailto:a.geist@kjr-muenchen-land.de)  
Tel. (089) 744 140 – 34, Fax. (089) 744 140 – 33

### **Konzepterstellung:**

Angelika Geist und Konferenz der Mädchenbeauftragten  
Bernd Drägestein und Konferenz der Jungenbeauftragten

© Januar 2004

2. Auflage mit einer Ergänzung zu Lebenslagen von Jungen, März 2009

### **Großer Dank an:**

Ulrike Moeller für ihre unterstützend-kritische Konzeptberatung  
Jürgen Weigert für seine nervenschonende Layout-Hilfe

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	<b>3</b>
<b>I. Notwendigkeit von geschlechtsreflektierter Jugendarbeit</b>	<b>4</b>
<b>II. Theoretischer Hintergrund</b>	<b>5</b>
<b>1. Lebenslagen von Mädchen und Jungen</b>	<b>5</b>
<b>2. Geschlechtsspezifische Sozialisation</b>	<b>13</b>
2.1 Aspekte männlicher Sozialisation	20
2.2 Aspekte weiblicher Sozialisation	24
<b>III. Handlungsansatz: Geschlechtsreflektierte Jugendarbeit mit Mädchen und Jungen</b>	<b>30</b>
<b>1. Ziele</b>	<b>31</b>
1.1 Mädchen	31
1.2 Jungen	33
1.3 Mädchen und Jungen (Koedukation)	34
<b>2. Prinzip: Geschlechtergerechtigkeit</b>	<b>35</b>
<b>3. Arbeitsformen</b>	<b>38</b>
3.1 Geschlechtshomogene Räume und Angebote	40
3.2 Geschlechtsreflektierte Koedukation	44
3.3 Kontinuierliche Begleitung - Beziehungsarbeit	45
3.4 Modelle – Identifikation – Vorbilder	47
<b>4. Praxisbeispiele für geschlechtsreflektierte Arbeit</b>	<b>50</b>
<b>5. Rahmenbedingungen und Ressourcen</b>	<b>55</b>
5.1 Personelle Ressourcen/Qualifikation	55
5.2 Zeitliche Ressourcen	55
5.3 Finanzielle Ressourcen	55
5.4 Räumliche Ressourcen	56
5.5 Öffentlichkeitsarbeit	57
5.6 Team	57
5.7 Mädchenbeauftragte/Jungenbeauftragter	57
5.8 Vernetzung	58
5.9 Fortbildung	58
5.10 Fachstelle für geschlechtsreflektierte Jugendarbeit	58



## Vorwort

Wozu braucht es überhaupt noch geschlechtsreflektierte Ansätze – sind denn nicht längst alle gleichberechtigt? Sind Mädchenarbeit und Jungenarbeit noch aktuell in Zeiten des Gender Mainstreaming? Haben Jungen heute nicht mehr Probleme als Mädchen? Was bedeutet Parteilichkeit überhaupt - und speziell in koedukativen Einrichtungen? Was genau verstehen wir unter Mädchenarbeit? Können Frauen auch Jungenarbeit machen? Wie funktioniert geschlechtsreflektierte Arbeit als Querschnittsaufgabe? Und wie - bitte schön - soll eine geschlechtsreflektierte Koedukation aussehen? Und wer macht denn nun eigentlich was?

Mit diesem Konzept bezieht der Kreisjugendring München-Land (KJR) Position. Er steckt den Rahmen ab und gibt Orientierung für die geschlechtsreflektierte Jugendarbeit mit Mädchen und Jungen in den 25 koedukativen Freizeiteinrichtungen des KJR. Es ist das Ergebnis eines intensiven Denk- und Diskussionsprozesses mit dem Ziel, die Querschnittsthematik „von vorne bis hinten“ (oder „von Mädchen bis Junge“) zu durchdenken und speziell für den Arbeitsbereich der Offenen Jugendarbeit zu beschreiben.

Engagiert haben sich die beiden internen Fachgremien der Mädchenbeauftragten und Jungenbeauftragten an diesem Prozess beteiligt. Beide Geschlechterperspektiven wurden parallel erarbeitet und hinterher zu einem gemeinsamen Ganzen zusammengefügt. Die auffallend unterschiedliche Ausprägung der jeweiligen Konzeptanteile entspricht auch dem unterschiedlichen Stand der Fachdiskussion und Fachliteratur. Der begonnene Dialog zwischen den Geschlechtern brachte Befruchtendes, Befremdendes und Erhellendes - und wird fortgesetzt.

Möge das Konzept Inspiration und Hilfestellung geben, die Praxis der Jugendarbeit geschlechtsreflektiert zu gestalten. Möge es ausreichend Anlaß bieten, ungerechte Geschlechterordnungen in Frage zu stellen und zu verändern. Die Weiterentwicklung des Konzeptes ist beabsichtigt. Rückmeldungen und konstruktive Beiträge sind willkommen!

Angelika Geist  
Referentin für geschlechtsreflektierte Jugendarbeit

## **I. Notwendigkeit von geschlechtsreflektierter Jugendarbeit**

Jugendarbeit kann nicht geschlechtsneutral sein,

- weil sich Jungen und Mädchen in Bezug auf ihre Interessen, Zugänge, Lebenslagen, Probleme, Lebensentwürfe unterscheiden (können). Werden diese Unterschiede nicht berücksichtigt, findet in der Regel eine bevorzugte - meist aber unreflektierte - Orientierung an Jungen statt, die Mädchen benachteiligt - aber auch den Jungen nicht gerecht wird.
- weil Mädchen und Jungen durch geschlechtsspezifische Sozialisation massive Einschränkungen ihres jeweiligen Handlungs- und Entwicklungspotentials erfahren, indem sie für eine gelingende männliche oder weibliche Geschlechtsidentität das jeweils andere nicht leben können oder abwerten müssen. Damit sind spezielle Konflikte und Risiken verbunden.
- weil Mädchen und Jungen mit Widersprüchen konfrontiert sind zwischen modernen und traditionellen Rollenerwartungen sowie zwischen Männlichkeits- oder Weiblichkeitsnormen und eigenem Erleben. Die daraus entstehenden Verunsicherungen und Überforderungen brauchen Orientierung und Begleitung.
- weil Jugendliche beim Hineinwachsen in diese Gesellschaft Unterstützung brauchen um Gleichberechtigungsansprüche zu entwickeln und zu leben. Jungen und Mädchen leben in einer Gesellschaft, in der nach wie vor zahlreiche Ungerechtigkeiten zwischen den Geschlechtern bestehen, Mädchen und Frauen in vielen Bereichen benachteiligt und Jungen und Männer privilegiert sind. Eine gleichberechtigte Gesellschaft braucht Mädchen und Jungen, die in der Lage sind, Gleichberechtigung zu leben und zu gestalten.
- weil diese geschlechtsbezogenen Einschränkungen und Ungerechtigkeiten auch unbewußt in den Angeboten und Interaktionen der Jugendarbeit reproduziert und verstärkt werden, wenn es keine Reflexion über Geschlechterstereotype und Geschlechterhierarchien im eigenen Handeln der PädagogenInnen gibt.
- weil Jugendarbeit den gesetzlichen Auftrag hat, bei allen Angeboten die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung zu fördern (KJHG § 9, Ziff. 3).

## II. Theoretischer Hintergrund

### 1. Lebenslagen von Mädchen und Jungen

In den letzten Jahrzehnten hat sich in unserer Gesellschaft, ausgelöst durch das politische Handeln der zweiten Frauenbewegung, die Lebenssituation von Männern und Frauen, Mädchen und Jungen, gravierend verändert. Korrespondierend mit der Modernisierung der Lebenslagen gibt es heute eine Freisetzung der traditionellen weiblichen Rolle und erweiterte Handlungsspielräume von Mädchen und Frauen. Die Debatte unter Männern und Jungen zu ihren Vorstellungen von „Männlichkeit“ wird eher vorsichtig und langsam geführt. Die Diskussion um neue zukunftssträchtige Entwürfe von Männlichkeitsbildern ist offenkundig noch keine gesellschaftliche Bewegung, obwohl vieles darauf hinweist, dass anstehende gesellschaftliche Veränderungen (z.B. Beruf & Familie) nicht mit dem traditionellen männlichen Repertoire zu bewältigen sind.

Trotz der geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Modernisierung der Lebenslagen existiert für beide Geschlechter ein größeres Spektrum an Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern, an weiblichen und männlichen Identifikationsfiguren und damit auch mehr Möglichkeiten, traditionelle Geschlechtergrenzen zu überschreiten.

Die Differenz unter Mädchen ist größer geworden und das Geschlecht ist nicht der einzige Bestimmungsfaktor für die Lebenslagen von Mädchen (vgl. Hering 1999). Mädchen sind nicht zwangsläufig oder ausschließlich aufgrund ihres Mädchenseins in der gleichen Lebenslage bzw. benachteiligt.

Zwischen Mädchen existieren Benachteiligungs- oder Privilegierungsunterschiede durch:

- die Zugehörigkeit zu einer Mehrheits- oder Minderheitenkultur
- soziale Zuordnungen wie Ethnie, Schicht, Religion oder Region
- den Zugang zu Ressourcen wie Bildung, Geld, sozialem Status oder Erwerbsarbeit.

Aber auch die fehlende oder vorhandene Unterstützung der Eltern und anderen Bezugspersonen zur selbstbestimmten, emanzipierten Lebensgestaltung von Mädchen prägen Unterschiede.

Die Lebenssituation und Bewältigungsstrategien von Mädchen sind also auf dem Hintergrund der jeweiligen Verschränkungen und Verknüpfungen von sozialen Ungleichheiten und Privilegien wahrzunehmen (vgl. Focks 2000b).

Die **Lebensentwürfe** von Mädchen sind heute vielfältig. Wichtige Bestandteile in der Lebensplanung von Mädchen sind Berufstätigkeit und eine qualifizierte Ausbildung. Der „doppelte Lebensentwurf“ der sowohl Berufs- als auch Familienorientierung einschließt, ist einer unter vielen. Viele Mädchen streben nach ökonomischer Unabhängigkeit und selbstbestimmter Lebensgestaltung. Einige suchen ihre Selbstbestätigung im alleinigen Dasein für Mann und Kinder. (vgl. Focks 2000a, 76). In allen sozialen Schichten stellt der Großteil der Mädchen Gleichberechtigungsansprüche, z. B. dass ihre Partner

ebenso familiäre Aufgaben übernehmen.

In ihrem Selbstverständnis erleben sich die meisten Mädchen als emanzipiert und gleichgestellt und nicht als benachteiligt im Vergleich zu Jungen. Geschlechtsspezifische Ungleichheiten werden eher unterschätzt und im Zuge der allgemeinen Gleichheitsrhetorik verdeckt. Das Thematisieren von Ungleichheit kollidiert mit ihren Erfahrungen von Gleichheit und ihren Ansprüchen auf gleiche Entfaltungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume. Mädchen möchten ganz „normale“ Jugendliche sein und keinen benachteiligten oder gar defizitären Sonderstatus haben. Mechthild Oechsle spricht in diesem Zusammenhang von einem **Ungleichheitstabu** (vgl. Oechsle 2000, 49).

„Generell erschwert wird die Thematisierung von sozialer Ungleichheit zwischen den Geschlechtern durch ein individualisierendes Deutungsmuster (...) [in dem] (...) Ungleichheitsstrukturen (...) als Probleme biographischer Entscheidungen und individueller Lebensführung wahrgenommen [werden]“ (Oechsle 2000, 50).

Das Geschlechterverhältnis ist also einerseits im Wandel und von Angleichungsprozessen geprägt und andererseits bestehen weiterhin soziale Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern. Die Lebensrealität von Mädchen bewegt sich zwischen neuer Vielfalt und alten Beschränkungen (Focks 2000a, 75). Verdeutlichend dazu einige ausgewählte Daten der sekundäranalytischen Auswertung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) von 2002 zur **Lebensführung und Chancengleichheit** von jungen Männern und Frauen.

„Bezogen auf die Schulbildung haben sich die Abschlußqualifikationen von Mädchen und Jungen bzw. von jungen Frauen und Männern völlig angeglichen: Mädchen erhalten heute ebenso häufig wie Jungen die Chance, weiterführende Schulen zu besuchen und sie erzielen dort inzwischen die besseren Abschlüsse. Die Chancengleichheit geht so weit, dass junge Frauen heute ebenso häufig wie junge Männer einen Berufsabschluß erreichen. Doch die von den jungen Frauen bevorzugten bzw. die ihnen nahegelegten Ausbildungsgänge und Berufe führen früher oder später zu schlechteren Einkommens- und Aufstieggchancen.“

Im Konkurrenzkampf um einen Ausbildungsplatz können junge Frauen ihre besseren Schulabschlüsse in die Waagschale werfen, dennoch müssen sie sich häufiger als junge Männer bewerben, erreichen seltener ihren Wunschberuf und sind häufiger gezwungen, in schulische und andere Ausbildungen auszuweichen. Dementsprechend erhalten sie seltener Ausbildungsvergütungen“ (Cornelißen et. al, 350 f.).

Insbesondere Migrantinnen sind auf dem Ausbildungsmarkt benachteiligt:

„(...) obwohl junge Migrantinnen bessere Schulabschlüsse erzielen als ihre männlichen Altersgenossen, erweisen sich ihre Ausbildungschancen als besonders ungünstig. Der größte Teil der jungen Migrant(inn)en nimmt eine ungelernete oder Anlernertätigkeit auf.“

(...)

Obwohl junge Frauen zwischen 25 und 30 Jahren heute genauso häufig wie junge Männer über berufliche Bildungsabschlüsse verfügen, sehen sie sich seltener als die gleichaltrigen jungen Männer in der Lage, ihren Lebensunterhalt überwiegend aus eigener Erwerbsarbeit zu bestreiten. Gründe hierfür sind vor allem ihr partielles Ausscheiden aus dem Beruf bzw. ihre Arbeitszeitreduktion im Falle einer Familiengründung.

(...)

Angesichts der gesellschaftlich tief verankerten Norm der „guten Mutter“ und der nur sehr begrenzten Bereitschaft von Männern, ihre beruflichen Pläne zugunsten familiärer Aufgaben zurückzustellen, übernehmen junge Mütter den Hauptteil familialer Sorgearbeit und stecken beruflich zurück.

Durch die Möglichkeit, „Erziehungsurlaub“ zu nehmen, lassen sich junge Mütter angesichts des unzureichenden Angebots öffentlicher Kinderbetreuung teils locken, teil nötigen, die mit ihrer Erwerbstätigkeit gewonnene Selbständigkeit aufzugeben und sich zumindest phasenweise in ein Leben ökonomischer und persönlicher Abhängigkeit zu begeben.

Die Aushandlung neuer Geschlechterarrangements in Familien scheint nur begrenzt möglich, wird aber von einer Mehrheit von Frauen angestrebt. Die jungen Männer stehen einer Aufhebung der traditionellen Geschlechterrollenzuweisung skeptisch gegenüber. (...)“ (ebd., 351 – 354).

Diese Beispiele zeigen, dass die Chancengleichheit von Frauen und Männern auch in der jungen Generation noch nicht erreicht ist. Trotz Auflösungstendenzen und Gleichheitsversprechungen ist die Lebenssituation weiterhin durch traditionelle Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder, geschlechtsspezifische Zuordnungen und mehr oder weniger verdeckte geschlechtshierarchische Strukturen geprägt. Auch, „ (...) das Grundmuster gesellschaftlicher Arbeitsteilung und der männlichen Lebensführung [hat sich] in ihrem Kern nicht verändert (...)“ (Bitzan/Daigler 2001, 21). Dadurch entstehen Widersprüchlichkeiten zwischen angenommenen biografischen Freiheiten von Mädchen und weiter bestehenden sozialen Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern.

Diese beiden gesellschaftlichen Strukturmerkmale – die Geschlechterhierarchie und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung - prägen die Geschlechterverhältnisse wesentlich und werden jeweils in einem Exkurs näher beschrieben.

### **Exkurs: Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung**

*„Gesellschaftlich notwendige Arbeit wird aufgeteilt in öffentliche Erwerbsarbeit und private Reproduktionsarbeit (...) Obwohl beide Tätigkeitsbereiche funktional aufeinander bezogen und angewiesen sind, sind sie mit völlig unterschiedlichem Status ausgestattet. Während der „öffentlich-männliche“ Erwerbsarbeitsbereich gesellschaftlich hoch bewertet ist, wird der „weiblich-private“ (...) Bereich der Haus- und Beziehungsarbeit gesellschaftlich ausgegrenzt, entwertet und unsichtbar gehalten. (...) Die damit verbundene Abwertung und Verdeckung betrifft aber einen Großteil weiblicher Lebensrealität und der darin geleisteten Arbeit. (...)“*

*Diese [geschlechtsspezifische, A.G.] Zuweisung findet statt, obwohl Mädchen und Frauen real ständig zwischen den beiden Bereichen pendeln. (...)“ (Bitzan/Daigler 2001, 21)*

*Die meisten Frauen sind berufstätig und leisten den größten Teil der Daseinsfürsorge sowie die Hauptverantwortung der Familienarbeit inklusive der Pflegearbeit von Angehörigen.*

*Diese geschlechtsspezifische Zuweisung wird von den meisten Mädchen internalisiert mit dem Effekt, dass sie sich für die Familienarbeit zuständig fühlen und dies in ihre Berufspläne miteinbeziehen, die Jungen jedoch nicht. Die Vereinbarkeit dieser zwei Bereiche,*

nämlich Familie und Beruf, ist ein bislang ungelöstes gesellschaftliches Problem auf Kosten von Frauen, die individuell lösen sollen was strukturell gelöst werden müsste. Für viele Frauen bedeutet diese Situation auch eine Doppelbelastung durch Anforderungen aus beiden Bereichen oder, im Falle von Alleinerziehenden, außerdem noch ein Armutsrisiko. Andererseits übt die unreflektierte Zuweisung von geschlechtsspezifischen Kompetenzen auch auf Männer Druck aus. Unausgesprochene Erwartungen existieren weiterhin: z.B. „Ernährer der Familie sein zu müssen“ oder „als Mann grundsätzlich einen hohen handwerklichen Standard zu besitzen“.

Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung existiert auch im Erwerbsleben in der geschlechtsspezifischen Segmentierung der Berufe in typisch weibliche und typisch männliche Berufsfelder mit unterschiedlichen Einkommens- und Aufstiegschancen.

### **Exkurs: Geschlechterhierarchie**

Geschlechterhierarchie heißt, dass Geschlecht nicht gleichwertig sondern hierarchisch angeordnet ist, d. h. zwischen Männlichem und Weiblichem, zwischen Männern und Frauen, wird eine Rangordnung vorgenommen in der das Männliche quantitativ (z. B. mehr Ressourcen) besser oder qualitativ (z. B. Höherbewertung) höher gestellt wird. Geschlechterhierarchie ist eine Ordnung, in der „ (...) Mann-Sein als die eigentliche „normale“ Form menschlichen Daseins angesehen, an der sich in Komplementarität Weiblichkeit bzw. Frau-Sein als polare und minderwertige Ergänzung orientieren und anpassen muss.“ (Jantz/Rauw 2001, S. 24). Die Höherwertigkeit des Männlichen entsteht damit über die Ausgrenzung oder Minderwertigkeit des Weiblichen.

In unserer Gesellschaft ist Geschlecht immer noch ein bestimmender Faktor für die Teilhabe an Macht, Einfluß, Position, Ressourcen. Das hierarchische Geschlechterverhältnis ist eine gesellschaftliche Struktur, die auch in den alltäglichen Lebensvollzügen immer wieder hergestellt oder aufrechterhalten wird und die alle Lebensbereiche durchziehen kann. Geschlechterhierarchie existiert gesellschaftlich also nicht immer und überall, sondern geschlechterhierarchische und geschlechtergerechte Strukturen existieren gleichzeitig und nebeneinander.

Auch Frauen tragen zum hierarchischen Geschlechterverhältnis bei, „... nicht unbedingt zu ihrem eigenen Vorteil, und nicht aus der ersten Reihe – aber sie tun es“ (Tatschmurat 1996, 15 in: Focks 2000a, 74). Geschlechterhierarchie ist auch bei der Herstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit konstituierend indem bspw. Männlichkeit über Dominanz und Abwertung von Weiblichem hergestellt wird und Weiblichkeit über Unterordnung und Höherbewertung von Männlichem.

Im folgenden werden verschiedene Aspekte von Geschlechterhierarchie aufgezeigt und mit Beispielen verdeutlicht.

