

2. Feministische Mädchenarbeit

2.1. Entwicklungskontext: Die zweite Frauenbewegung

Stellen wir uns die Frage wie und warum feministische Mädchenarbeit entstanden ist, so ist die Entwicklung nicht ohne die historischen Umstände zu erklären. Feministische Mädchenarbeit entstand zur Zeit der zweiten (deutschen) Frauenbewegung, die in den letzten Dekaden des 20. Jahrhunderts anzusiedeln ist. Die Feministinnen der zweiten Frauenbewegung sahen die rechtliche Gleichstellung von Mann und Frau zwar festgeschrieben³, jedoch in der Realität nicht eingelöst. Obwohl Frauen und Männer seit 1949 über den dritten Artikel des Grundgesetzes⁴ gleichberechtigt sein sollen, war die Realisierung dieses Anspruchs in den 1970er Jahren denkbar weit entfernt. Mit der formal-rechtlichen Gleichstellung von Männern und Frauen ist das hierarchische Geschlechterverhältnis nicht abgeschafft oder überwunden. Die rechtliche Gleichstellung war eine wichtige Errungenschaft, doch blieb das Gleichheitspostulat in der Realität uneingelöst, denn Hierarchien verschwinden im Denken, Handeln und Sprechen nicht durch die Einführung eines Paragraphen, sondern existieren, meistens un- oder verkannt weiter.

Die Kritik der zweiten Frauenbewegung orientierte sich an den Unterdrückungsmechanismen der patriarchalen Gesellschaft. Viele Frauen und Mädchen hatten keine Aussicht auf Bildung, auch wenn es die Schulpflicht gab, hatten sie auf Grund ihres Geschlechts schlechtere Zugänge zu Bildungsinstitutionen⁵. Frauen waren sowohl in ihrer Eigenständigkeit als auch in ihrer sexuellen Selbstbestimmung eingeschränkt und Abtreibung war bis 1974 verboten. Die persönliche sowie berufliche Lebensplanung und Gestaltung war hauptsächlich über die Rolle als Hausfrau und Mutter vorbestimmt.⁶ Jegliche Formen der Ausbeutung, Gewalt, Diskriminierung und Marginalisierung rückten in den Fokus feministischer Kritik:

„Gesellschaftliche Benachteiligungsstrukturen wurden von der Frauenbewegung skandalisiert und öffentlich gemacht, ebenso wie Gewalt und insbesondere sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen durch Jungen und Männer. Die Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbssituation von Mädchen und Frauen wurde insbesondere von Frauen aus Gewerkschaften Institutionen öffentlich thematisiert und kritisiert, die Debatten um die weibliche Sexualität und die Forderung nach dem Recht auf den eigenen Körper erreichten weite Teile der weiblichen Bevölkerung“ (Wallner 2006: 295).

Dennoch erfuhren Frauen diese Formen des Herrschaftsverhältnisses auf unterschiedliche Art und Weise, da weitere gesellschaftliche Strukturkategorien wie Klasse, Ethnie, Religion unterschiedliche Lebensbedingungen hervorbringen. (vgl. dazu: Lenz / Mae / Klose 2000: 11; Schulz 2002: 74f.). Trotz aller Heterogenität wurde in den 1970er Jahren von *der* Frauenbewegung und von *den* Frauen gesprochen. Im Laufe der Jahre hat sich dies verändert, weil es *die* Frau *an sich* gar nicht gibt. Zu vielschichtig sind die realen Lebenslagen. Frauenbewegung ist nur im Plural zu denken, um die unterschiedlichen Strömungen und Ausrichtungen zu fassen. Ilse Lenz (2004) definiert den Begriff der Frauenbewegungen als:

„(...) mobilisierende kollektive AkteurInnen, die sich in verschiedenen sozialhistorischen Milieus entwickeln. In ihnen setzen sich *Personen* unter maßgeblicher Beteiligung von *Frauen* für einen grundlegenden Wandel des Geschlechterverhältnisses und damit verbundener gesellschaftlicher Ungleichheit und Abwertung ein. Sie kritisieren die herrschenden geschlechtlichen Leitbilder, Normen und Diskurse und entwerfen Alternativen, die zu neuen Normierungen führen können. (Lenz 2004: 666, Hervorhebung durch die Autorin).

