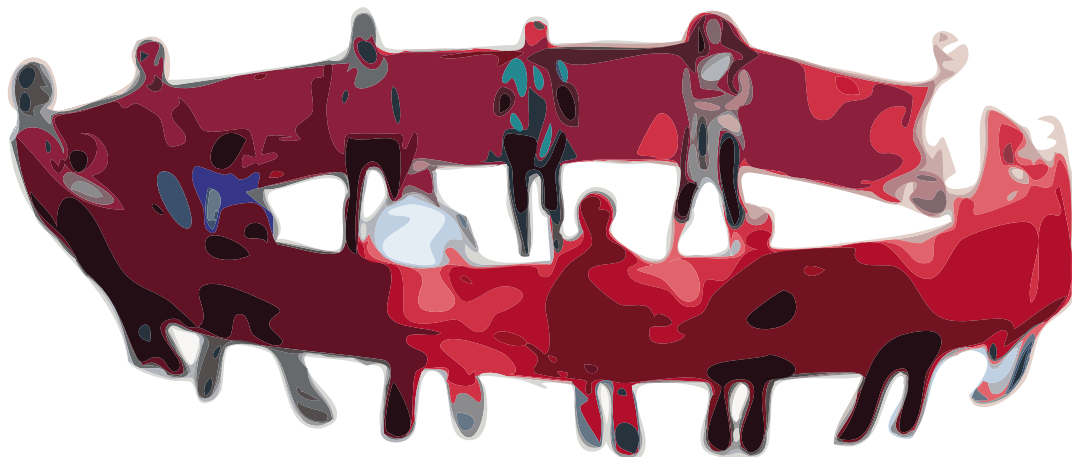


DER GEHALTENE RAUM

Dokumentation Gender Projekt Frankfurt



INHALT

1	EINLEITUNG	3
1.1	Grußwort der Stadträtin	
1.2	Grußwort der Amtsleitung	
1.3	Grußwort des Frauenreferats	
1.4	Zum Gender Projekt aus Sicht des Jugend- und Sozialamtes – Projektleitung	
2	DAS GENDER PROJEKT	10
2.1	Der Auftrag und die Zielsetzung (aus Sicht des Gender-Instituts)	
2.2	Projektdesign – Architektur des Projektes	
3	BILDUNGSBAUSTEINE (1. PROJEKTJAHR)	16
3.1	Babylonisches Sprachengewirr	
3.2	Wissenschaft am Bistrotisch	
3.3	Das Empathische Gehen	
3.4	Das Tetralemma	
3.5	Jutesäcke – und Visionen	
3.6	Bedarfs- und Konfliktanalyse	
4	DIE MODELLPROJEKTE (2. PROJEKTJAHR)	40
4.1	„ICH“. Ein Projekt zum Thema Kooperation von Jugendhilfe und Schule	
4.2	„Reflektiertes Doppel – Partizipation im Kinderhaus“	
4.3	„12 m ² Bildung“. Genderreflexive Bildungsangebote in der offenen Jugendarbeit	
5	GENDER PROJEKT – NACHHALTIGKEIT	74
	Aus Sicht der Praxis	
6	DER GEHALTENE RAUM: DAS ERGEBNIS	79
	Aus Sicht des Gender-Instituts	
7	WAS FOLGT AUF SO EIN PROJEKT?	83
8	ANHANG	
	Genderglossar	90
	Texte zur Wissenschaft am Bistrotisch	96
	Literaturverzeichnis	104
	Wir über uns	106
	Impressum	108

GRUSSWORT DER STADTRÄTIN

Liebe Leserinnen und Leser,

Sie halten die Dokumentation des zweijährigen Gender Projektes in Händen, mit dem das Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt am Main die geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe in der offenen Kinder- und Jugendarbeit ein gutes Stück vorangebracht hat. Das im Jahr 2008 gestartete Projekt diente der Umsetzung eines Stadtverordnetenbeschlusses, das Prinzip des Gender Mainstreaming als zentraler Bestandteil in Politik und Verwaltung auf allen Ebenen einzuführen.

Ausgangspunkte im Projekt waren die Lebenslagen, Problemstellungen und Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen und die Frage, welche Unterstützung Mädchen und Jungen, junge Frauen und junge Männer von der Jugendhilfe brauchen. Neben geschlechtsbezogener Bedarfe standen bei der Betrachtung der Zielgruppen auch handlungsfeldspezifische Qualitätsmerkmale der Kinder- und Jugendarbeit im Mittelpunkt.