Geschlechterhierarchie ist immer dann vorhanden, wenn:

- auf der **Werteebene** „Männliches“ höher bewertet wird oder als Norm gilt

Beispiele:

- wenn „männliche“ Leistungen und Arbeitsbereiche höher geschätzt werden
- wenn Erwerbstätigkeit höher bewertet wird als Familienarbeit
- wenn „männliche“ Führungsstile karriereförderlicher sind
- wenn männliche Erwerbsbiografien als Norm gegenüber Biografien von Frauen gelten und Vereinbarkeitsleistungen von Beruf und Familie als Karriereblocker gelten
- wenn scheinbar allgemeine Phänomene sich bei genauem Betrachten oft als Jungenphänomene herausstellen: Jugendkultur ist oft Jungenkultur, Jugendgewalt ist oft Jungengewalt
- in der Gesundheitsforschung sind spezifische Gesundheitsrisiken von Frauen weniger untersucht
- wenn Gleichstellung so verstanden wird: Frauen fördern und trainieren, damit sie der männlichen Norm entsprechen statt Inhalte und Strukturen so zu verändern, dass sie Frauen gerechter werden
- wenn Frauen dem eigenen Handeln oder dem anderer Frauen im Vergleich zu dem von Männern weniger Bedeutung verleihen
- der deutsche Rhetorikpreis „Goldenes Mikrofon“ wird hauptsächlich an Männer verliehen  
→ Orientierung an männlichen Rhetorikstilen, weibliche Rhetorikstile gelten weniger
- wenn eine Frau „doppelt so gut“ wie ein Mann sein muß um die gleiche Position oder Anerkennung zu erlangen
- wenn typische Mädchen- und Frauenkulturen geringeren öffentlichen Status haben
- wenn die gleiche Leistung bei Jungen höher geschätzt wird

- auf der **Ebene der Ressourcen, der Positions- und Definitionsmacht** Jungen und Männer dominieren und/oder privilegiert sind  
(trifft auf die meisten gesellschaftlichen Bereiche zu, wie Kultur, Sport, Politik, Kirche, Öffentlicher Raum, Arbeitswelt)

Beispiele:

- weiblicher Anteil an Führungspositionen in Wirtschaft und Wissenschaft ist wesentlich geringer
- ExpertInnenrunden sind meist überwiegend mit Männern besetzt
- Männersport hat mehr Ressourcen, Profisportler verdienen mehr; es gibt weniger Fußballangebote für Mädchen
- in Museen auch zeitgenössischer Kunst sind mehr Künstler vertreten
- wenn Redebeiträgen von Frauen weniger Bedeutung verliehen wird oder sie öfter unterbrochen werden
- in der katholischen Kirche sind Frauen als Priesterinnen nicht zugelassen
- wenn mehr Ressourcen der Jugendhilfe Jungen zugute kommen und die Angebote vorwiegend männlichen Interessen und Lebenslagen entsprechen
- in der Jugendmusikkultur geben mehr Jungs den Ton an und sind mehr auf der Bühne präsent
- wenn Jugendeinrichtungen mehr von Jungen besucht werden (weniger auf Mädchen ausgerichtet sind)
- wenn Jungen in koedukativen Angeboten mehr Aufmerksamkeit erfahren

- auf der **Ebene der Symbolischen Ordnung** Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder, Frauen und Männer, hierarchisch präsentiert werden

Beispiele:

- geschlechterstereotypische Identifikationsfiguren in Medien, Werbung, Schulbüchern
- es gibt wesentlich mehr männliche Denkmäler von bedeutenden Personen
- wenn mit Sprache nur Männer angesprochen werden und die weibliche Sprachform fehlt
- in den meisten Geschichtsbüchern oder Lexika sind mehr berühmte Männer überliefert und die Beiträge, Leistungen oder Emanzipationsbewegungen von Frauen sind oft nicht oder nicht angemessen erwähnt

- Frauen und Mädchen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit benachteiligt werden (= **Sexismus**)

Dies ist die „andere Seite der Medaille und somit quasi umgekehrt auch in den oberen Beispielen bereits enthalten.

Weitere Beispiele:

- in der Abwertung, Unsichtbarmachung und Ausgrenzung von Frauen(interessen) oder weiblichen Erfahrungen und Leistungen
- wenn frauenspezifische Verfolgung nicht als Asylgrund gilt
- wenn in der Stadtplanung an den Bedürfnissen von Frauen vorbeigeplant wird
- entwürdigende Darstellung von Frauen in der Werbung und im Internet

- **Macht in Form von sexualisierter Gewalt** gegen Mädchen und Frauen ausgeübt wird

Beispiele:

- In der Spannweite von Entwürdigung durch Sexwitze und Plakate, Internetpornografie und sexualisierte Sprüchen bis hin zu sexuellem Mißbrauch und Vergewaltigung
- alle Mädchen und Frauen sind in irgendeiner Form von sexualisierter Gewalt bedroht oder fühlen sich bedroht und erfahren dadurch Einschränkungen
- viele Mädchen und Frauen sind von sexualisierter Gewalt betroffen; dabei sind Mädchen und junge Frauen wesentlich häufiger Opfer von sexualisierter Gewalt durch überwiegend männliche Täter im sozialen Nahraum (vgl. Cornelißen et. al 2002, 357)

Die Lebenssituation von Mädchen und Jungen ist also auch, in jeweils unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlicher Perspektive, von Geschlechterhierarchie geprägt. Weil die geschlechterhierarchischen Strukturen in die gesellschaftliche Normalität eingewoben sind, werden sie von den meisten Menschen als ganz normal empfunden und meist gar nicht als Ungleichheit oder Ungerechtigkeit wahrgenommen.

Beispiele:

- Wenn es als normal gilt, dass Jungen Mädchen im Pausenhof beim Spielen stören, weil Jungen „halt so sind“ und es nicht als männliches Dominanzverhalten problematisiert wird
- Wenn es nicht auffällt, dass in einer Dokumentation über ein Land nur Männer zu Wort kommen und weibliche Positionen und Erfahrungen nicht berücksichtigt werden

Die Normalität der Geschlechterhierarchie verdeckt diese. Tübinger feministische Forscherinnen haben für diesen Kontext den Begriff „**Verdeckungszusammenhang**“ entwickelt. „Der Verdeckungszusammenhang ist die immer wieder hergestellte Normalität, die Selbstverständlichkeit dieser hierarchischen Verhältnisse. Dabei handelt es sich um Normalitätskonstruktionen, die nicht den realen Erfahrungen der Individuen entsprechen: Diese sind abgewertet und verdeckt (...)“ (Daigler/Hilke 1995, 8).

Die daraus entstehenden **Widersprüche** zwischen Normalitätskonstruktionen und Erlebtem oder eigenen Ansprüchen müssen von den Mädchen subjektiv bewältigt werden.

Mögliche Widersprüche sind:

- Postulat der Chancengleichheit versus Sozialisations- und Lernprozesse, die Mädchen und Frauen benachteiligen.
- Freisetzung der weiblichen Rolle und neue Mädchenbilder versus einschränkende traditionelle Rollenerwartungen
- Weiblichkeitsklischees versus eigene, abweichende Vorstellungen und Empfindungen von Mädchen
- Ideologie der Gleichberechtigung versus Erfahrungen von Geschlechterhierarchie

Mögliche Strategien, damit umzugehen, sind:

„(...) Stärken, aber auch Unsicherheiten und Bedürfnisse bei sich selbst und bei anderen Mädchen auszublenden bzw. abzuwerten, Unpassendes abzuspalten, (...)“ die eigenen Erfahrungen abzuwerten um sich den jeweiligen Normalitätskonstruktionen anzupassen und die Widersprüche in der eigenen Person zu glätten (Bitzan/Daigler 2001, 96).

Weiter kann der Unterschied zwischen erlebter und angenommener Realität als Erfahrung des Scheiterns und als individuelles Versagen gedeutet werden. Oder als subjektives Ungefallen, den unterschiedlichen Erwartungen gerecht zu werden.

Z. B. bei Frauen in Leitungspositionen, die widersprüchlichen Anforderungen gegenüberstehen, nämlich sich „wie ein Mann“ durchzusetzen und „wie eine Frau“ für das Wohl der anderen zuständig zu sein und es deshalb nie „richtig“ machen können.

Darüberhinaus ist noch ein weiterer Verdeckungsaspekt, dass auch das Ansprechen von Geschlechterhierarchie für die jeweiligen Personen oft mit Abwertung verbunden ist. Es braucht einen geschulten Blick und ein Maß an innerer Freiheit, die Ungerechtigkeiten im Geschlechterverhältnis zu sehen.

### **Ergänzung zu den Lebenslagen von Jungen**

Dezember 2008

Männliche Jugendliche und junge Männer befinden sich in der heutigen Gesellschaft zwischen tradierten Männlichkeitsidealen und den Anforderungen der modernen Gesellschaft, die auf eine Gleichstellung der Geschlechter hindeutet (vgl. Shell Jugendstudie 2006, 66f). Ein Teil der Jungen bewältigt diesen Prozess unauffällig. Die Situation der anderen wird im Folgenden beschrieben.

Diese Anforderungen zeigen sich besonders im Lebensbereich der Schule. Hier entsteht durch die Leistungsanforderungen im Schulbetrieb ein hoher Erwartungs- und Erfolgsdruck auf Jungen und Mädchen. Da Mädchen diesen Anforderungen besser entsprechen und höhere Leistungen und Schulabschlüsse vorweisen (vgl. Shell Jugendstudie 2006, 66f), geraten insbesondere die Jungen unter Druck, die einem traditionellen männlichen Rollenverständnis entsprechen wollen. Diese Rollenerwartungen beinhaltet zum einen, dass Jungen besser sein sollten als Mädchen und zum anderen, dass sie als Mann berufstätig sein und die Alleinverdienerrolle ausüben sollten. Können sie diesen Ansprüchen nicht entsprechen, weil sie aufgrund fehlender Schulabschlüsse zunächst keine Ausbildung beginnen können oder einer schlecht bezahlten Beschäftigung nachgehen, werden sie in ihrer männlichen Identität erschüttert. Diese Perspektivlosigkeit und Verunsicherung ist also für Jungen besonders dann eine schwierige Lebenssituation, wenn sie die traditionell erwartete und gewollte „Allein-/Hauptverdienerrolle“ nicht ausüben und annehmen können (vgl. Shell Jugendstudie, 37).

Die Verbindung aus Chancenungleichheit (z.B. durch Bildung, Schichtzugehörigkeit) einerseits und mangelnden Selbstbewusstseins andererseits führt zu einer weiteren Verunsicherung, die dann häufig durch das Zeigen traditioneller männlicher Werte und Ausdrucksweisen (Macht, Gewalt, Körperkult) kompensiert wird. Dieser Bewältigungsprozess verschärft die Ausgangsposition dieser Jungen (vgl. Heiliger 2006, 14f).

Die Lebenslage junger Menschen wird immer weniger durch familiäre Bezugssysteme aufgefangen und bringt auch diese Gruppe von Jungen dazu, sich außerhalb der Familie nach Bezugspersonen (Orientierung) umzusehen (Böhnisch 2001, 58 ff). Um soziale Bindungen aufzubauen und um ihre Lebenssituation bewältigen zu können, sind Fähigkeiten sowie soziale Kompetenzen notwendig (Shell Jugendstudie 2006, 37), die den traditionellen Männlichkeitsbildern diametral gegenüber stehen (vgl. Heiliger 2006, 14f .).

Bei der Suche nach den persönlichen Rollenvorstellungen von „MannSein“ in der jeweiligen Lebenssituation stoßen die in ihrer männlichen Identität verunsicherten Jungen auf ein immer weniger eindeutiges Männerbild. Sowohl in den Familien als auch in der Lebenswelt der Jugendlichen werden ihnen unterschiedlichste Männlichkeitsideale angeboten. Entsprechend ihrer Situation werden häufig eindeutige und klare – manchmal auch einfache - Rollenmodelle bevorzugt bzw. zurückgegriffen, um Orientierung und Sicherheit zu geben und stabile Identität zu erhalten (vgl. Böhnisch 2001, 47ff).

Zum Ausdruck kommen diese Männlichkeitsideale durch unterschiedlichste Hilfsmittel und Verhaltensweisen beispielsweise durch:

- Anhäufung von Statussymbolen,
- Betonung des Körpers (Vgl. BZgA (Hg.) 2006, 70), z.B. durch sportliches Auftreten,
- Betonung und immer früheres Ausleben von heterosexuellen Kontakten mit sinkendem Alter (Vgl. BZgA (Hg.) 2006, 86ff)
- Abwertung des Weiblichen,
- Abwertung von Homosexualität und alternativen Männlichkeitsmodellen,
- deutlich zunehmendes Risikoverhalten (vgl. Hurrelmann).

## 2. Geschlechtsspezifische Sozialisation

Neue Ansätze der Sozialisationsforschung gehen davon aus dass Geschlechtlichkeit in sozialen Prozessen angeeignet, bzw. erworben wird. Das stellt die Alltagstheorie über Geschlecht in Frage, der zufolge bestimmte Eigenschaften als weibliches oder männliches Wesensmerkmal gelten; mit der Unterschiede zwischen Männern und Frauen als selbstverständlich, naturbedingt und unveränderbar gedeutet werden. „Jungen sind nun mal wilder, das liegt in ihrer Natur.“ „Frauen sind von ihrem Wesen her mütterlich, deswegen besonders für pflegerische Berufe geeignet.“

Der „Gender-Ansatz“ sieht geschlechtsspezifische Unterschiede als Ergebnis sozialer Konstruktionen, also sozial gemacht und nicht angeboren. Gender bezeichnet die gesellschaftliche Formung des jeweiligen Frau- und Mannseins und ist übernommen aus dem Englischen gender: soziales Geschlecht (vgl. Focks 2000a).

In unserer Gesellschaft werden zwei soziale Geschlechter konstruiert, die sich voneinander unterscheiden. Carol Hagemann-White (1984) hat dazu den Begriff „**kulturelles System der Zweigeschlechtlichkeit**“ geprägt. In unserer Kultur werden die meisten Eigenschaften und Tätigkeiten entweder „männlich“ oder „weiblich“ zugeordnet sowie dem jeweiligen Geschlecht zugeschrieben, von dem jeweiligen Geschlecht erwartet. Also Eigenschaften wie emotional – rational, stark – schwach, weich – hart, kräftig – anmutig gelten jeweils als „männlich“ oder „weiblich“, obwohl sie bei beiden Geschlechtern vorkommen.

Das System der Zweigeschlechtlichkeit zeigt sich in folgenden Aspekten und Effekten:

- Geschlecht wird in Gegensätzen konstruiert, die sich jeweils ausschließen und damit voneinander abgegrenzt. Durch diese dualistische Sichtweise kann alles was „weiblich“ ist nicht „männlich“ sein und umgekehrt erfordert Männlichkeit eine Abgrenzung zu Weiblichkeit.
- Eine Überschreitung der Geschlechtergrenzen kann die jeweilige Geschlechtsidentität in Frage stellen und/oder mit Abwertung verbunden sein:
  - Ist ein emotionaler, schwacher, weicher, anmutiger Mann ein richtiger Mann? Ist eine rationale, starke, harte, kräftige Frau eine richtige Frau oder ein „Mannweib“?
  - Oft werden Jungen mit „weiblichem Verhalten“ als Weichlinge oder Schwule betitelt. Zudem ist für eine männliche Geschlechtsidentität auch Heterosexualität konstituierend und Homosexualität als abgewertete gesellschaftliche Lebensform ist nicht mit einem „richtigen“ (=heterosexuellen) Mann vereinbar. Dies gilt umgekehrt ebenso für Frauen/Lesben.
  - Mädchen mit als „männlich“ bezeichnetem Verhalten gelten oft als weniger attraktiv, was besonders für Mädchen ab der Pubertät bedrohlich ist, da in dieser Zeit die Attraktivität als bedeutender Faktor für den Selbstwert von Mädchen zunimmt.
- Die Geschlechtergrenzen erfordern oft ein (nicht bewußtes) Ausbalancieren, wieviel „Männliches“ kann frau sich leisten oder wieviel „Weibliches“ kann mann sich leisten und um welchen Preis oder auch wie die Überschreitung ausgeglichen werden kann.  
 Beispiel: Sportlerin einer Männersportart, die sich als „Ausgleich“ in der Zeitung in Dessous präsentiert, um über Attraktivität „Weiblichkeitspunkte zu sammeln“ und die Balance wieder herzustellen.

- Das Eindringen in „weibliche“ oder „männliche“ Domänen ist für das jeweils andere Geschlecht verunsichernd und sie finden vergleichbar schlechtere Bedingungen vor.  
Treten Mädchen und Frauen in männliche Domänen ein ist das vergleichbar mit einer Reise in eine fremde Kultur mit Regeln, die sie nicht gelernt haben. Sie können dort offene oder subtile Ausgrenzungsmechanismen erfahren im Spektrum von weniger Unterstützung durch (old-boys) Netzwerke bis hin zur Diskriminierung. (Um vergleichbare Bedingungen zu schaffen, unterstützen sich Frauen z. B. mit Mentoring, Rhetorikkursen, Managerinnennetzwerke, ....)
- Im koedukativen Kontext ist es für Jungen oder Mädchen schwieriger und identitätsverunsichernder als im geschlechtshomogenen Kontext, Aufgaben zu übernehmen oder sich in einer Weise zu verhalten, die jeweils dem anderen Geschlecht zugeordnet ist.

Männlichkeit und Weiblichkeit sind damit kulturelle Setzungen, die mit der gelebten Realität, mit den realen Menschen, nicht deckungsgleich sein müssen, denen man sich aber zuordnen muß um eine Geschlechtsidentität entwickeln zu können.

„Vor diesem Hintergrund wird es irrelevant, ob sich die Verhaltensmuster und Eigenschaften von Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern unterscheiden oder nicht (...). Entscheidend ist, dass selbst wenn ein Mädchen und ein Junge sich gleich verhalten, es eine unterschiedliche Bedeutung für sie [und andere, A. G.] hat“ (Nissen, 12 f.).

Beispiele:

- Ein Mädchen, das sich wild und aggressiv verhält, weicht damit vom Weiblichkeitsbild ab und kann negativer bewertet werden als wenn ein Junge sich genauso verhält, da es dem Männlichkeitsbild mehr entspricht und seine Geschlechtsidentität stärkt.
- Wenn ein Junge seine Angst vor etwas zeigt, kann er negativer bewertet werden als ein Mädchen, das sich genauso verhält, weil es mehr dem Weiblichkeitsbild entspricht. Oder es wird positiver bewertet, weil es als etwas besonderes gilt.

„Bei Geschlecht handelt es sich diesem Ansatz zufolge um ein „kulturelles Phänomen, das jeder Person in irgendeiner Weise zugeschrieben wird, bzw. von allen Gesellschaftsmitgliedern ... gelebt werden muß (Sgier 1994, S. 22)“ (Reuneke 2000, 21).

Zur Zeit existieren eine Vielzahl unterschiedlicher und z. T. gegensätzlicher Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit, was einerseits Freiheit und mehr Verhaltensmöglichkeiten beinhaltet aber andererseits für die Kinder und Jugendlichen auch eine große Verunsicherung bedeutet. „Welche Mischung ist denn nun die Richtige?“ Richtiger ist es deshalb im Plural von Männlichkeiten oder Weiblichkeiten zu sprechen, insbesondere auch deshalb, weil in den unterschiedlichen Teilen der Gesellschaft je nach sozialen und kulturellen Hintergründen verschiedene Geschlechterbilder existieren (können).

Kinder werden aufgrund ihrer biologischen Geschlechtsmerkmale als weiblich oder männlich zugeordnet. Damit verbunden sind Vorstellungen von geschlechtsspezifischen



auch Krieg und Soldaten spielen. Bei den Mädchen dagegen sind Malen und Zeichnen, sowie Vater-Mutter-Kind-Spiele, sich Verkleiden und Kaufläden bzw. Kinderküche (...) spielen wesentlich verbreiteter“ (Faulstich-Wieland 1999, 52).

Deutlich wird damit auch wie die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in das Spielverhalten der Kinder hineinwirkt und sie aber auch darauf vorbereitet. Dabei verstärken Spielzeuge nach wie vor die geschlechterstereotype Zuordnung.

Einen bedeutsamen Einfluß haben dabei Modelle (männliche und weibliche Modelle, die Kinder beobachten und an denen sie sich orientieren) aus ihrem Umfeld oder über Darstellungen, Medien, etc. Weitere Einflußfaktoren für die Geschlechterentwicklung und -differenzierung sind Bewertungen und Reaktionen auf ihr Handeln oder auf das von anderen (ob es unterstützend oder abwertend ist), sowie direkte Unterweisungen in Form von Erklärungen, Verhaltenserwartungen, Ver- und Geboten (vgl. Bussey/Bandura 1999 in: Faulstich-Wieland 2000).