3 Im 18. Jahrhundert errangen die Feministinnen der ersten Frauenbewegung in Europa die rechtliche Gleichstellung von Mann und Frau. Vorrangig ging es um Menschen- und Bürgerrechte, die bislang nur für Männer galten. Frauen durften z.B.: weder wählen noch öffentliche Ämter ausführen.

4 „Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“ (http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html Rev.: 2009-03-26).

5 ‚Das katholische Arbeitermädchen vom Lande‘ stand in den 1970er Jahren symbolisch für benachteiligte Bildungschancen über die Kategorien Religion, Geschlecht und Schicht. (vgl. dazu: Dahrendorf 1965)

6 Diese Zuschreibungen trafen für Frauen aus der Mittelschicht zu. Frauen, die zur Arbeiterklasse zählten, mussten seit jeher erwerbstätig sein, die Familie versorgen, Kinder groß ziehen und den Haushalt führen.

2.1.1. *Treibende Kräfte der zweiten Frauenbewegung*

Die Heterogenität innerhalb einer Frauengruppe ist nicht aus dem Blick zu lassen. Um das Herrschaftsverhältnis aufzudecken und um zu verdeutlichen, dass die Geschlechtszugehörigkeit in einer patriarchalen Gesellschaft eine wirkmächtige Zuordnung darstellt, zähle ich an dieser Stelle einige Merkmale auf, die sich auf die Lebensbedingungen von Frauen in den 1970er Jahren beziehen und auf die sich zum einen die Kritik der zweiten Frauenbewegung richtete und zum anderen die feministische Mädchenarbeit gründet. Zunächst werden dabei verallgemeinerte Aussagen über Frauen gemacht, die jedoch eher auf weißen Frauen der 1970er Jahren zutreffen. Sie sind hauptsächlich dem traditionell-konservativen oder (klein-)bürgerlichen Milieu zuzuweisen. Claudia Wallner (2007) fasst sie wie folgt zusammen:

- Je niedriger die soziale Schicht, desto weniger Bildung und desto seltener hatten Mädchen Zugang zu Ausbildung
- Die sich Anfang der 1970er-Jahre als langfristiges Problem einpendelnde Jugendarbeitslosigkeit betraf Mädchen deutlich stärker als Jungen
- Frauen wurden über den Status ihres Ehemanns definiert, Mädchen über den Status ihres Freundes⁷
- Die weibliche Rolle wurde ausgehend von der Ehe-, Hausfrau und Mutter um die der zeitweise Erwerbstätigen und die der Konsumentin erweitert
- Gewalt gegen Frauen und Mädchen war absolut tabuisiert
- Mädchen in Jugendliquen waren Anhängsel der Jungen
- Mädchen in der Jugendarbeit waren selten und wurden nicht als eigenständige Zielgruppe wahrgenommen
- Mädchen wurden geschlossen untergebracht und weggesperrt, wenn sie sexuell ‚auffällig‘ wurden.

(Wallner 2007: 283).