Im ersten Jahr wurde die Projektgruppe durch das Team des Gender-Instituts, Bernd Drägestein und Corinna Voigt-Kehlenbeck qualifiziert. Es ging in diesem Abschnitt sowohl um die Vermittlung von aktuellen gender- und handlungsfeldbezogenen Theorien, als auch um die Weiterentwicklung einer Haltung, die eine Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeit unterstützt. Im zweiten Jahr setzten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Inhalte in drei Modellprojekten mit zielgruppenspezifischen Angeboten um. Außerdem wurde das gesamte Projekt ausgewertet.

Die Ergebnisse des Projektes werden nun sowohl in alle Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, als auch in die anderen Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe übertragen. Der Prozess geht also weiter und es liegt eine Menge Arbeit vor uns, über die Sie die Dokumentation auch informieren will.

Neben den Vertreterinnen und Vertretern des Jugend- und Sozialamtes waren viele Personen und Institutionen an dem Projekt beteiligt. Zu erwähnen ist die AG Mädchenpolitik, die im August 2007 dem Jugend- und Sozialamt ihren Entwurf für das Projekt „Geschlechtergerechtigkeit und Gender Mainstreaming in der Frankfurter Jugendhilfe“ vorstellte. Das Konzept kam zur rechten Zeit und passte gut zu den Entwicklungslinien im Jugend- und Sozialamt. Das Frauenreferat unterstützte nicht nur finanziell, sondern begleitete das Gender Pilotprojekt auch fachlich.

Die Träger, die ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Projektarbeit freistellten, zeigten ihre Bereitschaft, sich auf die Veränderungen durch den „Genderblick“ einzulassen. Die zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Projektgruppe stellten ihre Erfahrung zur Verfügung und brachten ihr Engagement ein. Gleiches galt für das Gender-Institut – namentlich Frau Dr. Voigt-Kehlenbeck und Herrn Drägestein.

Bei allen Beteiligten – nicht zuletzt auch meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Jugend- und Sozialamt – möchte ich mich herzlich bedanken. Die Umsetzung des Gender Mainstreaming ist für die Entwicklung unserer Gesellschaft von großer Bedeutung. Ich freue mich, wenn Sie weiter engagiert an dem Prozess mitwirken.

Ihre

Stadträtin Prof. Dr. Daniela Birkenfeld

Dezernentin für Soziales, Senioren, Jugend und Recht, Frankfurt am Main

GRUSSWORT DER AMTSLEITUNG

Liebe Leserinnen und Leser,

ich freue mich sehr, Ihnen die Dokumentation des Gender Projektes präsentieren zu können. Dieses Projekt begleitet mich seit meinem Amtsantritt im Frühjahr 2008. So konnte ich bereits an der Kick-off-Veranstaltung im April 2008 teilnehmen, dann den engagierten Projektprozess eng verfolgen und genau zwei Jahre nach der Auftaktveranstaltung die Tagung eröffnen, in deren Fokus eine erste Bilanz des Projektes stand.

Der Titel dieser Tagung „Neue Impulse für die Weiterentwicklung einer genderreflektierten Koedukation in der Kinder- und Jugendhilfe“ gab Anlass für unterschiedliche Diskussionen. Unter anderem tauchte immer wieder die Frage auf, ob sich das Projekt nur auf koedukative Arbeit beziehe. Diese Frage ist eindeutig zu verneinen. Es war uns im Jugend- und Sozialamt von Anbeginn ein wichtiges Anliegen, die Errungenschaften der Mädchen- wie auch der Jungenarbeit anzuerkennen und einzubeziehen. Und auch wenn die drei im Rahmen des Gender Projektes geförderten Modellprojekte in koedukativen Einrichtungen eingebunden waren – die Ergebnisse weisen über den koedukativen Arbeitszusammenhang hinaus.

Sowohl Jungen wie auch Mädchen benötigen die bestmögliche Förderung. Namentlich um diesen Anspruch ging es uns im Gender Projekt. Dieses Ziel wird auch bei der Fortsetzung des Pilotprojektes weiterhin im Vordergrund stehen.