Kinder internalisieren auch die Struktur der Geschlechterverhältnisse. Geschlechterhierarchische Strukturen werden von Mädchen und Jungen als Teil der eigenen Geschlechtsidentität verinnerlicht, auch wenn sie nur beobachtet werden (Brück et. al 1997, 87). Mit dem Erwerb von weiblicher Geschlechtsidentität ist auch immer die eigene Abwertung oder die Abwertung anderer Frauen(zusammenhänge) verbunden (→ vgl. Geschlechterhierarchie).

„Da jedoch das Männliche grundsätzlich höher bewertet wird, lernt ein Mädchen, dass ihre Geschlechtsrolle mit Inferiorität [Minderwertigkeit, A. G.] verbunden ist. Wenn sie (...) sich rollenangepaßt verhält, ist sie (...) schlechter als der Junge“ (ebd., 89). In Bezug auf das Selbstbewußtsein von Mädchen bedeutet das, dass Mädchen weniger Fähigkeiten in Selbstbewußtsein umsetzen können, weil viele „weiblichen“ Fähigkeiten, die Mädchen entwickeln, wie Fürsorglichkeit oder Sprachvermögen, in der Hierarchie abgewertete Fähigkeiten sind oder weniger wahrgenommen werden.

Die neue Sozialisationsforschung geht davon aus, dass Menschen nicht zu Mädchen oder Jungen „gemacht“ werden, also das Individuum nicht Objekt von Sozialisationsprozessen ist. Soziales Geschlecht (gender) wird nicht als konstantes Persönlichkeitsmerkmal gesehen, dass einmal erworben wird und dann für immer vorhanden ist. Vielmehr eignet sich das Individuum gesellschaftliche Strukturen an und ist an der eigenen Persönlichkeitsentwicklung beteiligt. Geschlechtsidentität ist ein wesentlicher Bestandteil von persönlicher und sozialer Identität oder umgekehrt formuliert: um eine Ich-Identität zu entwickeln sind die Individuen gezwungen, sich als Mädchen oder Junge zu den jeweiligen Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern zuzuordnen. Soziale Identität braucht die Anerkennung von anderen (Krappmann). Helga Bilden (1991) formuliert Sozialisation als Selbst-Bildung in Beziehung zu anderen: „Ich bin/wurde ich selbst in Beziehung zu anderen.“

Das Geschlecht wird in sozialen Praktiken, z. B. Interaktionen, immer wieder aktualisiert, hergestellt und „getan“. West/Zimmerman (1991) prägen dazu den Begriff: **doing gender**. Geschlecht hat man nicht, man tut es - und zwar sowohl als Geschlechtsdarstellung als auch als Geschlechtsattribution.

**Geschlechtsattribution** heißt, dass Personen (z. B. FreundInnen, Eltern, SozialpädagogInnen) das eigene Verhalten und das Verhalten anderer Personen (z. B. Kinder, Jugendliche,...) geschlechtsbezogen bewerten, bzw. bestimmte Erwartungen an das Verhalten der Personen knüpfen (vgl. Hirschauer 1993, 39, in: Nissen, 13).

Jedes soziale Handeln ist damit geschlechtsbezogen auf das Geschlecht des Gegenübers wie auf das eigene und ist mit Erwartungen, Zuschreibungen und Bewertungen verknüpft. (vgl. Bilden 1991, 281).

Das Bedürfnis nach Zuordnung wird z. B. sichtbar in der Frage: Ist es ein Mädchen oder ein Junge? Oder in der Irritation, wenn eine Person auf den ersten Blick nicht eindeutig als Frau oder Mann zu erkennen ist.

In der Praxis sind sowohl Geschlechtsattribution und Geschlechtsdarstellung miteinander verschränkt.

**Geschlechtsdarstellung** heißt, dass sich die Individuen durch Verhalten, Bewegung, Mimik, Gestik, Kleidung, etc. als Mädchen oder Junge, Frau oder Mann darstellen, was auf dem Hintergrund ihrer Geschlechtszuordnung und der jeweiligen Definition von Weiblichkeit oder Männlichkeit von anderen gedeutet wird (ebd.). Die Geschlechtsdarstellung wird von den anderen bestätigt oder verworfen. Das Spektrum der Geschlechtsdarstellung hängt also auch immer von den jeweiligen Menschen und Situationen ab und ist nicht immer gleich. Darin liegt aber auch ein Veränderungs- und Variationspotential. Die Freiheitsgrade hängen auch davon ab, welche Unabhängigkeit von der Anerkennung anderer besteht oder welche Geschlechtervorstellungen die anderen Personen haben, die in dieser Situation sind.

Gerade in der Pubertät gibt es eine große Verunsicherung hinsichtlich der Ausgestaltung der jeweiligen Geschlechterrolle. Da gewinnt die Bestätigung von anderen enorme Bedeutung. In dieser Zeit greifen die Jugendlichen besonders auf Stereotype zurück um sozusagen sicher zu gehen.

Da von den meisten Menschen die kulturelle Bedingtheit von Geschlecht nicht erkannt wird, also auch nicht ihr eigenes ‚doing gender‘ und das der anderen, erscheint ‚Geschlecht‘ den meisten Menschen als natürlich gegeben.

Helga Bilden stellt fest: der ‚heimliche Code‘ mit dem sich Menschen über ‚Geschlecht‘ verständigen, bleibt „unbewußt, ja gesellschaftlich tabuisiert – worüber gerade seine Reproduktion abgesichert ist“ (Reuneke 2000, 25). Was nicht bewußt geschieht kann auch nicht in Frage gestellt oder verändert werden (→ vgl. Verdeckungszusammenhang).

So ist auch vielen Eltern ihr „doing gender“ im Erziehungsverhalten gegenüber Mädchen oder Jungen nicht bewußt. Für die Mehrheit der Eltern ist die Gleichbehandlung der Geschlechter handlungsleitend und sie geht davon aus, dass sie „geschlechtsneutral“ erziehen.

Hannelore Faulstich-Wieland stellte in ihrer Untersuchung von 1992 jedoch unterschiedliche Erziehungsziele für Mädchen und Jungen fest:

„... dass deutlich mehr Frauen die Erziehungsziele Haushaltsführung, Handarbeiten und Zärtlichkeit für Mädchen für sehr wichtig erachten, während umgekehrt deutlich mehr

Frauen die Erziehungsziele handwerkliches Können, Technikverständnis, Computerkenntnisse, Ehrgeiz, politisches Interesse, Flexibilität, Wissensdurst, Konfliktfähigkeit und selbständiges Denken für Jungen für sehr wichtig erachten“ (Faulstich-Wieland 1999, 57).

Auch in den verschiedenen Sozialisationsfeldern, wie Kindergarten, Schule oder Jugendarbeit ging man lange Zeit oder immer wieder davon aus, man handle geschlechtsneutral, behandle Mädchen und Jungen gleich und stelle damit Gleichberechtigung her. Gibt es jedoch keine Reflexion über die Geschlechterhierarchie, die Lebenslagen, die geschlechtsspezifische Sozialisation und deren Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen aber auch auf die eigene Person der PädagogInnen, werden unbewußt Rollenstereotype verstärkt und Geschlechterhierarchien immer wieder hergestellt oder unterstützt. Statt einem Lernort für Gleichberechtigung entsteht dann ein Lernort für Geschlechterhierarchie.

**Literatur zum Thema Lebenslagen und Sozialisation:**

- **Bilden**, Helga 1991: *Geschlechtsspezifische Sozialisation*. In: Hurrelmann/Ulich(Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 279 - 301
- **Bitzan**, Maria/**Daigler**, Claudia 2001: *Eigensinn und Einmischung. Einführung in die Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit*. Neuwied
- **Böhnisch**, Lothar 2001: *Sozialpädagogik der Lebensalter*, München
- **Brück/Kahlert/Krüll/Milz/Osterland/Wegehaupt-Schneider** 1997: *Feministische Soziologie*. Frankfurt/Main/New York
- **Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung** (Hg.) 2006: *Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-jährigen und ihren Eltern*. Köln
- **Cornelißen/Gille/Knothe/Meier/Queisser/Stürzer** 2002: *Junge Frauen – junge Männer. Daten zur Lebensführung und Chancengleichheit*. Opladen
- **Faulstich-Wieland**, Hannelore 1999: *Weibliche Sozialisation zwischen geschlechterstereotyper Einengung und geschlechterbezogener Identität*. In: Scarbath/Schlottau/Straub/Waldmann: *Geschlechter*. Opladen, S. 47 – 62
- **Faulstich-Wieland**, Hannelore 2000: *Sozialisation von Mädchen und Jungen – Zum Stand der Theorie*. In: *Diskurs* 2/2000
- **Focks**, Petra 2000 a: *Geschlechterdifferenzierende Jugendarbeit mit Mädchen und Jungen als Querschnittsaufgabe*. In: Niedersächsisches Modellprojekt „Mädchen in der Jugendarbeit“ (Hg.): *Up To Date. Mädchenarbeit präsentiert sich. Dokumentation der Messe zur Mädchenarbeit in Niedersachsen (10./11.03.2000)*, , Hannover, S. 71 – 83
- **Focks**, Petra 2000 b: *Benachteiligungs- und Privilegierungsdimensionen im Jugendalter*. In: Stiftung SPI/Mädea(Hg.): *Mädchen in sozialen Brennpunkten*. Berlin, S. 63 – 92
- **Hagemann-White**, Carol 1984: *Sozialisation männlich – weiblich*. Opladen
- **Heiliger**, Anita 2006: *Männlichkeit und Gewalt – gesellschaftlich hergestellt und damit veränderbar*. In: *DJI Bulletin* 75, 2/2006, S. 14 – 15
- **Hurrelmann**, Klaus: *Gesundheitssituation von Kindern und Jugendlichen*. [www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/Artikel\\_Hurrelmann.pdf](http://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/Artikel_Hurrelmann.pdf)
- **Jantz**, Olaf, **Rauw**, Regina 2001: *Alles bleibt anders! Standortbestimmung geschlechtsbezogener Pädagogik*. In: Jantz/Ottemeier-Glücks/Rauw/Reinert (Hg.): *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik*. Opladen, S. 17 - 41
- **Ministerium für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst Baden-Württemberg** (Hg.) 1995: *Abschlußbericht des Praxis-Forschungsprojektes „Mädchen in der Jugendhilfeplanung“*. Stuttgart
- **Nissen**, Ursula 2001: *Theorie, Empirie und Praxis – Neuere Ansätze zur Erklärung weiblicher Sozialisation und ihre Bedeutung für die Praxis der geschlechtsbezogenen Jugendarbeit*. In: Kreisjugendring München-Stadt (Hg.): *Abschied von den Geschlechterrollen?* München
- **Oechsle**, Mechthild 2000: *Gleichheit mit Hindernissen*. Hg: Stiftung SPI. Berlin
- **Reuneke**, Susanne 2000: *Geschlechtserwerb und Medienrezeption*. Opladen
- **Shell Deutschland Holding** (Hg.) 2006: *Jugend 2006 – eine pragmatische Generation unter Druck*. Frankfurt am Main

## 2.1 Aspekte männlicher Sozialisation

### Kindheit

Schließt man entwicklungspsychologische Erklärungsansätze mit ein, so folgen für die Jungen andere Erfahrungen in ihrer Entwicklung als sie für Mädchen gelten. Herausgehoben und beispielhaft sollen die folgenden zwei Hinweise sein:

1. Die (enge) Muttersymbiose (in den ersten Lebensmonaten) bedeutet für den Sohn ein Wahrnehmen und Verinnerlichen von sogenannten weiblichen Werten, welche dann zunehmend zu Widersprüchen und Verwirrungen führen kann, wenn der kleine Junge wahrnimmt, dass er männlich ist.
2. Um wieder mehr Orientierung zu erlangen, wendet er sich nun einer möglichen männlichen Bezugsperson zu. Der kleine Junge bemerkt, dass dessen Eigenschaften und Verhaltensweisen sich in aller Regel deutlich von denen seiner primären, weiblichen Bezugsperson unterscheiden. Auch wenn er aus ihrer Sicht bereits "männlicher" erzogen wurde. Er wird nun, um eine Geschlechtsidentifikation mit seiner Männlichkeit herzustellen, lernen, die weiblichen Eigenschaften für sich in Frage zu stellen und abzuwerten, um den männlichen Rollenanforderungen zu entsprechen.

Es kommt zu Brüchen, Ambivalenzen sowie Enttäuschungen. Dies kann dazu führen, dass sich der Junge aggressiv gegen die zunächst quasi symbiotische Beziehung zur Mutter abgrenzt.

In Bezug auf männliche Bezugspersonen erleben Jungen drei Möglichkeiten:

- a) Eine nahe männliche Bezugsperson steht dem Jungen für seine Orientierungsbedürfnisse real und authentisch zur Verfügung oder
- b) Er muss aufgrund von Abwesenheit der Bezugsperson über Idealisierungen und Schablonen Männlichkeit erlernen.
- c) Die Mischung von a) und b):  
Obwohl eine männliche Bezugsperson existiert, ist sie meist nur physisch vorhanden, tritt als Funktionsträger (wie Strafinstanz, Organisator spektakulärer Sonntagsausflüge) auf und wird den Bedürfnissen nach Kontakt und Beziehungswünschen des Jungen nicht annähernd gerecht, so dass dieser sich wiederum geschlechtsstereotype Modelle und/oder mediale Inszenierungen oder Fantasien von Männlichkeit für seine Orientierung und Identifikation heranzieht.

Allein aus diesen Tatsachen prägen sich für den Jungen folgende soziale identitätsbildende Leitsätze heraus:

- Frauen & Kinder gehören zusammen sowie den Umkehrschluss
- Männer & Kinder gehören nicht zusammen
- Jungen sind für Männer uninteressant

- wollen Jungen etwas mit Männern zu tun haben, sehnen sie sich nach Nähe und Kontakt, dürfen sie nicht wie Kinder sein.

Auf Grund der geschlechtsspezifischen traditionellen Arbeitsteilung der Gesellschaft begegnen Jungen in Kindergärten oder später in der Grundschule fast ausschließlich Frauen entweder als Erzieherinnen, Sozialpädagoginnen oder Lehrerinnen. Der Junge lernt seine Geschlechtsrolle weniger durch Miterleben und anschauliche Nachahmung realer männlicher Beispiele als eher durch abstrakte Erwartungen weiblicher Erziehungspersonen. Männliche Werte werden unter anderem auch durch Medieninszenierungen und Phantasien und/oder durch die Brille der ihn umgebenden Frauen vermittelt. Doch Jungen suchen nach lebendigen männlichen Vorbildern.

Wird dieses Dilemma nicht zufriedenstellend gelöst, z.B. durch "Vaterersatzfiguren", so kann es dazu führen, dass sich der Junge aggressiv gegen die zunächst quasi symbiotische Beziehung zur Mutter bzw. ihn betreuenden weiblichen Personen abgrenzt. Hier kann es dann zu Brüchen im weiteren Sozialisationsverlauf kommen.

Die traditionelle Sozialisation und Erziehung zur „Männlichkeit“ definiert sich als Ausübung von Macht und Kontrolle, Stärke, Führung, Dominanz, Logik, Überblick, Ehrgeiz und Erfolg. „Weibliche“ Werte wie Gefühl, Intuition, Nachgiebigkeit, Fürsorge, Häuslichkeit, Rücksicht und Liebe werden aus der männlichen Perspektive mit dem Attribut „Schwäche“ belegt und häufig abgewertet. Diese „Zurichtung“ erfolgt als bewusster sowie unbewusster Akt und als Gewinn werden Herrschaft, Karriere und Ansehen versprochen. „Schneller, höher, weiter“ lautet eine männliche Lebensmaxime. In der Regel definieren Männer ihren Selbstwert über das was sie sind, nicht wie sie sind. Um diesen Spannungsbogen zu kompensieren, zahlen viele Jungen und Männer auch einen Preis, eine sogenannte „männliche Dividende“:

- Geringe Emotionalität (starke Kontrolle des Gefühlsleben)
- Angst vor der Nähe zu anderen Männer (Homophobie)
- Kontroll-, Macht- und Wettbewerbszwänge
- Gehemmt sexuelles Verhalten (Abspaltung von Zärtlichkeit & Emotionalität)
- Sucht nach Leistung und Erfolg
- Unsorgsame Gesundheitspflege

Jungen müssen mit diesen Spannungen leben lernen. Zum einen versuchen sie den männlichen klischeehaften Rollenvorgaben nachzustreben, weil das ja bekanntlich männlich ist und ihnen Sicherheit in ihrer Identitätssuche vermittelt. Zum anderen spüren sie in ihrem Innersten, dass dies für sie - und das trifft in den allermeisten Fällen zu - sehr anstrengend ist und ihrem persönlichen Selbstbild und Möglichkeiten nur sehr wenig oder gar nicht entspricht. Vom sogenannten „starken Geschlecht“ kann dann auch laut Statistik nicht mehr gesprochen werden. Männer und Jungen neigen zur Ausübung „hochrisikanter Lebensformen“ (Walter Hollstein 2000). Im folgenden einige Beispiele, die dies unterstreichen sollen:

- Die Sterblichkeitsrate von Jungen ist nach der Geburt höher als bei Mädchen.
- Zwischen 0 - 15 Jahren erkranken Jungen häufiger am Verdauungssystem, an den Atmungsorganen, am Nervensystem, an Stoffwechselkrankheiten, an Krebserkrankungen, erleiden mehr Unfälle und Stürze.

- Bemerkenswert ist auch die dreimal so hohe Selbstmordrate der Jungen bis zum Alter von zwanzig Jahren.
- Auch bei den psychischen und psychosomatischen Störungen führen die Jungen die Statistiktabellen an
- Jungen bleiben häufiger sitzen und ihr Geschlecht bildet die Mehrheit (60 %) auf Sonderschulen.
- Zu einer Haftstrafe werden 60x mehr Jungen verurteilt als Mädchen.  
(vgl. Neutzling/Schnack 2001)

Diese Ambivalenz - von der oben bereits schon gesprochen wurde - nach außen den männlichen Mythos zu wahren, kostet viel Energie und Kraft. Es beunruhigt die Jungen körperlich wie seelisch, hält sie unter Spannung, macht sie u.a. auch krank und anfällig.

### **Adoleszenz**

Ein wichtiges Merkmal dieses Entwicklungsabschnittes ist die eindeutigere geschlechtsbezogene Sexualisierung von Gefühlen und Handlungen sowie die Regulierung von Nähe und Distanz in den Bereichen:

- a) Männliche Peergroups
- b) Heterosexualität.

Viele Jungen problematisieren sich in ihrem Sein, stellen zunehmend in Frage „Was ist männlich?“ und sind orientierungslos. Frühere Identitätskonzepte und Lebensentwürfe verlieren immer häufiger ihre Bedeutung und führen zu Selbstzweifel und Ängsten. Hier liegt neben der Bedrohung aber auch die Chance, Neues für sich zu erproben und sich anzueignen. Doch dieser oben beschriebene Entwicklungsprozeß verläuft für viele Jungen in ihrem Innersten ab, ein Austausch mit anderen Betroffenen über ihr Befinden und ihre Fragen findet nur sehr begrenzt statt und konzentriert sich auf gegenseitigen Vermutungen.

#### **a) Männliche Peergroups**

In reinen Jungengruppen üben die Jungen sich im Überleben als "Mann". Hier wird von allen Jungen genügend Distanz zueinander gewahrt, auch auf Kosten von gegenseitigen Grenzüberschreitungen und Verletzungen, deren Wirkungen aber nicht offen gezeigt werden können/dürfen. Das Verhalten der Jungen ist häufig geprägt von Konkurrenz, Mutproben, Selbstdarstellung und Härte. Diese Inszenierungen von typisch „männlichen“ Verhaltensweisen dienen als „Schutz“ u.a., um nicht als homosexuell eingeordnet zu werden. Homosexualität dient als „wahrer Beweis“ ein Nicht-Mann zu sein und erfährt somit eine (grenzenlose) Abwertung im männlichen Wertesystem. Diese kulturell legitimierte Ausgrenzungsmechanismen benutzen die Jungen (und Männer) um ihre heterosexuelle Identität zu zeigen und damit auch männliche Identität zu finden. Denn nur der sexuell frauenbevorzugende Mann ist ein „echter“ Mann.

Hier findet sich im Sozialisationsprozess ein typisches männliches Wesensmerkmal wieder: Die Abgrenzung. Wie schon eingangs beschrieben, lernen kleine Jungen männliche Identität z.B. auch über die Abgrenzung und Entwertung vom Weiblichen. D.h. nicht die eige-

nen inneren Werte von Selbstzufriedenheit sind im identitätsstiftenden Prozeß von Bedeutung, sondern das sich definieren von „Nicht-So-Sein-Wie-Andere“.