2.2. Entstehung der feministischen Mädchenarbeit in den 1970er Jahren

Mit den Frauenbewegungen entstanden feministisch ausgerichtete Frauenprojekte, die von Frauen für Frauen organisiert wurden. Ausrichtung und Inhalte der Projekte bildeten sich zu unterschiedlichen Themen wie Gewalt, Gesundheit und Kultur aus. Mit dieser Entwicklung entstand eine feministische Öffentlichkeit und die Kategorie Geschlecht als gesellschaftliches Strukturprinzip wurde sichtbar gemacht. Vor diesem Hintergrund einer kritischen Analyse gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse bewerteten Pädagoginnen in offenen Jugendeinrichtungen ihre Arbeit und stellten fest, dass sie sich hauptsächlich an den Bedürfnissen männlicher Jugendlicher orientierte. Pädagoginnen kritisierten die Geschlechtsblindheit der damals vorherrschenden Jugendarbeit. Mädchen wurden als Gruppe unter der Norm des Allgemeinen, des Männlichen mitgedacht, die Geschlechtlichkeit der Jugendlichen war (und ist immer noch) ein blinder Fleck⁸ der offenen Jugendarbeit. Maria Bitzan und Claudia Daigler (2001) halten auch dreißig Jahre später fest, „dass Jugendarbeit vorrangig -unreflektierte- Jungenarbeit ist und dass sich im offenen Betrieb der Jugendhäuser nicht mehr als 10-15% Mädchen aufhalten. Die ‚Machtzentren‘ wie Kicker, Billard, DJ-Tätigkeit, Kasse etc. sind klar und einseitig verteilt“ (Bitzan / Daigler 2001: 46).

7 Diese Zuschreibung gilt für patriarchale Gesellschaften und meint nicht unbedingt das Selbstverständnis der Frauen. Dies bezieht sich auf die Zuschreibungen, die von außen an die Frauen herangetragen wurden, wie sie -einem Mann zugehörig- wahrgenommen wurden.

8 Barbara Rendtorff und Vera Moser (1999) weisen zwei Mythen der Pädagogik aus: „Die Übergeschlechtlichkeit pädagogischen Handelns“ und die „Ungeschlechtlichkeit des Individuums, insbesondere des Kindes“ (Rendtorff / Moser 1999: 59).

2.2.1. Feministische Mädchenarbeit als Kritik am Koedukationskonzept

Die Entstehung feministischer Mädchenarbeit lässt sich u.a. als Kritik am Koedukationskonzept fassen, das in den 1960er Jahren eingeführt wurde. Diese war hart erkämpft und basiert auf dem Gleichheitsgedanken: Wenn Mädchen und Jungen gleich sind und Benachteiligungen oder Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht in der ‚Natur‘ der Geschlechter begründet sind, dann wird Benachteiligung gesellschaftlich hergestellt. Diese Barrieren sollten mit der gemeinsamen Erziehung von Mädchen und Jungen abgebaut werden. Mit der formal-rechtlichen Umsetzung der Gleichstellung war sie in koedukativen Gruppen nicht unbedingt Realität. Gabriele Möhlke und Gabi Reiter (1995) formulieren ihre Koedukationskritik: „Aller formalen äußeren Gleichberechtigung zum Trotz haben Mädchen nach wie vor die schlechteren Chancen“ (Möhlke / Reiter 1995: 21). Die Autorinnen weisen die Schwachstellen der Koedukation aus und konstatieren:

„[dass sich A.S.] seit der zweiten Hälfte der siebziger Jahre (...) die Stimmen [mehren A.S.], die sich kritisch mit den Bedingungen der Koedukation für Mädchen auseinandersetzen und auf Unterdrückung in koedukativen Gruppen, Benachteiligung und fehlende Möglichkeiten für Mädchen zur eigenen Entfaltung hinweisen. (...) Auch uns wird immer wieder mit Argumenten wie »War es denn früher besser?« »Seid doch froh!« oder: »Hat euch denn die Koedukation geschadet?« begegnet. (...) Wir wissen um den dornigen Weg der Durchsetzung der formalen Gleichberechtigung von Mädchen und Frauen in der Gesellschaft. Wir wissen um die Notwendigkeit dieses Kampfes und dessen Bedeutung. Wir fragen uns, warum (...) eine öffentliche, alle gesellschaftlichen Bereiche umfassende Diskussion über ein Denkmodell der Verbesserung der gemeinsamen Lebensgrundlage von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern verhindert und blockiert wird, denn es doch mittlerweile genügend Material über das Mängelkonzept Koedukation gibt“ (ebd. 21).

Eine öffentliche und umfassende Diskussion bezüglich der Lebenslagen von Jugendlichen wird m. E. durch das Koedukationskonzept nicht gänzlich verhindert, wenngleich sie hauptsächlich in Fachkreisen geführt wird. Feministische Mädchenarbeit beruft sich auf unterschiedliche Lebenslagen von Mädchen und Jungen und darauf, dass die zwei Geschlechter unbestreitbar „ein eigenes geschlechtsspezifisches Empfinden, Wahrnehmen und Leben haben“ (ebd. 21).