Zum individuellen Selbstschutz gehört auch die Nicht-Wahrnehmung der eigenen Gefühle und des Körpers, wobei die Integrität und Bedürfnisse anderer aufgrund der eigenen Erfahrung kaum noch sensibilisiert werden. (Stichwort: "Lieber gewalttätig als unmännlich!"). Um mit anderen Jungen oder Männern in körperlichen Kontakt treten zu können, dienen Rangeleien oder sportliche Erfolge als legitime männlich-erkannte Berührungsform. Trauer und Mißerfolgslebnisse werden mit den Geschlechtsgenossen nicht erfahrbar.

Des weiteren kennzeichnen Kommunikationslosigkeit und mangelnde Verhaltensreflexion die Dynamik rein männlicher Peergroups. Schwächen und Unsicherheiten werden hinter Ritualen versteckt, die sich an tradierten männlichen Rollenbildern, Idealen und Klischeevorstellungen orientieren. Das Nicht-Erfüllen-Können von Rollenerwartungen wird als Versagen interpretiert und bewirkt eine Herabsetzung des Selbstwertgefühls. Versuche, die Selbstbestätigung/den Status wieder zu erlangen, drücken sich z.B. durch Gewalt gegen Schwächere aus. Möglichkeiten derer existieren in unserer Gesellschaft noch genügend: In Männerbünden, Sportvereinen, Kneipen, oder auf unseren Straßen. Alle erdenklichen Süchte (Drogen, Alkohol, aber auch Sport-, Spiel- und Arbeitssucht) dienen der Kompensation in Frage gestellter "Männlichkeit", gerade auf den Gebieten, die de facto traditionell männlich besetzt sind.

### **b) Heterosexualität**

In Kontakten zu Mädchen sind eher Zärtlichkeit und Empathie gefragt, um eine Liebes- und/oder Sexualbeziehung aufzubauen. Eigenschaften, die als Junge eher unsicher ausgelebt werden können, weil sie nicht unbedingt zum bekannten Rollenrepertoire gehören. Besonders die Beziehungsfunktion wird bei Jungen geschlechtsspezifisch behindert: Die Entkoppelung von Lust und Beziehung in der Sexualität bedeutet, das Gegenüber wird auf seine Funktion als Lustobjekt wahrgenommen, dies begünstigt u. a. eine Eskalation von Gewalt, da die Einfühlung ins Gegenüber ausgeblendet wird.

Ihr (theoretisches) Wissen über (Hetero)Sexualität erwerben Jungen in der Regel nicht durch Mitteilungen und authentischen Berichten anderer Jungen (oder Männer), sondern durch pornographisches Material oder/und durch erfundene, häufig maßlos übertriebene Darstellungen anderer Geschlechtsgenossen. Was bleibt, sind häufig Unsicherheiten und Ängste gegenüber den eigenen sexuellen Bedürfnissen, Grenzen und Lustgefühlen. Eine Sprache, die diese Situation aufklären könnte, kann unter diesen Bedingungen nicht entwickelt werden. Sie würde in Fragen verpackt allen anderen deutlich zeigen, dass der Fragestellende sexuell „ahnungslos“ und „unerfahren“ ist. Dies würde ihn schnell - besonders vor anderen Jungen - als „Nichtwissenden“ und „Hilfesuchenden“ demaskieren. Er würde sich hier der Gefahr gegenüber anderen Jungen aussetzen, ausgelacht oder verspottet zu werden (s. o. „Ausgrenzungsmechanismus“). Auf alle Fälle riskiert er eine Staturherabsetzung vor den anderen, die gleichzeitig auch mit Kontaktausgrenzung einhergehen kann.

Von daher vermeiden Jungen tunlichst solche Situationen und holen sich ihr sexuelles Wissen über Kanäle der Einwegkommunikationen (Zeitschriften, Videos, Filme, Fernseh-

hen, Internetzugänge). Ihre Informationen, die sie über diese Quellen erfahren, zeigen ihnen ein männliches sexuelles Verhalten, was zwar ihren Wissensdurst erst mal oberflächlich befriedigt, aber ein Bild von männlicher Sexualität hinterläßt, welches vielfach enormen (Ein)Druck auf das eigene Rollenverhalten auslöst: Durchtrainierte Körper, langanhaltende Erektionen, Potenz in allen Situationen, wenig Kommunikation auf der Beziehungsebene, immer zur Verfügung stehende Frauen, kein Bewußtsein männlicher Fruchtbarkeit, keine Verhütungsmittelverantwortung, geschlechtliche Sexualität im Zentrum des Lebens. Was auch hier wieder für die Jungen bleibt, ist der massive Druck diese Vorgaben - und sie kennen keine anderen (!) - als (zukünftiger) Mann zu erfüllen. Mit anderen Jungen, die ebenfalls hiervon betroffen sind, wird kein Austausch geführt. Die männliche Kultur des Schweigens und der Heimlichkeit gestaltet sich zur Quadratur des Kreises. Das Thema „Sexualität“ ist eines der größten Tabus in der männlichen Welt.

In den realen Begegnungen mit Mädchen erfahren die Jungen unter den o.g. Bedingungen häufig viel Hilflosigkeit oder um diese zu kompensieren, üben sie sich in überaktiven, auf sich bezogenen Handlungen oder in der Abwertung von „Weiblichem“.

#### Literatur:

- **Böhnisch**, Lothar/**Winter**, Reinhard: *Männliche Sozialisation*. Weinheim u. München
- **Schnack**, Dieter/**Neutzling**, Rainer 2000: *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek
- **Conell**, Robert 1999: *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen
- **Kolip**, Petra 1997: *Geschlecht und Gesundheit im Jugendalter – Die Konstruktion von Geschlechtlichkeit über somatische Kulturen*. Opladen
- **Winter**, Reinhard 1993: *Stehversuche. Sexuelle Jungensozialisation und männliche Lebensbewältigung durch Sexualität*.

## 2.2 Aspekte weiblicher Sozialisation

Die weibliche Sozialisation gibt es so wenig wie es das Mädchen gibt. Die Entwicklungen können, wie bereits schon erwähnt, je nach den Lebenslagen der Mädchen unterschiedlich sein. Dennoch gibt es Tendenzen, die besonders für eine traditionell ausgerichtete weibliche Sozialisation typisch sind. Einige davon sind hier exemplarisch genannt.

In unserer Gesellschaft ist **Mütterlichkeit** ein zentrales Kriterium von Weiblichkeit, egal ob Mädchen und Frauen Kinder haben (werden) oder nicht (Faulstich-Wieland 1999, 47). Als mütterlich geltende Eigenschaften und Verhaltensweisen, wie Empathie oder Fürsorglichkeit, werden deshalb bei Mädchen gefördert und erwartet und sind für sie besonders identitätsstiftend.

Positiv daran ist, dass Mädchen mehr Wissen über Beziehungen entwickeln und vielfältige Fähigkeiten, wie Beziehungen herzustellen, zu gestalten und zu „halten“ sind (Focks, 66). Sie sind im Vergleich zu Jungen häufig beziehungsorientierter und personenbezogener. Eine Beziehung oder eine Person kann für Mädchen wichtiger als eine Sache sein. Viele Mädchen erwerben und zeigen soziale Kompetenzen, die für die Erziehung und Pflege von Menschen sowie für das Zusammenleben und Wohlbefinden in menschlichen Gemeinschaften von zentraler Bedeutung sind. Da diese Fähigkeiten jedoch in der Geschlechterhierarchie abgewertet sind, indem sie z. B. nicht wahrgenommen oder als wertlose, bzw. unbezahlte (Dienst-)Leistung gelten, können Mädchen aus diesen Fähigkeiten wenig Selbstwert ableiten.

Die negativen Seiten der Beziehungsorientierung können für Mädchen darin bestehen, sich selbst und die eigenen Belange zurückzunehmen um die Verbundenheit bzw. die Beziehung zu anderen nicht zu beeinträchtigen. Wenn sich Mädchen für das Wohlergehen anderer verantwortlich fühlen, bzw. dafür verantwortlich gemacht werden, ist es für sie viel schwieriger, ihr davon abweichendes Eigenes zu formulieren und umzusetzen. Für Mädchen entsteht somit ein Dilemma zwischen Selbstaufgabe und Selbstbehauptung. Dilemma heißt in diesem Fall, dass, egal wofür sie sich entscheiden, ein negativer Beigeschmack entsteht, egal ob sie auf ihre Autonomie um den Preis des Geliebt- und Anerkanntwerdens verzichten oder umgekehrt.

**Emotionalität**, d. h. Gefühle zu haben und Gefühle zu zeigen, ist ebenfalls ein wichtiges Merkmal von Weiblichkeit, vorausgesetzt, es handelt sich um als weiblich geltende Gefühle. Deshalb ist es für Mädchen im Unterschied zu Jungen leichter ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Insbesondere gelten solche Gefühle als weiblich, die zu Mütterlichkeit passen (z. B. Sensibilität, Empathie) oder die dazu geeignet sind, Geschlechterhierarchie herzustellen z. B. Angst, weil dazu komplementär ein männlicher Held oder Beschützer inszeniert werden kann.

Ähnlich wie Mütterlichkeit nimmt auch Emotionalität einen niedrigeren Stellenwert in der Hierarchie ein und dient ebenfalls dazu die Fähigkeiten von Mädchen und Frauen abzuwerten, in dem sie bspw. in Diskussionen als zu emotional und zu wenig vernünftig bezeichnet werden.

Unerwünschte, weil männlich konnotierte Gefühle und Gefühlsäußerungen, wie Wut und Aggression, werden in der weiblichen Sozialisation eher unterdrückt. Es ist für Mädchen schwieriger, ihre Aggressionen in gesellschaftlich als weiblich anerkannten Handlungen auszudrücken, was aber gerade zur Durchsetzung eigener Belange und zur Selbstbehauptung notwendig wäre (Focks 2002, 66).

Mädchen lernen ihre Aggressionen weniger nach außen zu richten. Aufgestaute Aggressionen können dazu führen, dass sie sich in Form von Selbstabwertung, Selbsteinschränkung und Autoaggression gegen die Mädchen selbst richten (ebd.).

Insbesondere ab der Pubertät wird die körperliche **Attraktivität** bei vielen Mädchen zu einer bedeutenden Quelle ihres Selbstwertgefühls, bedeutender als bspw. ihre Leistungen

oder Fähigkeiten. Als Folge der allgegenwärtigen Beurteilung von Frauen primär über das Kriterium „hübsch“ oder „unattraktiv“, wird es für sie zunehmend wichtig, von anderen, insbesondere von Jungen und Männern, als attraktiv oder begehrenswert anerkannt zu werden (Flaake 1990 in: Kolip 1997, 100). Ihr Körper wird mit sexuellen Botschaften aufgeladen, bevor sie ein eigenes akzeptierendes Verhältnis zu ihrem Körper finden können (Helfferich, Walter, Franzkowiak, 1986 in: Kolip 1997, 102). In unserer Kultur wird der weibliche Körper mehr als der männliche sexualisiert. Mit der sexuellen Attraktivität ist auch immer eine gewisse Verfügbarkeit verbunden. Dies wird besonders in der Werbung transportiert, in der Produkte über die Sexualisierung und Verfügbarkeit des weiblichen Körpers vermarktet werden, was zunehmend in pornographischer, erniedrigenderer Darstellung geschieht.

Gemessen an einem sexuell aufgeladenen weiblichen Schönheitsideal, das in den letzten 50 Jahren zunehmend von den realen Frauenkörpern abweicht, steigt bei vielen Mädchen die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper. Zwei Drittel der 12 – 17jährigen Mädchen wären gerne dünner (Kolip 1997, 96). Mit diesen Veränderungen ab der Pubertät sind also auch erhebliche Abhängigkeiten, Verunsicherungen und Einbrüche bzgl. des Selbstwertgefühls von Mädchen verbunden.

Das führt dazu, dass Mädchen mit ihrem Körper unzufriedener sind, ein geringeres körperbezogenes Selbstwertgefühl haben und sich unattraktiver empfinden als es Jungen in dieser Altersgruppe tun (Kolip 1997, 98). Der eigene Körper wird für viele Mädchen zum Problem – sie bekommen „Figurprobleme“ oder „Problemzonen“. Eine ganze Reihe von Mädchen- und Frauenzeitschriften (und ein riesiger Schönheitsmarkt) widmen sich dem Thema, wie Mädchen und Frauen ihre Attraktivität verbessern können, was ja auch immer die Botschaft in sich birgt, dass sie so wie sie sind nicht schön genug sind, und wie sie sich mit einer Vielzahl von körpermanipulativen Techniken stylen, formen, enthaaren oder pflegen können. Über die Hälfte der adoleszenten Mädchen führen Diäten durch und sind gefährdet, ein gestörtes Essverhalten zu entwickeln, das wiederum zu Essstörungen führen kann. Es gibt immer mehr Mädchen und Frauen, die sich an dem expandierenden Markt der sogenannten Schönheitsoperationen mit zum Teil gravierenden gesundheitlichen Folgen beteiligen.

Weitere Auswirkungen von Attraktivität als identitätsstiftendes Kriterium von Weiblichkeit sind bspw., dass Mädchen mehr Geld für Kleidung und Kosmetika ausgeben und ihr Verhaltens- und Bewegungsspektrum sich darauf reduziert, was mit der körperlichen Attraktivität vereinbar ist. Obwohl das weibliche Schönheitsideal heute Sportlichkeit mit einschließt (Rose 2001, 9), nehmen Mädchen mehr an Sportarten teil, die eher ästhetische Bewegungsabläufe trainieren und dazu beitragen den weiblichen Körper attraktiver zu machen. Mädchen trainieren weniger in männlich konnotierten Bereichen, wie z. B. sich körperlich zu wehren, zu raufen oder Kraft und Stärke zu messen. Es ist für sie schwierig in klassisch männlichen Bereichen ihre Weiblichkeit zu vereinbaren, z. B. mit Risiko- oder Abenteuererfahrungen oder auch mit der Aneignung von öffentlichen Räumen.

Insgesamt sind Mädchen in punkto Attraktivität mit der paradoxen Doppelbotschaft konfrontiert, dass sie zwar einerseits attraktiv sein sollen aber andererseits nicht zu sehr. Mit dem Vorwurf zu attraktiv zu sein wird Mädchen und Frauen schnell und nicht immer be-

absichtigt die Verantwortung für sexuelle Übergriffe zugeschoben, in dem ihre verführerische Schönheit dann angeblich die Ursache ist.

### **Sexualisierte Gewalt**

Alle Mädchen und Frauen sind, wenn auch in sehr unterschiedlicher Form und Schwere von sexualisierter Gewalt betroffen. Das Spektrum erstreckt sich von geifernden Blicken in der U-Bahn über pornographische Flyer für Jugendparties bis hin zum sexuellen Mißbrauch oder zur Vergewaltigung. Auch wenn die meisten Mädchen und Frauen sexualisierte Gewalt nicht in ihrer heftigsten Form erleben, schränkt die potentielle Betroffenheit die Bewegungsfreiheit aller ein. Öffentliche Räume und Dunkelheit werden als besonders gefährlich empfunden, obwohl der gefährlichste Ort für Mädchen und Frauen der soziale Nahraum ist; Gewalt am häufigsten durch Freunde, Ehemänner, Väter und anderen männliche Bezugspersonen, zum geringen Anteil auch durch weibliche Bezugspersonen, ausgeübt wird.

Wenngleich in den letzten Jahren viele Initiativen, Kampagnen und Diskussionen das öffentliche Bewußtsein verändert, zur Enttabuisierung beigetragen und zur Stärkung von Mädchen und Frauen geführt haben, ist sexualisierte Gewalt immer noch in gesellschaftliche Normalität eingewoben. Sie ist präsent in den Alltagserfahrungen von Mädchen und Frauen, wird aber aufgrund der Normalität häufig nicht als sexualisierte Gewalt wahrgenommen. Jede Erfahrung, bei Grenzüberschreitungen in der eigenen Wahrnehmung nicht ernstgenommen zu werden, erweitert die Toleranzschwelle und entmutigt Mädchen eigene Grenzen zu setzen.

Jede Verletzung der persönlichen Integrität und Würde hat sowohl eine individuelle aber auch eine gesellschaftliche Dimension – nämlich die Entwertung des weiblichen Geschlechts. In ihrem Kern ist sexualisierte Gewalt eine patriarchale Methode über die Erniedrigung und Entwürdigung von Mädchen und Frauen männliche Dominanz auszuüben.

Typisch für die weibliche Sozialisation ist, dass Mädchen, obwohl sie es im Vergleich zu Jungen viel nötiger hätten, weniger in ihrer Wehrhaftigkeit unterstützt werden und folglich wenig Repertoire entwickeln können, um sich gegen Übergriffe abzugrenzen. Es ist für Mädchen schwerer als für Jungen ein wehrhaftes, selbstbehauptendes Verhalten zu zeigen, das als männlich gilt und deshalb die weibliche Identität in Frage stellt. Mädchen lernen auch, Übergriffe zu tolerieren, einmal um andere nicht durch eine Zurückweisung zu kränken und zum anderen, weil sie es als normal erleben. So ist die mit der Normalität der Bedrohung transportierte gesellschaftliche Akzeptanz der Gefährdung gleichzeitig eine Botschaft der Zweitrangigkeit und Schwäche, die von klein auf internalisiert wird.

### **Adoleszenz**

Bis zur Pubertät erleben sich Mädchen bewußt und selbstverständlich in ihrer Kompetenz. Mädchen im Kindesalter sind im Vergleich zu Jungen gesünder. Sie sind weniger in ärztlicher Behandlung, weniger häufig krank und entwickeln weniger häufig Verhaltensauffälligkeiten.

In der Pubertät kehrt sich dieses Verhältnis um. Ab dem Alter von 12 Jahren leiden Mädchen häufiger an gesundheitlichen Beschwerden, erhalten mehr Medikamente und sind zunehmender mit ihrem eigenen Körper und ihrem Aussehen unzufrieden (s. o.). Mädchen lernen in „stillen Krisen“ Probleme mehr nach innen gerichtet zu bewältigen. In der Pubertät wird vermehrt depressives und autoaggressives Verhalten diagnostiziert. Mädchen haben manchmal gerade dann Probleme, wenn sie anderen keine Probleme machen (vgl. Hagemann-White 1997).

Wie ist der gesundheitliche Einbruch ab der Pubertät zu erklären?

Forscherinnen, wie Carol Gilligan stellten fest, dass das Selbstwertgefühl von Mädchen in der Pubertät erschüttert und das Verhältnis zu ihrer Authentizität und Stärke brüchig wird. Das hängt damit zusammen, dass Mädchen in der pubertätsbedingten Phase der Verunsicherung ihrer Geschlechtsidentität verstärkt auf stereotype Vorstellungen von Weiblichkeit zurückgreifen. D.h. sie sind verschärft mit den Dilemmata, der Abwertung und der Nachrangigkeit konfrontiert, die mit dem Erfüllen traditioneller weiblicher Rollenerwartungen verbunden sind (z. B. Dilemma zwischen Autonomie und Bindung,... wie vorher beschrieben).

Die Orientierung an stereotypen Vorstellungen von Weiblichkeit heißt auch den weiblichen Part in der Inszenierung von Geschlechterhierarchie einzunehmen, z. B. sich in Relation zu Jungen oder Männer unwissender, schwächer, kleiner, dümmter, ohnmächtiger - auf jeden Fall untergeordneter zu verhalten.

Mädchen können in dieser Phase mit ihrem Wunsch und Streben nach Autonomie in heftigen Konflikt mit den Anforderungen einer traditionellen Weiblichkeit geraten. Als Bewältigungsform kann dies phasenweise zum Verlust der eigenen Stimme führen. „Ich weiß nicht“ – wird dann zum häufigen Ausspruch von Mädchen.

Die Autonomieentwicklung, als Grundthema der Pubertät, verläuft bei Mädchen grundsätzlich unter anderen Vorzeichen. Auf dem Hintergrund der vorher erwähnten Beziehungsorientierung von Mädchen bedeutet für sie Loslösung von den Eltern mehr eine Umgestaltung der Beziehungen. Sie stehen vor der Herausforderung die eigene Autonomie zu entwickeln, zu widersprechen, anders zu sein und trotzdem nicht die Verbindung zu den geliebten Personen zu verlieren. Sie stehen vor der Herausforderung eine Balance zu finden zwischen Selbst-Sein und in-Beziehung-sein (vgl. Bitzan/Daigler 2001, 28 f.). Dabei kann es zu großen inneren Konflikten kommen, insbesondere wenn Eltern die Autonomiebestrebungen ihrer Töchter nicht unterstützen.

**Literatur:**

- **Bitzan**, Maria/**Daigler**, Claudia: *Mädchen – Leben zwischen Gleichberechtigung und Übergangeneheit*. In: *Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit*. Weinheim und München 2001, S. 19 – 39
- **Faulstich-Wieland**, Hannelore: *Weibliche Sozialisation zwischen geschlechterstereotyper Einengung und geschlechterbezogener Identität*. In: Scarbath/Schlottau/Straub/Waldmann (Hg.): *Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung*. S. 47 – 62.
- **Brown**, Lyl/**Gilligan**, Carol: *Die verlorene Stimme*. Frankfurt/M. 1994
- **Düring**, Sonja: *Wilde und andere Mädchen. Die Pubertät*. Freiburg 1993
- **Flaake**, Karin/**King**, Vera (Hrsg.): *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt/New York 1992
- **Preiß**, Dagmar/**Schwarz**, Anne/**Wilser**, Anja: *Mädchen – Lust und Last der Pubertät*. Frankfurt/Main 1996
- **Hagemann-White**, Carol: *Starke Mädchen – kranke Frauen? Umbrüche, Einbrüche und Aufbrüche in der Adoleszenz*. In: *Dokumentation des Netzwerk Frauen/Mädchen und Gesundheit Niedersachsen 27.01.1997*, S. 10 – 15
- **Kolip**, Petra: *Geschlecht und Gesundheit im Jugendalter. Die Konstruktion von Geschlechtlichkeit über somatische Kulturen*. Opladen 1997
- **Rose**, Lotte: *Alles anders? Bewegungsbiografien von Mädchen und jungen Frauen im Wandel*. In: *Dokumentation des 13. Tagung des Netzwerks Frauen/Mädchen und Gesundheit Niedersachsen 29.08.2001*

### III. Handlungsansatz: Geschlechtsreflektierte Jugendarbeit mit Mädchen und Jungen

Wie aus den vorgehenden Seiten deutlich wurde:  
Jugendarbeit kann nicht geschlechtsneutral sein!

Wie soll denn nun eine Praxis der offenen Kinder- und Jugendarbeit aussehen, die eben nicht davon ausgeht, dass es eine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt, sondern

- die Problematiken rund um die Geschlechterverhältnisse in ihr Handeln einbezieht?
- sich auf Unterschiede, Hierarchien und Ungerechtigkeiten bezieht, die aus den vorher beschriebenen geschlechtsspezifischen Lebenslagen und Sozialisationsprozessen entstehen?
- um die Mechanismen permanenter Konstruktionsprozesse von „Doing Gender“ weiß und selbstkritisch auch immer wieder die eigene Praxis daraufhin untersucht?
- darauf abzielt, hierarchische Verhältnisse zwischen den Geschlechtern zu verändern und Gleichberechtigung zu fördern; die Mädchen und Jungen Freiräume eröffnet, sich entgegen einengenden geschlechtsbezogenen Zuordnungen zu entwickeln?

Auf diesem Hintergrund kann geschlechtsreflektierte Arbeit nicht darauf beschränkt bleiben einzelne Angebote für Mädchen oder Jungen durchzuführen und den Rest der Angebote unreflektiert zu lassen. Will man Mädchen und Jungen wirklich gerecht werden, muß das Thema „Gender“ in den „Mainstream“ der Jugendarbeit genommen werden. In den „Mainstream“ zu nehmen bedeutet, dass sich das geschlechtsreflektierte Arbeiten wie eine Querschnittsaufgabe durch alle Aktivitäten, durch alle Schwerpunkte und Programme der Jugendarbeit zieht und von allen MitarbeiterInnen getragen wird. Im Kreisjugendring München-Land wird diese Querschnittsaufgabe Handlungsansatz genannt.

Der Handlungsansatz geschlechtsreflektierte Jugendarbeit hat folgende Struktur:

**Ziele:**

Welche Wirkung soll die geschlechtsreflektierte Arbeit bei den Mädchen und Jungen erzielen?

**Prinzip:**

Welche handlungsleitenden Werte und Haltungen ziehen sich wie ein roter Faden durch das pädagogische Handeln der PädagogInnen?

**Arbeitsformen:**

In welchen Arbeitsformen findet die geschlechtsreflektierte Arbeit mit Mädchen und Jungen statt?

**Ressourcen:**

Welche Ressourcen und Rahmenbedingungen sind für diese Arbeit notwendig?

## 1. Ziele

Die Ziele beziehen sich grundsätzlich auf die gesamte Freizeiteinrichtung, auf die Gesamtheit der Programme und Angebote.

Welche Ziele besser oder nur im koedukativen Bereich oder in der Mädchenarbeit oder Jungenarbeit zu erreichen sind, wird von den Mädchen-/Jungenbeauftragten und dem Team eingeschätzt.

### 1.1 Mädchen

#### **Geschlechter-Reflexion**

- Mädchen denken über Geschlechterbilder, Rollenerwartungen oder hierarchische Geschlechterordnungen nach und hinterfragen sie.
- Sie entwickeln Bewußtsein über das eigene geschlechtsbezogene Verhalten und die möglicherweise negativen Konsequenzen (z. B. Unterordnung, Abhängigkeit, Abwertung) und erkennen ihren Handlungsanteil.
- Mädchen können widersprüchliche Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf ihr Mädchensein wahrnehmen und sich damit auseinandersetzen.

#### **Gleichberechtigung**

- Mädchen können eine eigenständige und selbstbestimmte Identität und ein breites Handlungsspektrum leben und entwickeln – entgegen einschränkender Rollenanforderungen und männlicher Definitionsmacht.
- Mädchen lernen vielfältige Lebensentwürfe und vielfältige weibliche Modelle und Identifikationsfiguren kennen.
- Mädchen erproben sich ohne männliche Dominanz in neuen, eher mädchenuntypischen Verhaltensweisen und Bereichen.
- Mädchen können ihre eigenen Interessen, Bedürfnisse, Vorstellungen und Ausdrucksformen wahrnehmen, entwickeln und einbringen.
- Mädchen machen vielfältige Körper- und Bewegungserfahrungen und setzen sich mit Anforderungen zu Schönheit, Körper, Sexualität und Liebe kritisch auseinander.
- Mädchen entwickeln eine breite und realistischere Entscheidungsgrundlage hinsichtlich ihrer Berufs- und Lebensplanung.

- Mädchen lernen erfolgreiche Durchsetzungs-, Macht-, Selbstbehauptungs- und Konfliktstrategien und werden bei dabei auftretenden Ambivalenzen zu weiblichen Rollenanforderungen begleitet.
- Mädchen entwickeln und leben Gleichberechtigungsansprüche.



Cartoon: Calvin and Hobbes/Bill Watterson

### **Gleichwertigkeit/Eigenständigkeit**

- Mädchen lernen ihre Fähigkeiten, Eigenschaften und Ressourcen wahrzunehmen und zu schätzen (auch ihre abgewerteten oder „unweiblichen“).
- Sie lernen sich und andere Mädchen und Frauen wichtig zu nehmen (und nicht weniger wichtig zu nehmen als Jungen und Männer).
- Mädchen entwickeln/haben weibliches Selbstbewußtsein und Zutrauen in ihre Fähigkeiten.
- Sie tauschen sich über weibliche Lebenserfahrungen und Strategien aus.
- Sie lernen weibliche Freiräume schätzen.

- Sie lernen die Leistungen und Kompetenzen anderer Mädchen und Frauen kennen und schätzen und können davon lernen.
- Mädchen erfahren und entwickeln Zusammenhalt, Anerkennung und Kritikfähigkeit von/gegenüber anderen Mädchen und Frauen (auf der Basis von Unterschiedlichkeit).

### **Attraktivität/Chancengleichheit (in) der Freizeiteinrichtung**

- Mädchen nutzen die Einrichtung in gleichem Umfang wie Jungen (50 %).
- Sie fühlen sich in der Einrichtung wohl und sicher.
- Mindestens die Hälfte der Angebote machen Mädchen Spaß und entsprechen ihren Bedürfnissen, Interessen, Zugangsweisen und ihren Lebenslagen.
- Sie bestimmen in mädchengerechten Partizipationsformen in den Einrichtungen und Angeboten der Jugendarbeit mit.
- Sie machen in den Angeboten selbstwert- und selbstvertrauenstärkende Erfahrungen und keine Defiziterfahrungen.
- Mädchen erleben gleich viel Aufmerksamkeit für sich und ihre Belange wie Jungen.

## **1.2 Jungen**

### **Persönlichkeitsentwicklung**

- Jungen erweitern ihr Handlungsspektrum und ihre Lebensentwürfe entgegen männlicher Rollenstereotype. Sie erfahren Entlastung vom Druck „enger“ kultureller Vorgaben von Männlichkeit.
- Jungen erwerben soziale Schlüsselqualifikationen (wie z.B. Beziehungs-, Team-, Arbeits- und Liebesfähigkeit).
- Jungen lernen konstruktive Problemlösungsstrategien, um die eher einseitig körperbetonte bekannte Konfliktlösungshaltung zu reduzieren.
- Jungen werden aktiv in ihrer persönlichen sozialen Entwicklung gestärkt. Sie sind in der Lage, ihre konstruktiven Fähigkeiten und Eigenschaften selbstbewusst wahrzunehmen.
- Jungen lernen über ihre eigenen Befindlichkeiten, Bedürfnisse, Wünsche und Grenzen zu kommunizieren, zu reflektieren sowie Verantwortung für ihre Person zu übernehmen.

- Jungen erleben unterschiedliche „Modelle“ von männlichen Pädagogen für ihre Identitätsfindung als Ansatz männlicher Mehrdimensionalität.

### **Körperbewußtsein**

- Jungen erfahren, dass körperliche An- und Entspannung eine grundlegende Bedeutung für die männliche Gesundheit besitzt.
- Jungen entwickeln über bewusste Körpererfahrung Wissen zu ihrer Gesundheit und persönlichen Möglichkeiten sowie Grenzen.
- Jungen lernen männliche Sexualität nicht nur körperbezogen sondern auch im Rahmen eigener Entwicklung als Liebes- und Beziehungsfähigkeit kennen.

### **Gesellschaftliche Zusammenhänge**

- Jungen erfahren Aufklärung über geschlechtsspezifische gesellschaftliche Strukturen und Benachteiligungen sowie deren Auswirkungen und entwickeln eigene Vorstellungen zu konstruktiven Formen der Gleichberechtigung und Geschlechtergerechtigkeit.
- Jungen erkennen, dass gesellschaftliche Vielfalt (und Tolerierung) im Miteinander eine Chance ist.
- Jungen erleben, dass menschliche und kulturelle Andersartigkeit keine Bedrohung für die eigene Identität darstellt.

### **Rollendiskussion**

- Jungen können über stereotype gesellschaftliche Rollenvorgaben reflektieren, insbesondere die konfliktuell oder einschränkend zur eigenen Person oder zum anderen Geschlecht stehen.

## **1.3 Mädchen und Jungen (Koedukation)**

Im koedukativen Bereich gelten zusätzlich zu den obigen Zielen:

- Mädchen und Jungen lernen und erleben einen gleichwertigen und respektierenden Umgang miteinander.
- Mädchen und Jungen lernen Modelle für den gleichwertigen Umgang zwischen den Geschlechtern kennen.

- Mädchen und Jungen setzen sich mit ihrem Anteil am hierarchischen Geschlechterspiel auseinander.
- Mädchen und Jungen entwickeln Ansprüche und Fähigkeiten Gesellschaft in allen Bereichen gleichberechtigt zu gestalten.

## 2. **Prinzip: Geschlechtergerechtigkeit**

Das Prinzip Geschlechtergerechtigkeit ist eine Haltung, eine Wertorientierung, die das Handeln der PädagogInnen leitet. Wie ein roter Faden zieht sich das Prinzip durch die Planung, Gestaltung und Reflexion der Offenen Jugendarbeit. Im Gegensatz zu einer geschlechtsneutralen Haltung, die Benachteiligungen verdeckt und Unterschiede hierarchisiert, bedeutet die geschlechtergerechte Haltung bewußt mit geschlechtsspezifischen Unterschieden und Hierarchien umzugehen mit dem Ziel beiden Geschlechtern gerecht zu werden. Das Handeln zielt auf ein gerechtes Geschlechterverhältnis sowohl innerhalb der Einrichtung als mit gesellschaftlicher Perspektive.

Geschlechtergerechtigkeit als Prinzip heißt für das Handeln der PädagogInnen konkret:

- **Unterschiede berücksichtigen**  
Bei der Gestaltung der Atmosphäre und der Angebote orientieren sich die PädagogInnen in gleichem Ausmaß an den Interessen, Fähigkeiten, Bedürfnissen, Lebenslagen und Zugangsweisen sowohl von Mädchen als auch von Jungen.  
  
Dabei ist es wichtig, bei den vermuteten Unterschieden von Annahmen auszugehen, die immer wieder an der Realität überprüft werden müssen.  
Um auch der Unterschiedlichkeit zwischen den Mädchen oder zwischen den Jungen gerecht zu werden sind die jeweils verschiedenen Interessen und Lebenslagen zu berücksichtigen; insbesondere auch hinsichtlich der verschiedenen Kulturen, Nationalitäten, sexuellen Orientierungen, Behinderungen, etc..
- **Ressourcen gerecht verteilen**  
Die Ressourcen der Einrichtung sind gerecht („fifty-fifty“) auf beide Geschlechter verteilt in punkto: Finanzen, Räume, Angebote, Positionen, Ausstattung, Aufmerksamkeit und Zuwendung von PädagogInnen.  
Die PädagogInnen orientieren sich dabei sowohl an dem Bedarf von Mädchen und Jungen als auch an den Zielen geschlechtsreflektierter Arbeit.

### ○ **Geschlechtsbezogene Zuordnungen vermeiden**

In den Angeboten können Mädchen und Jungen ihr Potential möglichst frei von einschränkenden geschlechtsbezogenen Zuordnungen und Wertungen entfalten. Die PädagogInnen reflektieren und vermeiden im Umgang mit Mädchen und Jungen Geschlechterstereotype und die unterschiedliche Bewertung von gleichem Verhalten.

### ○ **Geschlechtsreflektierter Blick auf Mädchen und Jungen**

Das Denken, Handeln, Empfinden von Mädchen und Jungen wird auf dem Hintergrund von geschlechtsspezifischer Sozialisation und Lebenslagen im Kontext der Geschlechterhierarchie gesehen. Mädchen und Jungen vor diesem Hintergrund zu sehen heißt auch, Verständnis für den eingeschränkten Handlungsspielraum zu haben, der sich aus den Anforderungen und dem Wunsch nach einer gelingenden weiblichen oder männlichen Identität ergibt. Es ist wichtig Jungen oder Mädchen nicht mit einer Anspruchshaltung gegenüberzutreten, als wären sie losgelöst von diesen Zusammenhängen.

Die PädagogInnen sehen und benennen die Spannungsfelder, in denen Mädchen und Jungen stecken. Sie verstehen, dass ihr Verhalten auch ein Ergebnis von in sich vermittelter Widersprüche, internalisierter Abwertungen, Anpassung oder Widerstand gegenüber weiblichen und männlichen Normalitätsanforderungen sein kann. Mädchen und Jungen erhalten damit ein neues Deutungsmuster, das ihnen die Schwierigkeiten, die aus widersprüchlichen Anforderungen entstehen, erklärt und sie dadurch entlastet.

Mädchen und Jungen in ihrem Verhalten zu verstehen heißt jedoch nicht, sie aus der Verantwortung für ihr Handeln zu nehmen. Es heißt nicht, mit allem einverstanden zu sein oder die problematischen Aspekte eines Verhaltens nicht aufzugreifen oder keine Grenzen zu setzen.

### ○ **Geschlechterinszenierungen begleiten**

(Hierarchische) Geschlechterinszenierungen von Mädchen und Jungen werden kritisch und verständnisvoll begleitet. Je nach Situation kann das heißen das Verhalten zu thematisieren, zu spiegeln, den eigenen Handlungsanteil deutlich machen, Handlungsalternativen aufzuzeigen oder auch Grenzen zu setzen wo das Verhalten andere (oder die eigene Person) beeinträchtigt.

Mädchen und Jungen werden dabei als Subjekte des eigenen Handelns gesehen, die im Bemühen um eine gelingende Geschlechtsidentität an der Herstellung von Geschlechterhierarchie beteiligt sind. Sie haben innerhalb eines begrenzten geschlechtsbezogenen Handlungsspielraums jeweils die Verantwortung für ihren Handlungsanteil und damit auch die Möglichkeit zur Veränderung.

### ○ **Behinderungsmacht begrenzen**

In den Einrichtungen werden die unterschiedlichen Formen von offener und subtiler Behinderungsmacht (nach Silvia Staub-Bernasconi<sup>1</sup>) abgebaut. Behinderungsmacht bedeutet in diesem Kontext, wenn Mädchen oder Jungen aufgrund ihres Geschlechtes benachteiligt oder behindert werden. Beispielsweise bei der Verteilung von Ressourcen oder Positionen oder bei der Teilnahme an Angeboten.

Die Aufgabe von PädagogInnen ist es, diese Formen von Behinderungsmacht zu begrenzen (= Begrenzungsmacht). Sie begrenzen männliches Dominanzverhalten, das Mädchen abwertet oder ausgrenzt und sie dadurch hindert an koedukativen Angeboten teilzunehmen oder bestimmte Räume zu nutzen. Ebenso wird die Behinderungsmacht von Mädchen begrenzt, z. B. wenn sie Jungen in „weiblichen“ Terrains lächerlich machen oder behindern.

Da Behinderungsmacht auch unter Mädchen und unter Jungen stattfindet, gilt das natürlich auch hier.

Weitere Formen um Behinderungsmacht zu begrenzen sind: Regelungen (z. B. Hausregeln zu sexueller Gewalt), Quotierung von Ämtern, Vereinbarungen zur Nutzung von Räumen, ...

### ○ **Geschlechtsspezifische Unterschiede gleich bewerten**

Die Höherbewertung von männlichen und die Abwertung von weiblichen Handlungsformen und Fähigkeiten wird reflektiert und verändert. Mädchen werden nicht defizitär an Jungen gemessen. Weibliche Erfahrungen und Haltungen werden von den PädagogInnen ernst genommen und nicht bagatellisiert.

### ○ **Kontinuierliche Reflexion**

Die Haltung der Geschlechtergerechtigkeit erfordert eine kontinuierliche Reflexion des eigenen Handelns und der Einrichtung. „Geschlecht tun“ (Doing Gender) ist wie selbstverständlich eingewoben in die Normalität und es braucht Zeit zur Bewußtwerdung und Reflexion.

Die PädagogInnen werden sich sowohl bewußt über die persönliche Ausgestaltung und die eigenen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sowie über die eigenen Internalisierungen und Reproduktionen von Geschlechterhierarchie.

In Teams wird darüber reflektiert, ob Männer und Frauen gleichwertig miteinander umgehen, wie sie sich vor den Jugendlichen als Role-Model präsentieren und wie die Aufgaben im Team verteilt und bewertet sind.

Auch die Einrichtung wird immer unter den vorher beschriebenen Punkten unter die Lupe genommen und Geschlechterhierarchien wahrgenommen und verändert.

---

<sup>1</sup> Silvia Staub-Bernasconi hat die Begriffe Behinderungsmacht und Begrenzungsmacht entwickelt, um den Machtaspekt sozialer Probleme zu beschreiben. Vgl. Staub-Bernasconi, Silvia 1994: Soziale Probleme – soziale Berufe – soziale Praxis. In: Heiner/Meinhold/von Spiegel/Staub-Bernasconi: Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit. Freiburg. S. 11 - 101

### ○ **Parteilichkeit**

Die Haltung der Parteilichkeit ist in koedukativen Einrichtungen ein besonderer Aspekt von Geschlechtergerechtigkeit. Parteilichkeit wird im Sinne einer Arbeitsteilung im Team von Pädagoginnen für Mädchen und von Pädagogen für Jungen eingenommen. Da die Perspektiven von Mädchen und Jungen ganz unterschiedlich oder konträr sein können, ist es wichtig, dass sie von unterschiedlichen Personen eingenommen werden, damit nicht eine Perspektive auf Kosten der anderen verloren geht.

Parteilich sein heißt für die Pädagogin in besonderem Maße die Perspektive von Mädchen einzunehmen und bevorzugt für die Belange der Mädchen und für eine mädchengerechte Arbeit einzutreten. Entsprechend übernimmt der Pädagoge diese Aufgabe für die Jungen. Eine parteiliche Haltung einzunehmen bedeutet also auch, sich für die Verbesserung der Situation von Mädchen in der Einrichtung und in der Gemeinde stark zu machen. Die PädagogInnen, die diese Haltung einnehmen, setzen mehr Ressourcen und Energie für diese Aufgabe ein als die anderen und bringen diese Perspektive immer wieder ins Team ein und stellen sie den anderen zur Verfügung. Auch wenn der Auftrag der Parteilichkeit im Team delegiert ist, bleibt jedes Teammitglied in seinem Arbeitsbereich verantwortlich für geschlechtergerechtes Arbeiten.