Unter diesen Vorzeichen initiierten Pädagoginnen in den 1970er Jahren erstmals Gruppen, Feste und Freizeiten speziell für Mädchen und ließen die Kategorie Geschlecht in der Jugendarbeit sichtbar werden. Aus diesem Blickwinkel wird deutlich, dass Mädchenarbeit zweierlei war und ist: Sie soll individuelle Unterstützung für die Mädchen sein und gleichzeitig sind strukturelle Veränderungen angestrebt. Gleichberechtigung sollte durch die Abschaffung des Patriarchats erreicht werden. Die Mädchenarbeit der 1970er Jahre war mit dem Vorzeichen ‚feministische‘ Mädchenarbeit politisch motiviert und kollidierte mit dem damals vorherrschenden Verständnis der offenen (männerlastigen) Jugendarbeit (vgl. dazu: Daigler / Reimann 1996: 23f.). Die Pädagoginnen und Initiatorinnen der Mädchenprojekte folgten einem Frauenbild, das zu dieser Zeit noch lange nicht das Bild war, das die Mehrzahl der Frauen von sich selbst hatte und das ihnen gesellschaftlich zugesprochen wurde. Sie begriffen die Frau nicht als defizitär zum Männlichen, es sollten gleiche Rechte für alle gelten – und zwar auch für Frauen. Dazu zählten: gleiche Chancen auf Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit, eine selbstbestimmte Sexualität und sexuelle Orientierung, sowie wirtschaftliche Unabhängigkeit jenseits der männlichen Versorgung. Pädagoginnen wollten die Bedingungen in der offenen Jugendarbeit sowohl für die Mädchen, als auch für sich verbessern. Die Stärken der Mädchen sollten besonders hervorgehoben und aufgewertet werden und dies sei nur in geschlechtshomogenen Gruppen möglich. In Mädchengruppen können Mädchen ihren Interessen nachgehen, Erfahrungen sammeln ohne im direkten Vergleich zu Jungen zu stehen. Jugendarbeit sollte eine institutionelle und konzeptionelle Veränderung erfahren und nicht zuletzt ging es um eine Sensibilisierung der PädagogInnen für die Geschlechterthematik (vgl. dazu: Wallner 2003a).

2.3. Prinzipien feministischer Mädchenarbeit

Die Kategorie Geschlecht wurde mit der zweiten Frauenbewegung in die Öffentlichkeit eingebracht. In den 1970er Jahren gab es überregionale Kongresse, die sich mit der Geschlechterthematik beschäftigten und sich über inhaltliche und thematische Ausrichtung der sich entwickelnden Mädchenarbeit verständigten. 1978 wurden beim Kölner Frauenkongress drei Prinzipien einer feministischen Mädchenarbeit vorgetragen. Erstens das Prinzip der Parteilichkeit für Mädchen, zweitens die Neubewertung ‚weiblicher‘ Verhaltensweisen, im Besonderen galt es an Stärken der Mädchen anzuknüpfen und drittens die Errichtung autonomer Mädchengruppen als Voraussetzung einer effektiven Arbeit (vgl. dazu Weber 2005: 716f.). Diese drei Prinzipien waren grundlegend für die Entstehung der feministischen Mädchenarbeit. Von ihnen ausgehend kristallisierten sich in den letzten dreißig Jahren Prinzipien der Mädchenarbeit heraus, die Gabriele Möhlke und Gabi Reiter (1995), sowie Maria Bitzan und Claudia Daigler (2001) zusammenfassen:

2.3.1. *Parteilichkeit – Prinzip der Haltung*

Parteilichkeit verstanden als fachliches Prinzip der Mädchenarbeit basiert auf den Erfahrungen der Mädchen und nimmt diese ernst. Es geht um eine „unangefochtene Glaubwürdigkeitsvermutung und ein Einlassen auf die Mädchen in ihrem So-Sein (und nicht wie wir sie uns wünschen)“ (ebd. 50). Die Autorinnen insistieren, dass Parteilichkeit keine unkritische affirmative Bestätigung der Mädchen sei, sondern Mädchen mit ihren eigenen Lösungsversuchen achtet und ihre Ambivalenzen versteht.