Der Auftrag der Parteilichkeit ist sinnvollerweise für Mädchen an Frauen und für Jungen an Männer zu delegieren. Aufgrund der gemeinsamen Geschlechtszugehörigkeit haben sie jeweils ähnliche Erfahrungen und Wahrnehmungsstrukturen und können sich deshalb eher in die Lage des gleichen Geschlechts einfühlen sowie besser deren Perspektive einnehmen und vertreten.

## **3. Arbeitsformen**

Die geschlechtsreflektierte Jugendarbeit des Kreisjugendring München-Land findet in vier Arbeitsformen statt:

### **a) Geschlechtshomogene Räume und Angebote (→ 3.1): Mädchenarbeit und Jungenarbeit**

Geschlechtshomogen heißt, dass alle Angebote der Mädchenarbeit unter Mädchen, bzw. zwischen Mädchen und Frauen stattfinden und alle Angebote der Jungenarbeit unter Jungen, bzw. zwischen Jungen und Männern.

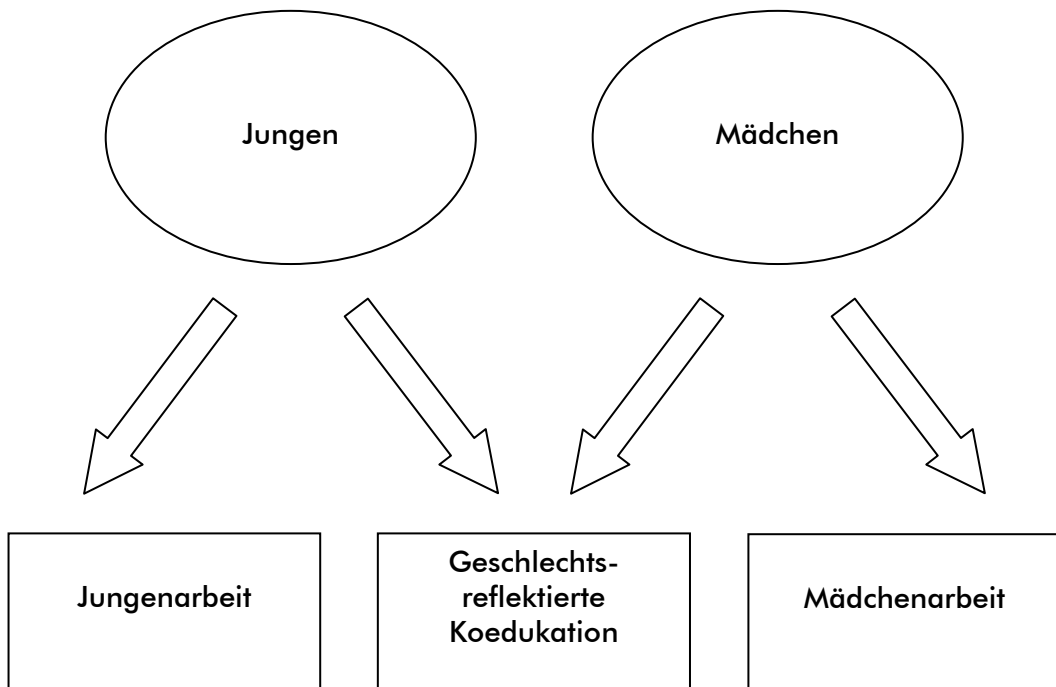
### **b) Geschlechtsheterogene Räume und Angebote (→ 3.2): Geschlechtsreflektierte Koedukation**

Geschlechtsheterogen heißt, dass alle Angebote der geschlechtsreflektierten Koedukation Mädchen und Jungen gemeinsam als Zielgruppe haben.

### **c) Kontinuierliche Begleitung – Beziehungsarbeit (→ 3.3)**

### **d) Lernen über Modelle – Identifikation – Vorbilder (→ 3.4)**

### Geschlechtsreflektierte Jugendarbeit mit



Sowohl die geschlechtshomogene als auch die geschlechtsheterogene Arbeitsform hat jeweils ihren eigenen Stellenwert und ihre besondere Bedeutung und Funktion. Eigener Stellenwert heißt, dass die koedukativen Angebote nicht unwichtiger sind als die geschlechtshomogenen oder dass die geschlechtshomogenen Angebote nur als vorübergehende Maßnahme zur Vorbereitung auf das eigentlich Wichtige – die Koedukation – gesehen werden. Beide Arbeitsformen sind wichtig zur Zielerreichung und sind untereinander nicht zu ersetzen. Wieviel Mädchenarbeit und Jungenarbeit im Vergleich zur koedukativen Arbeit sinnvoll ist entscheidet das pädagogische Team, je nachdem welche Arbeitsform in welcher Situation und zur Zielerreichung besser geeignet ist. Regina Rauw und Holger Karl<sup>2</sup> haben das auf die einfache Formel gebracht: Geschlechtsgemischt was geschlechtsgetrennt nicht geht. Geschlechtsgetrennt was geschlechtsgemischt nicht geht.

In koedukativen Einrichtungen ist es wichtig, dass Mädchen- und Jungenarbeit gleichermaßen angeboten wird. Mädchen und Jungen brauchen beide Erfahrungsräume mit dem eigenen Geschlecht und Freiräume ohne Bezogenheit auf das andere Geschlecht. Darüberhinaus ist auch zu beachten, dass in jeder Aktion, die mit einem Geschlecht stattfindet aufgrund der kulturellen Geschlechterdualität auch eine Aussage für das andere Ge-

<sup>2</sup> Karl/Rauw: Traumschiff Koedukation. Geschlechtsbezogene Pädagogik im Wechsel der Gezeiten. In: Eine Schule für Mädchen und Jungen. Perspektiven für geschlechtsbewußtes Handeln. Dokumentation des Fachtags vom 23.04.1998 in München. Projekt für Mädchen und junge Frauen

schlecht steckt. Findet in einer Einrichtung ausschließlich Mädchenarbeit statt, erfolgt damit auch automatisch eine Aussage die Jungen betreffend. Bei den Jungen kann dies so verstanden werden: wir werden benachteiligt, wir sind weniger wichtig, mit Jungs was zusammen machen ist weniger wichtig. Und das gilt auch umgekehrt, wenn in einer Einrichtung nur Jungenarbeit stattfindet. Dies betrifft auch die Inhalte. Werden z. B. Selbstverteidigungskurse nur für Mädchen angeboten, steckt darin die Aussage für Jungen, dass Jungs nicht von sexualisierter Gewalt betroffen sind – bzw. sie sich schon gut verteidigen können.

Deshalb ist es wichtig „das Ganze“, die Wirkungen auf beide Geschlechter, im Blick zu haben und sich immer wieder darüber klar zu werden, ob diese Wirkungen beabsichtigt sind. (vgl. Koedukationsthesen von Ulrike Moeller<sup>3</sup>)

Für die geschlechtsreflektierte Arbeit können ansonsten viele Methoden und Handlungsweisen aus dem „ganz normalen“ (sozial-)pädagogischen Handlungsrepertoire genommen und mit geschlechtsspezifischen Inhalten gefüllt werden. Von den verschiedenen Methoden der Bildungs- und Gruppenarbeit über non-direktive Gesprächsführung oder interkulturelle Verständigung bis zu fähigkeiten- und ressourcenorientierten oder erlebnispädagogischen Handlungsweisen, etc.

### 3.1 Geschlechtshomogene Räume und Angebote

#### 3.1.1 Mädchenarbeit

Mädchenarbeit – das sind spezielle Angebote, Veranstaltungen, Öffnungszeiten und Räume nur für Mädchen, die von Pädagoginnen betreut werden.

Sind Mädchen unter sich, entsteht ein **Freiraum vom traditionellen „Geschlechterspiel“** zwischen Jungen und Mädchen, das in gemischtgeschlechtlichen Interaktionen häufig inszeniert wird, um in einer weiblichen oder männlichen Identität anerkannt zu werden. In der Mädchenarbeit können sich Mädchen ohne Abwertung, Beobachtung und Dominanz von Jungen erleben, aber auch ohne ihren eigenen Anteil an dem „Spiel“, nämlich der Zurücknahme sowie der Anpassung und Orientierung an Jungen.

Freiräume entstehen auch, weil die komplementäre geschlechtsspezifische Zuordnung von Aufgaben und Tätigkeiten nicht „in die Tat“ umgesetzt werden kann, wenn keine Jungen oder Männer da sind, die die „männlichen“ Parts übernehmen. Mädchen können sich in Bereichen ausprobieren und entfalten, die sie sonst als männlich dominiert oder zugeordnet erleben und die deshalb für sie schwerer zugänglich sind.

---

<sup>3</sup> Unveröffentlichtes Thesenpapier „Geschlechtsspezifisch reflektierte Koedukation“. Ulrike Moeller, Mädchenbeauftragte des Kreisjugendring München-Stadt. 1998

Entlastet von den Anforderungen eines geschlechterpolaren Verhaltens können sich die Mädchen stärker als Individuum mit eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten jenseits von Weiblichkeitsstereotypen wahrnehmen. Damit nimmt auch die Unterschiedlichkeit unter den Mädchen zu. Es ist in diesem Rahmen für Mädchen einfacher, ein breiteres Handlungsspektrum zu leben und zu entwickeln. Es ist leichter, „aus der Rolle zu fallen“, Geschlechtergrenzen zu überschreiten und Neues auszuprobieren.

Mädchenarbeit ist auch ein **Ort weiblicher Selbstvergewisserung**. Die Mädchen tauschen sich mit anderen Mädchen und Frauen über ihre spezifischen Erfahrungen, Vorstellungen und Wünsche aus. Es kann ihnen bewußt werden, dass andere Mädchen ähnliche oder ganz andere Erfahrungen machen und vor diesem Hintergrund können sie ihre individuellen oder gemeinsamen Strategien und eigene Maßstäbe entwickeln. In diesem **Lernfeld für Eigenständigkeit**, nehmen Mädchen sich und andere Mädchen zum Ausgangspunkt für ihr Handeln.

**Die Beziehungen unter den Mädchen und Frauen stehen im Zentrum der Mädchenarbeit.** Es stärkt den Zusammenhalt unter den Mädchen, wenn in der Mädchengruppe gemeinsame Erfahrungen gemacht und neue Bereiche erschlossen werden. Andere Mädchen können dabei als unterstützend erlebt werden und sind bedeutend für die Entwicklung weiblicher Eigenständigkeit. Durch positive Erfahrungen in Mädchensammenhängen werden diese auch aufgewertet.

Beziehungen unter Mädchen erhalten eine neue Qualität, wenn es gelingt andere Mädchen wichtig zu nehmen und sich mit der Meinung von anderen Mädchen auseinanderzusetzen, sich gegenseitig zu kritisieren und in Frage zu stellen.

Die Beziehung zwischen Mädchen wird gestärkt, wenn sie lernen mit der Unterschiedlichkeit zwischen Mädchen konstruktiv umzugehen und sie nicht zu tabuisieren und als bedrohlich für die Beziehung unter den Mädchen oder als konkurrenzt in Bezug auf Jungen zu sehen. Anstatt sich gegenseitig abzuwerten, wenn eine mehr kann oder besser ist, können sie das zum Anlaß nehmen um voneinander zu lernen.

In der Mädchenarbeit stehen **Mädchen im Mittelpunkt**. Die Angebote sind ausschließlich auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet. Diese Arbeitsform ist besonders gut geeignet, um mädchenspezifische Interessen, Themen, Probleme oder Zugänge aufzugreifen.

### 3.1.2 Jungenarbeit

Die reflektierte Jungenarbeit bietet neue und alternative Bedingungen sowie Lernfelder, um ein Gegengewicht zu den traditionellen, stereotypen - meist engen - Männlichkeitsmodellen zu schaffen. Doch letztlich bleibt es die Entscheidung jedes einzelnen Jungen, sich auf den Prozeß einzulassen (oder eben nicht).

Dieser Prozeß liegt der Arbeit zugrunde und braucht Zeit sowie Kontinuität. Jungenarbeit ist keine Lösungsmöglichkeit für akute Fälle (**keine „ad hoc-Pädagogik“**), sondern baut auf die Freiwilligkeit der Jungen, die Neugier freisetzt, auf und lässt, im besten Fall, das Miteinander zu einer Entdeckungsreise werden.

Jungenarbeit ist in der konkreten Umsetzung **vor allem Beziehungsarbeit**. Zuerst ist die Beziehung zwischen dem Jungen und dem erwachsenen Mann zu nennen, der zur Seite steht, Unterstützung gibt und Hilfe anbietet. Diese Begegnung entsteht in der angeleiteten Jungengruppenarbeit, dem Zentrum der Jungenarbeit, hat aber auch Bedeutung in den Einzelkontakten als Randgespräche oder in der gesuchten Beratungssituation.

Jungenarbeit kann für Jungen **Freiräume** schaffen, die sie nutzen können als **Schonraum**, eben nicht in einem ständigen „Balzverhalten“ im Gegenüber zu den Mädchen zu sein, als **Vergewisserungsraum**, der Unsicherheiten und Fragen ohne Sanktionen zuläßt, als **Übungsraum**, um neue Verhaltensweisen ohne Repressalien auszuprobieren und als **Erlebnisraum**, der lustvolle Begegnungen mit sich und anderen Jungen zuläßt.

Es ist eine wichtige Aufgabe der Jungenarbeit eine Bereitschaft zu entwickeln, **voneinander zu lernen**, in dem Jungen – und Männer - ihre Erfahrungen und Erlebnisse miteinander teilen. Ihre inneren Ressourcen und sozialen Kompetenzen, die sie als Stärke in sich tragen, sind ein wertvolles, aber häufig verstecktes Gut. Im geschlechtshomogenen Arbeitsprozeß müssen sie beachtet, für wichtig erachtet und hervorgehoben werden, ob sie nun von einem „leisen“ oder einem „lauten“ Jungen kommen, spielt keine Rolle. Haben Jungen dies erlebt, weil sie einander vertrauen, ist der identitätsstiftende Faktor groß. Aus diesem Prozeß, in dem sie sowohl für sich Neues erkennen als auch anderen eine Hilfe sein können, entsteht Motivation zum Weitermachen. Es werden in der Regel, insbesondere zu Beginn eines Arbeitsprozesses, **nicht die Defizite der Jungen ins Zentrum** gestellt, sondern die Kompetenzen - wie z.B. Körperlichkeit, Forschungsinteresse, Verbindlichkeit, Natur erleben, eigene Grenzen suchen, etc. gesucht und wahrgenommen.

Weiterhin ist es unabdingbar, ihnen auch in der Jungenarbeit notwendige **Grenzen zu setzen**, die einen Orientierungsrahmen darstellen und sie gleichzeitig ernst nehmen. Jungen leben manchmal in einer Grenzenlosigkeit, die ihnen ein trügerisches Selbstbild von Männlichkeit vermittelt. Männer (Jungen), die an keiner Grenze halt machen, sind die „wahren Helden“ und finden Beachtung. Doch dahinter verbirgt sich ein Zerrbild von Männlichkeit.

Grenzen setzen heißt aber ebenso, Grenzverletzungen zu benennen und sie öffentlich kommunizierbar zu machen, ohne dabei die Person in ihrer Gesamtheit bloß zu stellen oder abzuqualifizieren. Es muß die Balance hergestellt werden, sich von einer Tat zu entschuldigen und gleichzeitig dem Jungen als Person weiterhin mit Akzeptanz zu begegnen. Dies bedeutet eine Gratwanderung des Jungenarbeiters zwischen Empathie und Konfrontation.

Die konstruktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Männlichkeitsbildern gehört zu den kontinuierlichen Standardaufgaben im Lernprozeß der Jungenarbeit. Themen wie z. B. Gesundheit, Gewalt- und Opferstatus, Sexualität, Sucht, Lebensvorstellungen/-konzepte, Freundschaften, Liebe, Partnerschaft, Familie, usw. stehen im Zentrum um die Diskussion des persönlichen Ausgestaltungsprozesses von alternativen männlichen Rollenvorstellungen.

Alle Aspekte, die einem hegemonialen Männlichkeitsbild widersprechen, auch der Opferstatus, gehören zum Junge-Sein und in den Bereich von Männlichkeit. Männer sind nicht

schmerzfrei, sondern empfinden körperliche und seelische Verletzungen. Dem eigenen Schmerz, der Ohnmacht und der Hilflosigkeit Raum und Resonanz zu verleihen, ermöglicht eine Anerkennung und Akzeptanz von eigener Verletzlichkeit und der von anderen.

Beispielsweise haben es Jungen selten gelernt, ihre Schwächen öffentlich zuzugeben und zu ihrer Bedürftigkeit nach Unterstützung zu stehen. Hier können Übungen und Rollenspiele dieses Problem aufgreifen und Verhaltensweisen zur Diskussion stellen, die Jungen in den Alltag mitnehmen. Oder anders ausgedrückt: Mit Jungen gemeinsam nach Wegen zu suchen, die für sie nützlich sein können und gleichzeitig ihr Schwach-Sein (ohne Imageverlust) mit einzubeziehen, ermutigt und befähigt Jungen neue Schritte zu wählen. Gerade in der präventiven Arbeit, z.B. zu sexueller Gewalt mit Jungen, ist dieser Ansatz unabdingbar.

Viele Jungen sehen dann, dass sie die eigene Veränderung mit in der Hand haben. Sie können andere Maßstäbe für ihr Verständnis von Männlichkeit anlegen und neu definieren. D.h. für sich eine kritische, reflektierte Auseinandersetzung mit traditionellen Rollenzuschreibungen zu führen – insbesondere auch mit den Zuschreibungen, die im Konflikt mit den persönlichen Vorstellungen stehen. Im Rahmen dieses, nicht immer einfachen, Reflektionsprozesses erhalten die beteiligten Jungen die Chance, ihren eigenen Gestaltungsmaßstab zu entwickeln und somit auch für sich und ihr Handeln Verantwortung zu übernehmen. Die **individuellen Ressourcen und Möglichkeiten erhalten Einzug in ein erweitertes Spektrum von "Männlichkeit"**, das auch die „untypischen“ Jungenseiten in das eigene Männlichkeitsbild integriert. Die Entlastung und der Gewinn beginnt dort, wo Jungen anfangen zu sich selber mit ihren „guten“ und „schlechten“ Seiten zu stehen und dadurch eine Beziehung mit sich selber und ihrer eigenen Männlichkeit eingehen.

Je nach Gruppe oder Stimmung innerhalb der Gruppe sind unterschiedliche Zugangsweisen zu Themen denkbar. Für die Gestaltung von methodisch-didaktischen Überlegungen ist es wichtig, die Basis auf den verschiedenen Möglichkeiten des Erkennens, Erfahrens und Lernens zu stellen. Diese Bandbreite vorzuhalten, ist dem Erleben und der Unterschiedlichkeit geschuldet, dass die verschiedenen Jungen verschiedene Lernarten bevorzugen, weil sie sich in diesem oder jenem heimischer fühlen. Damit wird die ganze Person in den Blick genommen, um, möglichst alle Zugänge wie Körper, Geist, Seele, Kultur und Verstand zu erreichen.

## 3.2 Geschlechtsreflektierte Koedukation

### Geschlechtsreflektierte Koedukation ist

- **die pädagogisch gestaltete und begleitete**
- **Begegnung der Geschlechter als**
- **Chance und Lernfeld für ein gleichberechtigtes Miteinander.**

In der geschlechtsreflektierten Koedukation haben Mädchen und Jungen die Chance ein gleichwertiges Miteinander kennenzulernen und einzuüben. Hier können sie lernen, die unterschiedlichen Sichtweisen, Interessen, Herangehensweisen wahrzunehmen und **der Verschiedenheit Platz zu geben, ohne sie zu hierarchisieren**. Also zu lernen, aus der Verschiedenheit heraus zu handeln, ohne dass mit dem Handeln die eigene oder andere Person/en beeinträchtigt wird.

In der Koedukation können sie etwas über das andere Geschlecht erfahren und sich in die jeweilige Situation einfühlen. Ihr Blick kann besonders für jene Seiten geschärft werden, deren Wahrnehmung von Vorurteilen und Rollenstereotypen verstellt ist („Jungs oder Mädchen können das eh nicht“, „Mädchen/Jungs sind so und nicht so“).