2.3.2. *Ganzheitlichkeit - Prinzip der Wahrnehmung*

Mädchen sind in der feministischen Mädchenarbeit nicht nur als Opfer patriarchaler Strukturen zu sehen, sondern auch als handelnde Subjekte zu begreifen. Ganzheitlichkeit meint die Komplexität der Lebenszusammenhänge in den Blick zu nehmen, Mädchen nicht zu stigmatisieren und als defizitär wahrzunehmen.

2.3.3. *Mädchenräume – räumliches Prinzip*

Dem Prinzip der Mädchenräume wohnt eine Doppeldeutigkeit inne. Es meint Mädchen im öffentlichen Raum sichtbar werden zu lassen und zwar über die Einrichtung von konkreten baulichen Räumen, die ihnen zur Verfügung stehen. Zum anderen wird Mädchen symbolischer Raum zugestanden. Ungleichheitsverhältnisse über die Strukturkategorie Geschlecht werden öffentlich gemacht, ihnen wird Raum zur Diskussion zugesprochen und Mädchen rücken in das Bewusstsein von Fachleuten, PolitikerInnen und InstitutionenvertreterInnen und werden Thema pädagogischer Theoriebildung. Bis heute hat sich die Schaffung eigener Räume durchgesetzt, die Männern nicht zugänglich sind.

2.3.4. *Partizipation – konstitutives Prinzip*

Partizipation meint Mädchen in die Entwicklung der Angebote mit einzubeziehen und sie am Geschehen zu beteiligen, damit sie sich ausdrücken, eigene Lebensbedingungen gestalten und Neues entdecken können. Bezogen auf feministische Mädchenarbeit heißt das, Mädchen ‚sprechen zu lassen‘, nicht geäußerte Wünsche und Bedürfnisse zu zulassen und verkannte Bedürfnisse aufzudecken und zu zugestehen. Wenn Mädchen an Angeboten partizipieren, dann bedeutet das auch Vorschläge zu ak-

zeptieren, die vielleicht nicht als ‚typisch weiblich‘ gelten und Zuschreibungen - wie denn nun ein Mädchen zu sein hat - offen halten. (vgl. dazu: Daigler / Bitzan 2001: 50ff; Möhlke / Reiter 1995: 28ff.)

Die beiden Prinzipien Parteilichkeit und Ganzheitlichkeit beziehen sich auf PädagogInnen, die in der Mädchenarbeit tätig sind. Sie benennen eine spezielle pädagogische Haltung gegenüber und Wahrnehmung von Mädchen, die für die feministische Mädchenarbeit von Bedeutung sind. Parteilichkeit meint das Annehmen der Mädchen in ihrem individuellen So-Sein und nicht wie sich PädagogInnen, die sich vielleicht an einem ‚feministischen Ideal‘ orientieren, ein Mädchen vorstellen. Darin liegt eine Schwierigkeit dieses Prinzips, denn dann ist es nicht möglich Stärken und Schwächen der Mädchen auszumachen und an und mit diesen zu arbeiten, denn dies wäre gleichzeitig eine Bewertung seitens der PädagogInnen, die Mädchen in ihren eigenen Lösungsversuchen und der eigenen Gestaltung des Lebens, beschränken (vgl. dazu Stauber 1996:13). Doro-Thea Chwalek (1996) kritisiert, dass mit der Änderung des Vorzeichens ‚feministisch‘ in ‚parteilich‘ eine inhaltliche Verwässerung der ehemals feministischen Konzepte einhergehe (vgl. dazu: Chwalek 1996: 126).

M.E. verliert Mädchenarbeit nicht gleich ihren feministischen Anspruch, wenn sich Pädagoginnen auf das Prinzip der Parteilichkeit berufen und sich auf das individuelle So-Sein der Mädchen einlassen und Erfahrungen des Mädchen-Seins grundlegend für die inhaltliche Ausrichtung der Mädchenarbeit sind. Nur über die Annahme des Bestehenden sind ‚Möglichkeitsspielräume‘ für die Mädchen wahrscheinlich und dann gehen ein parteilicher Anspruch und feministische Ausrichtung ineinander. Mädchenarbeit ist zwar nicht gleich feministische Mädchenarbeit, denn das Vorzeichen feministisch ist nicht beliebig, es steht für die Absicht eine Mädchenarbeit zu praktizieren, die sich aus der Analyse patriarchaler Macht- und Herrschaftsstrukturen ableitet und sich von einer konservativen Mädchenarbeit und der üblichen koedukativen Praxis⁹ abhebt.

Das Prinzip der Mädchenräume beschreibt eine Wechselwirkung. Mädchen gestalten ihre Räume selbst, bringen sich gleichsam in das öffentliche Bewusstsein ein, weil sie sich Raum aneignen und gleichzeitig wird ihnen von außen symbolischer und baulicher Raum zugesprochen, der ihnen zur freien Verfügung steht. Das vierte Prinzip der Partizipation lässt sich als konstitutiv für pädagogische Arbeit bezeichnen. Dietrich Benner (2001) formuliert vier pädagogische Prinzipien des Denken und Handelns. Das erste, konstitutive Prinzip ist das der Bildsamkeit als Bestimmt-sein des Menschen zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Sprachlichkeit und Geschichtlichkeit. Die Zu-Erziehenden wirken an der pädagogischen Interaktion mit (vgl. dazu: Benner 2001: 72ff.). Bezogen auf die Mädchenarbeit meint dies, die Mitbestimmung der inhaltlichen und thematischen Ausrichtung durch die Teilnehmerinnen. Nur wenn Mädchen partizipieren, ist es für sie möglich, sich mit ihrem individuellen ‚Mädchen-Sein‘ auseinander zusetzen und dabei ihren persönlichen, über das Geschlecht bestimmten, Radius zu vergrößern. Ganz konkret ermöglicht feministische Mädchenarbeit die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungen. Es können Dinge ausprobiert werden, die sich Mädchen ansonsten nicht trauen, wenn sie unter der Beobachtung männlicher Augen stehen. Da kann z.B. schon mal das Queue zur Hand genommen und am Billardtisch experimentiert werden.

Mit feministischer Mädchenarbeit werden Möglichkeitsräume zur Reflexion geschaffen, sich mit der eigenen geschlechtlichen Identität auseinandersetzen. Wenn es solche Reflexionsräume gibt, dann ist es für Mädchen und für PädagogInnen gleichermaßen möglich, mit geschlechterbezogenen Anforderungen und Zuschreibungen umzugehen, sie als solche zu erkennen und sich gegebenenfalls dagegen zu wehren und Gegenbilder dazu zu entwickeln.

9 In koedukativer Praxis findet das statt, was unter dem Stichwort ‚heimlicher Lehrplan‘ aufgedeckt wurde. Bestimmte geschlechtliche Zuweisungen werden gewissermaßen ‚unter der Hand‘ transportiert und darüber kommt beispielsweise in der Schule eine unterschiedliche Fächerwahl oder Berufsorientierung zustande (vgl. dazu: Rendtorff / Moser 1999:50). Im Schulalltag äußert sich der heimliche Lehrplan z.B.: durch geschlechtsspezifisches Aufmerksamkeitsverhalten von LehrerInnen im Unterricht, die $\frac{2}{3}$ der Zeit für Jungen und $\frac{1}{3}$ für Mädchen verwenden; stereotype Geschlechterbilder in offiziellen Lehrplänen und Büchern und die geringe Anzahl von Lehrerinnen in Funktionsstellen wie z.B.: die der Schulleiterin und als Fachlehrerinnen im naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. dazu: Drerup 1997: 856).