Im Wechsel mit geschlechtshomogenen Arbeitsformen, in der sie sich ohne Bezugnahme auf das andere Geschlecht u. a. über die eigenen Wahrnehmungen und Ansprüche klar werden können, können sie sich in koedukativen Angeboten darin erproben, sich zu behaupten, das Eigene einzubringen und zu verhandeln. Mädchen und Jungen brauchen die Koedukation, um **Gleichberechtigung im alltäglichen Miteinander zu üben**. Hier können sie sich in gleichberechtigten, nichthierarchischen Verhaltensweisen trainieren und in der Aushandlung der Interessen eine Balance darin finden, weder das Eigene völlig zurückzustellen noch das Andere zu dominieren. In der Begegnung mit dem anderen Geschlecht können sie Gleichberechtigungsansprüche in Bezug auf ihre Lebensgestaltung und –planung einbringen und diskutieren. Weiter kann Koedukation ein Lernfeld dafür sein, sich nicht mit gegebenen Rollenaufteilungen zufrieden zu geben, sondern immer wieder Geschlechtsrollen und Hierarchien in Frage zu stellen und zu verändern. Dieses Üben von gleichberechtigten, nichthierarchischen Verhaltensweisen kann für beide Geschlechter ungewohnt und deshalb auch unbequem oder irritierend sein. Aufgrund des Verdeckungszusammenhangs kann das Benennen von Unterschieden und Hierarchien als bedrohlich für das hierarchisch-harmonische Miteinander empfunden werden.

Eine wesentliche Voraussetzung, dass die Begegnung der Geschlechter zu einem Lernfeld für ein gleichberechtigtes Miteinander wird, ist die **aufmerksame und unterstützende Begleitung der PädagogInnen**. Erst wenn PädagogInnen Unterschiede und Hierarchien zwischen den Geschlechtern reflektieren und in der Konsequenz entsprechende Rahmenbedingungen für koedukative Begegnungen setzen, kann die Koedukation zu einem Ort von Geschlechtergerechtigkeit werden. Was dies für das Handeln der PädagogInnen bedeutet, ist bereits im Prinzip Geschlechtergerechtigkeit (2.) sowie in den nachfolgenden zwei Arbeitsformen (3.3 und 3.4) beschrieben.

Die PädagogInnen können also bereits im Vorfeld in ihren Planungen förderliche Bedingungen schaffen. Z. B. kann bei koedukativen Angeboten, die für Mädchen und Jungen

geplant werden, darauf geachtet werden, dass nicht schon über die Inhalte oder Methodik des Angebots Hierarchieerfahrungen „angelegt“ sind, in dem eine Seite im „Heimvorteil“ ist, weil es sich auf männlichem oder weiblichem Terrain, bzw. Kultur abspielt.

Das Herstellen von Gerechtigkeit und Gleichberechtigung entsteht prozesshaft, und es entsteht mit mehreren Beteiligten und jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen immer wieder aufs Neue. Dafür gibt es kein Einheitsmodell, das in der Praxis in allen Situationen umgesetzt werden kann, sondern wird vielmehr in der Situation mit den Beteiligten ausgehandelt. Diese **Prozesshaftigkeit**, das gemeinsame Suchen und Aushandeln wird den Jugendlichen transparent gemacht. Gleichberechtigung wird dabei als Wert und Anspruch immer wieder von den PädagogInnen transportiert und vorgelebt. Dieser Wert wird in der Regel auch von den Jugendlichen geteilt – in diesen Fällen können die Jugendlichen von vornherein in die Überlegungen eingebunden werden. Was dann in einer Situation oder für die Mädchen oder Jungen gerecht ist, warum abgewechselt oder quotiert wird, wieso dieses Spiel ein Geschlecht bevorteilt, etc. wird in Auseinandersetzungen und Aushandlungen darüber geklärt.

In dem Aushandeln von Gerechtigkeit spielt Parteilichkeit eine wichtige Rolle. Wichtig ist dass beide Perspektiven vertreten sind und die Mädchen und Jungen bei der Wahrnehmung und Vertretung ihrer Perspektiven parteiliche Unterstützung erfahren.

(formuliert auf der Grundlage der Koedukationsthesen von Ulrike Moeller<sup>4</sup>)

### 3.3 Kontinuierliche Begleitung - Beziehungsarbeit

**Kontinuierliche Begleitung** von Mädchen und Jungen ist eine weitere Arbeitsform der geschlechtsreflektierten Arbeit. Kontinuierlich heißt, dass die PädagogInnen, nicht beschränkt auf bestimmte Programme oder Zeiten sondern in den täglichen Angeboten und Abläufen, Mädchen und Jungen darin begleiten, ihre Geschlechtsidentität zu entwickeln und zu erweitern. Diese Begleitung hat viele Formen, je nach Situation beispielsweise ermutigen und unterstützen die PädagogInnen, sie fordern auf, stärken, stellen in Frage, setzen Grenzen, motivieren, zeigen Alternativen auf und geben Zutrauen. Sie greifen Widersprüche und Ambivalenzen auf, die mit der Ausgestaltung von Geschlechtsidentität verbunden.

Die **Beziehungen** zwischen PädagogInnen und Mädchen sowie zwischen PädagogInnen und Jungen sind dabei **das tragende Fundament**, um Mädchen und Jungen bei diesen Entwicklungsprozessen zu begleiten.

---

<sup>4</sup> Unveröffentlichtes Thesenpapier „Geschlechtsspezifisch reflektierte Koedukation“. Ulrike Moeller, Mädchenbeauftragte des Kreisjugendring München-Stadt. 1998

Um sich auf neue, identitätserweiternde Perspektiven einzulassen braucht es Vertrauen in diejenigen, die diese Perspektiven vermitteln oder diese Haltungen vorleben. Die Reflexion und das Hinterfragen von Geschlechtsidentität und Geschlechterverhältnissen ist immer auch mit Verunsicherung verbunden, die entsteht, wenn Gewohntes und Vertrautes in Frage gestellt wird. PädagogInnen können in diesem Zusammenhang bedeutend sein als vertraute Bezugspunkte in unbekanntem Situationen.

PädagogInnen sind deshalb auch **BrückenbauerInnen zu neuen Erfahrungen**. Die Bindung vieler Jungen und Mädchen an die Inhalte läuft oftmals über die Beziehung zur Pädagogin oder zum Pädagogen. Viele nehmen an einem bestimmten Angebot eher oder nur dann teil, wenn die PädagogInnen dabei sind, zu denen eine Beziehung besteht.

In der Begleitung der Mädchen sind Pädagoginnen auch mit verschiedenen **Widerständen und Projektionen** konfrontiert. Widerstände bspw. als Reaktion auf identitätsverunsichernde Inhalte, die den gewohnten Sicht- und Handlungsweisen konträr gegenüber stehen. Es kann sein, dass ein Mädchen die Pädagogin erstmal meidet, weil sie sie mit den neuen, irritierenden Inhalten verknüpft. Eine andere Umgangsweise, mit widersprüchlichen Anforderungen an das Mädchensein umzugehen ist es, die nicht akzeptierten Anteile auf die Pädagogin zu projizieren und sie dann bei ihr „doof“ zu finden. In anderen Projektionen werden Wunschvorstellungen der Mädchen, z. B. zur Ideal-Mama oder zur besten Freundin, auf die Pädagogin übertragen und sie damit idealisiert (vgl. AK Arbeit mit Mädchen zur Rolle der Pädagoginnen von KJR München-Stadt<sup>5</sup>). Diese Mechanismen gilt es immer wieder zu reflektieren.

Ähnliches - wie oben bereits beschrieben - findet sich auch in der Beziehungsgestaltung der Jungen mit den Pädagogen statt. Ein häufiges wiederkehrendes Gestaltungsmerkmal ist die Herstellung von Konkurrenz. Immer wieder bemerken Pädagogen, dass am Beginn einer Kontaktaufnahme das männliche - eher traditionelle - Konkurrenzschema von „weiter, höher, schneller“ in den Vordergrund tritt. Diese Kontaktform ist ein klassisch männlicher Weg, um mit Jungen bzw. Männern in eine Begegnung zu treten. Hier liegt dann anschließend für die Pädagogen eine bedeutende Gestaltungsaufgabe weg vom männlichen Konkurrenzgehabe als Beziehungsebene hin zum vertrauenswürdigem Kontakt. Oder kurz formuliert: **„Von der Konkurrenz zur Beziehung“**, denn nur dann kann auch ein zwischenmännlicher Lernprozess zwischen den Beteiligten stattfinden.

In erster Linie sind es die sogenannten „lauten“ Jungen, die über das Konkurrenzgehabe in Kontakt treten. Es ist aber genauso dringlich erforderlich für den Pädagogen, die Signale der „leisen / zurückhaltenden“ Jungen aufmerksam wahrzunehmen, denn auch mit ihnen soll im Rahmen der geschlechtsreflektierten Ansatzes gearbeitet werden.

Die Gestaltung der Beziehungsarbeit (das „Wie“) zwischen Jungen und Pädagogen bzw. umgekehrt besitzt eine sehr zentrale und modellhafte Bedeutung. Gerade (auch) von Jungen wird immer wieder mal die Zuverlässigkeit bzw. die Zugewandtheit bezogen auf das Verhältnis zum Pädagogen „getestet“. Von daher ist der Pädagoge als ganze Person in diesen Beziehungsprozessen mit seinen Werten, Normen und seiner Moral gefordert. Auch das Leitbild und die Vorstellungen seines Arbeitgebers im Rahmen seines pädagogi-

<sup>5</sup> Unveröffentlichtes Ergebnispapier des AK Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen im Kreisjugendring München-Stadt: Zur Rolle der Pädagoginnen im Hinblick auf die Mädchen in koedukativen Einrichtungen. 1995

schen Auftrages bestimmen und bewerten diesen Prozess mit. Aus diesen Zusammenhängen heraus erscheint es für die alltägliche Begegnung zwischen Jungen und Pädagogen unerlässlich zu sein, ein Bewusstsein und eine Verantwortung für die bedeutende Arbeit an den männlichen Beziehungen zu entwickeln. In Bezug auf Jungen sind drei häufig wiederkehrende Erfahrungen bedeutsam:

- die Beziehung zu dem Jungen nicht zu überfordern,
- bei Störungen und Brüchen immer wieder einen möglichen Neuanfang in den Beziehungen zu ermöglichen und
- die Emotionalitäten des Pädagogen reflektiert „leben“.

Kontinuierliche Begleitung erfordert natürlich auch die **Präsenz** der Pädagoginnen. Zum einen ist es für das parteiliche Dasein der Pädagogin wichtig, die Situation und die Belange der Mädchen wahrzunehmen um je nach Situation handeln zu können. Zum anderen ist Präsenz die Voraussetzung dafür, Beziehungen zu knüpfen und die Beziehungsarbeit als Angebot „bereitzustellen“: vom unverbindlichen Kontaktangebot, über die erste Anlaufstelle für und Begleitung von (neuen) Mädchen, die weibliche Ansprechpartnerin und Unterstützerin im offenen Betrieb (für alle Themen, die Mädchen lieber mit Frauen besprechen, für Anliegen der Mädchen) bis zur Beratung zu weiblichen Problemlagen.

Zur Begleitung gehört es auch, für die Mädchen als **verbindliches Gegenüber** greifbar zu sein. Die Pädagogin wird mit ihren eigenen Positionen, Erfahrungen, Wünschen als Frau sichtbar und auch in ihrer Andersheit erfahrbar. Sie ist Orientierung und Reibungsfläche zugleich und hilft damit den Mädchen ihr Eigenes zu finden.

Sie kann mit ihrer (abweichenden) Meinung sowie mit dem Ansprechen von Verdecktem und Widersprüchlichem die Entscheidungsfreiheit der Mädchen vergrößern. Falls sich das Mädchen für eine andere Lösung oder Haltung entscheidet, werden diese nicht abgewertet. Die (idealen) Ansprüche der Pädagogin an das Frau-Sein und an das Emanzipiert-Sein, werden zwar sichtbar gemacht, jedoch nicht den Mädchen übergestülpt. Die Beziehung zwischen Pädagogin und Mädchen wird so zu einem Modell für die eigene Eigenständigkeit und die Anerkennung der Eigenständigkeit der anderen.

### 3.4 Modelle – Identifikation – Vorbilder

Mädchen brauchen für ihre Identitätsfindung und –erweiterung vielfältige weibliche Modelle, Vorbilder und Identifikationsfiguren. Sie brauchen einen weiblichen Horizont, der ihnen hilft zu werden (nach Luce Irigaray). Vor-Bilder können Mädchen inspirieren, ein Bild zu entwickeln, das als „**Wachstumshorizont**“ vor ihnen ist und ihnen eine Richtung anzeigt, in die sie sich bewegen können. Erst wenn sie ein Bild – eine Vision - von dem Neuen haben und es sich wünschen, dies zu erreichen, können sie ihr Handeln danach ausrichten.

An Modellen lernen, sich an Vorbildern und Identifikationsfiguren orientieren findet in Lern- und Entwicklungsprozessen sowieso statt. Menschen entwickeln sich weiter, wenn sie

„so werden wollen“ wie die Person, mit der sie sich identifizieren. In der geschlechtsreflektierten Arbeit wird dies bewußt als Methode eingesetzt. Für die PädagogInnen heißt das, sich ihrer Vorbildfunktion bewußt zu sein, die sie als Modell für Weiblichkeit bzw. Männlichkeit und für den Umgang sowohl mit dem eigenen als auch mit dem anderen Geschlecht haben.

Den Mädchen und Jungen werden Modelle und Identifikationsfiguren angeboten, die sie ermuntern ihre Geschlechtsidentität zu erweitern und ein breites Handlungsspektrum zu entwickeln. Dabei sollen Mädchen Frauen begegnen, die eine positive Einstellung zum eigenen Frausein, also eine positive weibliche Identität haben im Gegensatz zu abwertenden und nachrangigen Weiblichkeitsdefinitionen. Insgesamt ist es wichtig, **vielfältige Modelle für weibliche Lebensgestaltung**, Bewältigungs- und Lebensformen anzubieten, um damit der Unterschiedlichkeit der Mädchen zu entsprechen.

In erster Linie sind die PädagogInnen selbst Vorbild, Modell und Identifikationsfigur. Da ein/e Pädagogin/e natürlich nicht alle Lebensentwürfe abdecken kann, in allen Bereichen fit sein oder auch die entsprechende Ausbildung haben kann, ist es sinnvoll zusätzlich Honorarkräfte zu engagieren (z. B. Musik, Selbstverteidigung, sexuelle Orientierung, Migrationserfahrung, ...).

Neben den „lebenden Modellen“ wird auch bei der Auswahl bzw. der Durchführung von Spielen, Filmen, Veranstaltungen, etc. darauf geachtet, dass die Identifikationsfiguren nicht traditionelle Rollenklischees, sondern ein breites Spektrum an Weiblichkeit und Männlichkeit repräsentieren.

Die Aussage „Modell bist Du immer, überall und jederzeit!“ trifft natürlich auch auf Identifikationsprozesse und Vorbilderverhältnisse zwischen Jungen und Männern zu. Gerade im Hinblick auf den Mangel an greifbarem, authentischem Männlichkeitsverhalten (siehe 2.1 Aspekte männlicher Sozialisation), den viele Jungen erleben, suchen sie nach lebbareren männlichen Rollenvorstellungen. Erleben Jungen nicht stereotype Modelle, kann das in Bezug auf ihre Rollenperspektive entlastend sein. Mannigfaltige Vorstellungen für die Ausgestaltung männlicher Lebens- und Verhaltensspielräume können den Druck mindern, so zu werden wie es stereotype Männlichkeitserwartungen vermitteln. Die eigenen Wünsche und Perspektiven besser kennenzulernen bzw. reflektierter mit der eigenen Person umzugehen, sind bedeutende Schritte auf diesem Weg. Auf der Suche nach Antworten sind auch die Pädagogen gefragt, in der Regel wirken sie aber nonverbal bzw. indirekt. Die Jungen registrieren mit ihren sensiblen Antennen, das Verhalten der Pädagogen. Welche Teile von ihm sind interessant? Was ist „männlich“? Was ist „unmännlich“? Wie geht er in Kontakt mit Jungen und Männer? Mit Mädchen und Frauen? Wie zeigt er Schwächen/Stärken? Der Pädagoge kann sich diesen Wahrnehmungen und Beobachtungen nicht entziehen.

Gerade in männlichen Terrains ist es bedeutend, weibliche Vorbilder zu schaffen und damit diesen Bereich weiblich zu besetzen. Mädchen brauchen Beispiele und Modelle, die eine Variante davon vorleben, „wie das geht“ als Frau in einem männlich kodierten Bereich tätig zu sein, bestimmte Aufgaben zu bewältigen, mit weiblichen Bedingungen umzugehen.

Es kann das Vertrauen in die eigenen weiblichen Möglichkeiten stärken - nach dem Motto „wenn die das kann, kann ich das auch“.

Dabei geht es bei der Vorbildfunktion, die die Pädagogin ausübt, gerade **nicht** darum in allem „**perfekt**“ zu **sein** und ein Bild von „Super-woman“ zu präsentieren. Das würde suggerieren, dass die Pädagogin bei der Ausgestaltung ihrer Weiblichkeit keine Ambivalenzen und Spannungsfelder erleben würde. Vielmehr sollten die eigenen Ansprüche gezeigt werden und gegebenenfalls deutlich gemacht werden wo es nicht so leicht ist, bestimmte Handlungsweisen als Frau umzusetzen.

Ein anderes Phänomen des Perfektionismus ist in männlichen Handlungsmustern stark vertreten. Gerade hier können Pädagogen den Jungen gegenüber alternative Verhaltensräume vorleben und dem Trugbild vom „perfekten Mann“, der keine Schwächen und Ängste kennt (Ramboerscheinung), neue, lebbarere Möglichkeiten anbieten. Dies setzt in allererster Linie eigene Reflektionsfähigkeit voraus. Diesen Bereich für Jungen neu zu „bebildern“, setzt die Fähigkeit als Pädagoge und Mann voraus, sich bewusst helfen und Fehler aufzeigen zu lassen sowie mit den eigenen „Schwächen und Unzulänglichkeit“ gelassener umgehen zu können ohne dass es zu einer persönlichen Bedrohung heranwächst. Jungen können an diesen lebendigen Modellen wachsen und lernen, ihre eigenen Fähigkeiten besser einzuschätzen.

Der Prozess zum „Vorbild“ beginnt in der Regel nach dem Ende der Konkurrenzphase. Dann, wenn eine tragfähigere Beziehung zwischen Junge und Pädagoge entstanden ist, kommt es zu konstruktiven Identifikationsverläufen.

Für Mädchen gibt es einen speziellen Effekt, wenn sie **von Mädchen und Frauen lernen**. Von Frauen zu lernen bedeutet, Frauen Bedeutung und Autorität zu verleihen, ihr Wissen und ihre Kompetenzen (öffentlich) anzuerkennen - und damit **dem eigenen Geschlecht Autorität zu geben**.

Insgesamt stärken weibliche Vorbilder, Modelle und Lernbeziehungen weibliches Selbstvertrauen und eine positive weibliche Identität, wenn Mädchen erleben, dass sie etwas könn(t)en, nicht obwohl sondern weil sie Mädchen sind.

„Von weiblicher Autorität auszugehen, erkennt an, dass eine Frau die andere Frau für ihr Wachsen braucht. Sie braucht die Möglichkeit, dass es Frauen gibt, die anders sind, weiter voraus“ (Günter 1996, 25<sup>6</sup>).

---

<sup>6</sup> Günter, Andrea 1996: Weibliche Autorität, Freiheit und Geschlechterdifferenz. Bausteine einer feministischen politischen Praxis. Königstein/Taunus

## 4. Praxisbeispiele für geschlechtsreflektierte Arbeit

In den nachfolgenden Beispielen sind exemplarisch Angebotsformen skizziert, die in den Jugendfreizeitstätten des Kreisjugendring München-Land stattfinden. Manche Angebotsformen, die hier nur für Jungen beschrieben sind, finden in der Praxis, meist mit anderen Inhalten, auch mit Mädchen statt und umgekehrt.

### Kontakt zwischen „Tür und Angel“ mit Jungen

#### Struktur:

- Loses Kontaktangebot während des offenen Betriebes.
- Jungenarbeiter ist präsent und initiiert den Kontakt durch Gesprächsangebote.
- Offen (für einzelne oder mehrere Jungen) und spontan
- Findet statt im Offenen Betrieb – kann je nach Tiefe der Inhalte auch in eine Einzel- oder Gruppenberatung im abgegrenzten Raum überführt werden.

#### Inhalte/Themen:

- Kontaktpflege des Jungenarbeiters mit den Jungen.
- Der Jungenarbeiter verschafft sich eine Rückmeldung über die Befindlichkeit des oder der einzelnen Jungen.
- Der Jungenarbeiter setzt Bezugspunkte von sich zum Jungen/den Jungen, durch thematisieren, nachfragen und zuhören.
- Sicherstellung der Anliegen und Bedürfnisse eines Jungen. In der Folge eventuell eine direkte Thematisierung von Anliegen und Bedürfnissen im Forum Freizeitstätte, bzw. Hilfe und Tipps bei der Sichtbarmachung von Anliegen und Bedürfnissen nach aussen.
- Themen sind sämtliche alltags- und lebensweltrelevanten Fragen und Anliegen des/der Jungen.
- Themen sind vor allem auch Aussagen und Rückmeldungen zu Wert und Moralvorstellungen, Regeln und Vereinbarungen, sowie Informationen z.B. zu Fragen der Sexualität.
- Interpretationshilfe – abstrakte, nicht einordenbare Geschehnisse und Erlebnisse werden geschlechtsreflektiert erklärt und gedeutet, in einen verständlichen Zusammenhang gebracht (Wichtig ist hier, das emphatische Vermögen der Jungen zu fördern).

<b>Jungentag</b>
<p><b>Struktur:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschlossenes Gruppenangebot, z.B. 1x monatlich, zeitlich klar umrissen (z.B. 4 Stunden).</li> <li>• Nur für Jungen eines bestimmten Alters, oder bewußt für Jungen verschiedenen Alters.</li> <li>• Bestimmte Rituale die den Ablauf begleiten, z.B. Vorstellungsrunde für neue Teilnehmer; jeder Junge bringt etwas mit, was Bezug zu seiner gegenwärtigen Befindlichkeit symbolisiert; gemeinsam Essen vorbereiten; gemeinsame Abschlußrunde, gemeinsame Abschlußgeste.</li> </ul>
<p><b>Inhalte/Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppendynamik – wie gehen wir hier in dieser Zeit des Zusammenseins miteinander um. Welche Regeln braucht es und wer steht für sie ein? Wieviel individuellen Freiraum und Schutzraum braucht jeder einzelne Junge (z.B. Pausen oder was darf gesagt, was nicht gesagt werden – Schimpfwörter).</li> <li>• Vertrauensverhältnis Junge – Jungenarbeiter und Junge – Junge.</li> <li>• Alltags- und lebensweltrelevante Fragen und Anliegen. Hier durch besondere methodische Aufarbeitung (im Gegensatz zu: Zwischen Tür und Angel) weiterführende Information möglich, Selbstbezug des Jungen deutlicher herausstellbar, Solidarisierungsmöglichkeiten mit anderen Jungs möglich, Handlungsalternativen sichtbar.</li> <li>• Selbst- und Fremdwahrnehmung werden thematisiert, um eine bessere Selbsteinschätzung des eigenen Tun und Handelns zu ermöglichen.</li> <li>• In Bezug setzen der eigenen Gefühle zu abstrakten Erzählungen über Ereignisse und Geschehnisse der Jungen – verdeutlichen: das hat mit dir selbst zu tun.</li> </ul>

<b>Mädchengruppen</b>
<p><b>Struktur:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offene Mädchengruppen mit festem Kern von regelmäßigen Teilnehmerinnen</li> <li>• 1 x pro Woche, 2stündig</li> <li>• die Einrichtung ist während der Zeit nur für die Mädchengruppe geöffnet</li> <li>• Mädchen bestimmen die Inhalte mit</li> </ul>
<p><b>Inhalte/Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Mittelpunkt stehen Themen wie: Körper, Sexualität, Gewalterfahrungen und Anmache, Schönheitsideal, Freundschaft, Berufs- und Lebensplanung, Erfahrungen mit und Vorstellungen vom Mädchen-sein</li> <li>• Eingebettet sind die Themen in Formen und Angebote, z. B. Spiele, Gespräche, Filme anschauen, gemeinsam Kochen, Videofilm drehen, Body painting</li> <li>• Die Mädchengruppe ist auch ein Ausgangspunkt für gemeinsame Unternehmungen, z. B. Übernachtungsaktionen, Kino</li> </ul>

### Mädchentanzgruppen

**Struktur:**

- Kontinuierliches Angebot: 1 x pro Woche, ca. 1,5 Std.
- Verbindliche Teilnahme
- Anleiterin mit fundierten Tanzkenntnissen sowie mädchenpädagogischen Kenntnissen
- Übungszeit in ungestörten Räumen

**Inhalte/Themen:**

- Raum für Mädchenkultur: Tanzen als eine Form davon
- Durch Auftrittsmöglichkeiten bekommt diese Form von Mädchenkultur Öffentlichkeit, z. B. durch Präsentation in der Freizeitstätte, Gemeinde, Schule
- Tanzgruppe kann zum wichtigen Kommunikationsort für Mädchen werden; Austausch über jeweils für sie wichtige Themen in der Mädchengruppe; Begleitung durch die Pädagogin

### Offener Betrieb „For Girls Only“

**Struktur:**

- Öffnungszeiten der Einrichtung nur für Mädchen
- Offenes Angebot
- 1 x wöchentlich bis 1 x monatlich

**Inhalte/Themen:**

- das übliche Angebot des Offenen Betriebes mit allen Räumen, Medien, (Spiel-)Geräten und Nutzungsmöglichkeiten steht den Mädchen zur Verfügung frei von männlicher Beobachtung und Dominanz und ohne Konkurrenz um die Jungs und mit den Jungs
- in vielen Einrichtungen beginnen spezielle Öffnungszeiten für Mädchen mit einem „Mädchenfrühstück“ zum Ankommen, Ratschen und Planen

<b>Mädchenzimmer</b>
<p><b>Struktur:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Raum zur alleinigen/vorrangigen Nutzung durch Mädchen</li><li>• Eingerichtet und gestaltet von Mädchen(-gruppen)</li><li>• Veränderbar je nach Gruppenbedürfnissen</li><li>• Mädchen können sich den Raum aneignen, ohne erst ihre Belange gegen männliche Vorbehalte durchsetzen zu müssen</li></ul>
<p><b>Inhalte/Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Erholungsangebot: mädchengerechte Gestaltung, Einrichtung, Musik, Zeitschriften, Spiele ...</li><li>• Rückzugsangebot: für Mädchenspezifische Angebote in ungestörtem Rahmen während des Offenen Betriebes, Beratungsgespräche mit Pädagoginnen, Gespräche mit Freundinnen</li><li>• Informationsangebot: Broschüren, Bücher, Plakate zu Mädchenspezifischen Themen, Veranstaltungen, Computernutzung</li><li>• Sammelpunkt für Mädchenanliegen und –interessen</li><li>• Anlaufstelle insbesondere für neue Besucherinnen</li></ul>

<b>Mädchenwochenenden</b>
<p><b>Struktur:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 2 – 3 tägige Angebote am Wochenende</li><li>• entweder in den Freizeiteinrichtungen oder außerhalb</li></ul>
<p><b>Inhalte/Themen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wochenendfreizeiten z. B. mit erlebnis-, medien-, kulturpädagogischen Methoden, Reitfreizeiten,</li><li>• Selbstverteidigungskurse und Selbstbehauptungstrainings</li><li>• Themenbezogene Wochenenden, z. B. zu Sexualität, Liebe, Freundschaft, der eigene Körper/Entwicklung, zwischenmenschliche Beziehungen allgemein, Berufswahl, Schule, Familie, aktuelle (frauen)politische Themen, Mädchen sein und Frau werden</li><li>• Bei Wochenenden in der Freizeiteinrichtung siehe zusätzlich „Offener Betrieb“</li></ul>

## Überregionale Mädchenveranstaltungen

### Struktur:

- 2 – 3 Veranstaltungen pro Jahr
- hausübergreifende Veranstaltungen im Kreisjugendring München-Land; finden abwechselnd in großen Jugendeinrichtungen des KJR statt, die für die Veranstaltung nur für Mädchen geöffnet sind
- oder hausübergreifende Veranstaltungen in Kooperation mit anderen Verbänden und Trägern
- oder bundesweite Mädchenveranstaltungen

### Inhalte/Themen:

- Mädchenfeste und – aktionstage mit verschiedenen Schwerpunkten:
  - z. B. Mädchenfunsporttag (Nutzungsmöglichkeit von öffentlichen Funsportanlagen mit verschiedenen Angeboten nur für Mädchen);
  - z. B. Girls on stage (Mädchenparty mit verschiedenen Workshops und Auftrittsmöglichkeit);
  - Girls, fun & music (Mädchenmusikworkshops mit Bühnenpräsentation)
- Kooperationsveranstaltungen:
  - z. B. Berufsorientierungstag (30 Frauen aus gesamten Berufespektrum in Einzelgesprächen kennenlernen und weiteren Angeboten zur Berufsorientierung)
- Bundesweite Veranstaltungen:
  - z. B. Fahrt zur Mädiale, dem bundesweiten Mädchenkulturfestival (Präsenz von Mädchenkultur im öffentlichen Raum; Parties, Konzerte, Workshops)

## Beratung für Mädchen

### Struktur:

- Niederschwelliges Beratungsangebot nach Vereinbarung oder adhoc aus dem offenem Betrieb heraus
- Ungestörter Rahmen in einem Besprechungszimmer

### Inhalte/Themen:

- Psychosoziale Beratung, Informationsvermittlung und ggf. Begleitung zu Beratungsstellen oder anderen Institutionen
- Häufige Themen sind: körperliche Entwicklung, Menstruation, Sexualität, Freundschaften und Liebesbeziehungen, Konflikte mit den Eltern und LehrerInnen oder in der Ausbildung, Gewalterfahrungen

## **5. Rahmenbedingungen und Ressourcen**

### **5.1 Personelle Ressourcen/Qualifikation**

Die PädagogInnen haben und/oder erwerben folgende professionelle Voraussetzungen für die geschlechtsreflektierte Arbeit:

- Auseinandersetzung und Selbstreflexion zur eigenen Identität als Frau oder Mann, zu den Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sowie dem eigenen geschlechtsbezogenen Handeln
- Kenntnisse über geschlechtsspezifische Lebenslagen und Sozialisation von Mädchen und Jungen; gesellschaftliche Strukturen der Geschlechterhierarchie und Geschlechterverhältnisse;
- Kompetenzen in Theorie und Praxis geschlechtsreflektierter Arbeit

Bei Personaleinstellungen sind diese Voraussetzungen zu berücksichtigen. Als Einstellungskriterium gilt als Mindestanforderung das Interesse und die Bereitschaft, sich für die geschlechtsreflektierte Arbeit zu qualifizieren.

### **5.2 Zeitliche Ressourcen**

Um dem Auseinandersetzungs- und Reflexionsbedarf für die geschlechtsreflektierte Arbeit zu entsprechen, trägt die Teamleitung dafür Sorge, dass folgende zeitliche Ressourcen bereitgestellt werden:

- Vor- und Nachbereitungszeit für die einzelnen MitarbeiterInnen, um jeweils in ihrem Arbeitsbereich geschlechtsreflektiert arbeiten zu können.
- Zeit für Planung, Durchführung und Auswertung des Bereiches Mädchenarbeit und Jungenarbeit für die dafür zuständigen MitarbeiterInnen
- Regelmäßige Zeiten für Planung, Reflexion, Austausch und Diskussion der gesamten geschlechtsreflektierten Arbeit im Team
- Zeit für Evaluation der geschlechtsreflektierten Arbeit (Evaluationsmethoden werden noch erarbeitet)
- Zeit für die Teilnahme an Arbeitskreisen, Fachveranstaltungen, Fortbildungen, Supervisionen und dem Lesen von Fachliteratur

### **5.3 Finanzielle Ressourcen**

Auf Einrichtungsebene:

- Die finanziellen Ressourcen auf Einrichtungsebene werden zu gleichen Teilen auf beide Geschlechter verteilt (siehe 3. Prinzip Geschlechtergerechtigkeit - Ressourcen gerecht verteilen).
- Die Mädchenbeauftragten planen den finanziellen Bedarf für die Mädchenarbeit.

- Der finanzielle Aufwand für Jungenarbeit wird von dem Jungenbeauftragten geplant.
- Der Bedarf an Honorarkräften wird bei der Finanzplanung berücksichtigt.

Im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel stellt der Träger finanzielle Ressourcen bereit für:

- Fortbildung und Vernetzung
- Fachliteratur, Medien, Material
- Honorarkräfte/Aufwandsentschädigungen
- Hausübergreifende Mädchenarbeit
- Stelle der Referentin für geschlechtsreflektierte Jugendarbeit
- Honorarmittel für Referenten für geschlechtsreflektierte Arbeit mit Jungen

#### **5.4 Räumliche Ressourcen**

Die Architektur, die Inneneinrichtung und das Außengelände der Einrichtungen des Kreisjugendring München-Land werden mädchengerecht gestaltet. Dabei sind die Mädchenbeauftragten, bzw. die Referentin für geschlechtsreflektierte Jugendarbeit, bei der Planung von Neubauten und Modernisierung von Einrichtungen frühzeitig miteinzubeziehen. An der Gestaltung des Hauses werden die Mädchen fortwährend beteiligt.

Folgende Punkte sind beispielhaft bei der Planung oder bei der Veränderung einer Einrichtung zu berücksichtigen:

- Wege zum Haus gut ausgeleuchtet; gute Beleuchtung der Innenräume und -gänge
- Gute Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr
- Freundliche, helle und gemütliche Räume
- Nicht einsehbare Räume (nicht nur im Keller) zur Vermeidung des „Zoo-Effekt“
- Eigene Räume für Mädchen und Jungen (räumlich und/oder zeitlich organisiert)
- Mädchenzimmer/Jungenzimmer sollte bei der Planung berücksichtigt werden
- Ansprechende Inneneinrichtung und Ausstattung des Hauses; z. B. in Bezug auf Dekoration, Mobiliar, Geräte und Spiele
- Ansprechender Eingangsbereich; übersichtliche und orientierende Gestaltung; jugenddominierte Spielgeräte (Billard, Kicker...) nicht in Eingangs- oder Durchgangsbereiche
- Insgesamt wird bei der Nutzung von Räumen auf gleiche Zugangsmöglichkeiten geachtet (vgl. 2. Prinzip Geschlechtergerechtigkeit - Behinderungsmacht begrenzen)

Bei geschlechtsspezifischen Veranstaltungen und Angeboten nur für Jungen oder nur für Mädchen kann es nötig sein, die Einrichtung in dieser Zeit nur für die jeweilige Zielgruppe zu öffnen.

## 5.5 Öffentlichkeitsarbeit

In der Öffentlichkeitsarbeit wird auf verschiedenen Ebenen auf den geschlechtsreflektierten sowie mädchengerechten und jungennahen Ansatz der Einrichtung aufmerksam gemacht.

- Mädchen- und Jungenspezifische Angebote werden öffentlich ausgeschrieben und präsentiert (z. B. in Zeitungen, Gemeindebriefe, Flyer, Plakate)
- Gezieltes und differenziertes Ansprechen und Werbung der Mädchen und Jungen sowohl für interne als auch externe Veranstaltungen
- Bei Ankündigungen und Werbematerial: Geschlechtergerechte/s Design und Sprache; keine Rollenklischees; Präsenz von Mädchen und Frauen im Bildmaterial (Stichwort: Identifikation)
- Auf positives, mädchenfreundliches Image der Einrichtung im Sozialraum (auch bei Eltern und LehrerInnen) achten( z. B. durch „Tag der offenen Tür“, Beteiligung an Gemeindefesten)
- „Lobbyarbeit“ für geschlechtsspezifische Arbeit, bzw. Mädchen- und Jungenbelange in Gemeinde und Öffentlichkeit

## 5.6 Team

Verantwortlich für die geschlechtsreflektierte Arbeit in der Einrichtung ist das gesamte Team. Jedes Teammitglied ist in seinem Arbeitsbereich dafür zuständig, geschlechtergerecht zu arbeiten. Die Mädchen- und Jungenarbeit sowie der Auftrag der Parteilichkeit ist an einzelne Teammitglieder delegiert und wird vom gesamten Team inhaltlich mitgetragen (siehe 2. Prinzip Geschlechtergerechtigkeit - Parteilichkeit). Im Team laufen alle „Fäden“ zusammen. Dort findet kontinuierlich eine Abstimmung der Inhalte und der Austausch zu Mädchenarbeit und Jungenarbeit statt. Die Teamleitung ist für die Sicherstellung des Handlungsansatzes verantwortlich.

Das Team ist in der Regel geschlechter-paritatisch (zu gleichen Anteilen mit Männern und Frauen) besetzt, sowohl personell als auch bzgl. des Stundenkontingents.

## 5.7 Mädchenbeauftragte/Jungenbeauftragter

In jedem Team gibt es eine Mädchenbeauftragte und einen Jungenbeauftragten. Sie sind zuständig für die Mädchenarbeit und Jungenarbeit sowie für den Auftrag der Parteilichkeit (siehe S. 35). Sie vertreten die Belange von Mädchenarbeit und mädchengerechter Arbeit, bzw. Jungenarbeit und jungengerechter Arbeit im Team und nach außen. Intern vernetzen sich die Mädchenbeauftragten im Fachgremium Mädchen und die Jungenbeauftragten im Fachgremium Jungen.

## 5.8 Vernetzung

Innerhalb des Kreisjugendring München-Land gibt es zwei Vernetzungsgremien zur geschlechtsreflektierten Arbeit: das Fachgremium Mädchen und das Fachgremium Jungen, die sich untereinander regelmäßig austauschen.

Die Vernetzung der PädagogInnen ist sehr wichtig zur gegenseitigen Unterstützung, zur Reflexion und Weiterentwicklung der Praxis sowie der Formulierung von mädchenpolitischen/jungenpolitischen Anliegen. Die Gremien sind Orte für:

- Praxisaustausch/Kollegiale Beratung
- aktuelle Fachdiskussion; Theorie-Praxis-Transfer; fachliche Qualifizierung
- Informationstransfer
- Kooperation/Zusammenarbeit mit anderen Häusern
- Koordination/Organisation überregionaler Veranstaltungen
- Mädchenpolitische/Jungenpolitische Lobby-Arbeit im KJR
- Unterstützung für neue Kolleginnen

Darüberhinaus haben MitarbeiterInnen die Möglichkeit, an den Treffen und Veranstaltungen von trägerübergreifenden Vernetzungen, wie z. B. dem Münchner Fachforum für Mädchenarbeit oder dem Netzwerk Jungenarbeit, teilzunehmen.

## 5.9 Fortbildung

Um die professionelle Voraussetzung (siehe 5.1 Personelle Ressourcen/Qualifikation) für die geschlechtsreflektierte Arbeit zu erwerben, bzw. weiterzuentwickeln, werden die MitarbeiterInnen mit speziellen Angeboten unterstützt.

Der Kreisjugendring München-Land bietet dazu im Bereich Fortbildung für eine interne Qualifizierung:

- Spezielle Fortbildungen für Mädchenbeauftragte und Jungenbeauftragte (1 x jährlich)
- Einführung in die geschlechtsreflektierte Arbeit für neue MitarbeiterInnen
- Klausurtag für die Teams (1x jährlich)
- Interne Fach- und Klausurtag der Vernetzungsgremien

Im Rahmen der gültigen Fortbildungsrichtlinie soll die Genehmigung von externen Bildungsmaßnahmen zur geschlechtsreflektierten Jugendarbeit bevorzugt erfolgen.

## 5.10 Fachstelle für geschlechtsreflektierte Jugendarbeit

Der Kreisjugendring München-Land unterstützt mit einer Fachstelle die geschlechtsreflektierte Arbeit in den Einrichtungen, u. a. durch:

- Organisation und Leitung der KJR-internen Vernetzung
- Fachtage, Fachveranstaltungen und andere Qualifizierungsimpulse
- Fachberatung zu Theorie und Praxis von geschlechtsreflektierter Arbeit mit Mädchen und Jungen/Mädchenarbeit

- Einführung und Begleitung neuer MitarbeiterInnen
- Informationsservice
- Konzeptberatung/Konzeptentwicklung
- Fachbibliothek und Materialpool
- Organisation von hausübergreifenden Veranstaltungen
- Vertretung der Belange von geschlechtsreflektierter Arbeit, Mädchenarbeit und Jungenarbeit innerhalb und außerhalb des Kreisjugendring München-Land

Zusätzlich zur weiblichen Referentin wird eine Erweiterung der bestehenden Fachstelle durch einen männlichen Referenten, zumindest für die Beratung, Qualifizierung, Vernetzung und Vertretung der geschlechtsreflektierten Arbeit mit Jungen, angestrebt.

Bis zur Erweiterung der Fachstelle wird die Konferenz der Jungenbeauftragten durch einen externen Referenten begleitet.