In der vorliegenden Dokumentation finden Sie zum einen Informationen zu dem bisherigen zweijährigen Projektverlauf. Zum anderen war es uns besonders wichtig, jene Ansätze und Ideen vorzustellen, die im Rahmen des Projektes entwickelt werden konnten. Hier geht es namentlich um die Themen Gendersensibilität im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie Geschlechtergerechtigkeit im Jugend- und Sozialamt. So konnten erste Handlungs- und Handlungsmodelle für die pädagogische Praxis entwickelt werden. Und innerhalb unseres Amtes erweiterte unter anderem eine Gender-Qualifizierung, mit dem Ziel einer stärkeren Berücksichtigung von Genderaspekten, den Blickwinkel. Schließlich wurde dem Aspekt der Nachhaltigkeit im gesamten Projekt ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Das Gender Projekt wirkt aber nicht nur amtsintern. Auch in der politischen Öffentlichkeit wird das Projekt anerkennend wahrgenommen und begleitet. So hat sich nicht zuletzt der Frankfurter Jugendhilfeausschuss im Frühjahr 2010 umfassend über das Projekt informiert. Die vorgestellten Ergebnisse veranlassten den Ausschuss, das Jugend- und Sozialamt damit zu beauftragen, die im Rahmen des Projektes gewonnen Erkenntnisse in der Jugendhilfe aktiv anzuwenden und weiterzuentwickeln. Im Jahr 2011 wird das Amt über die Erkenntnisse informieren.

Nun möchte auch ich mich bei den Beteiligten des Prozesses, beim Frauenreferat, beim Stadtschulamt, bei den Trägern und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, beim Gender-Institut und schließlich mit Nachdruck auch bei meinen Fachkräften ganz herzlich für ihre Arbeit und ihr Engagement bedanken.

Ihnen wünsche ich eine anregende Lektüre der Dokumentation.

Christiane van den Borg
Leiterin des Jugend- und Sozialamtes Frankfurt am Main

GRUSSWORT DES FRAUENREFERATS

Sehr geehrte Damen und Herren,

alle Menschen – unabhängig von Geschlecht, Alter, kulturellem Hintergrund oder körperlicher Beeinträchtigungen sollen ein selbstbestimmtes Leben entsprechend ihrer persönlichen Fähigkeiten, Bedürfnisse und Wünsche führen können.

Frauen und Männer, Mädchen und Jungen finden in unserer Gesellschaft allerdings unterschiedliche Lebensbedingungen und Chancen vor. Von Entscheidungen und Prozessen der Politik und Verwaltung sowie deren Folgen sind sie daher unterschiedlich betroffen.

Mit der Strategie des Gender Mainstreaming soll das Ziel einer geschlechtergerechten Gesellschaft mit gleichberechtigten gesellschaftlichen Strukturen, Start- und Rahmenbedingungen erreicht werden.

Das Frauenreferat hat die Aufgabe, Ämter und Institutionen im Hinblick auf die Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit zu beraten. In diesem Rahmen wurde auch das Gender-Pilotprojekt des Jugend- und Sozialamtes unterstützt.

Jetzt geht es darum, Genderkriterien bei Entscheidungen zu berücksichtigen. Im Sinne des Gender Mainstreaming sollen Planungen auf ihre Geschlechterrelevanz hin überprüft und reflektiert werden. Diese Strategie macht weder eine mädchenbewusste Pädagogik noch eine frauenpolitische Infrastruktur überflüssig.

Gender Mainstreaming heißt ja eben nicht für alle das Gleiche, sondern für jede und jeden das Richtige. Ich freue mich, über die Signale der freien Träger und des Jugend- und Sozialamtes diesen Prozess weiter zu führen, hin zu einer gleichberechtigten Teilhabe von Mädchen und Jungen.

Gabriele Wenner

Referatsleiterin Frauenreferat Frankfurt am Main

ZUM GENDER PROJEKT AUS SICHT DES JUGEND- UND SOZIALAMTES – PROJEKTLEITUNG

ZUM VERLAUF DES GENDER PROJEKTES

Das Gender Projekt hat nicht erst Anfang 2008 begonnen, sondern hatte einen Vorlauf auf verschiedenen Ebenen. 2005 waren die Leitlinien Mädchenarbeit 10 Jahre alt geworden und in der Mädchenarbeit wurde eine Aktualisierung der Leitlinien diskutiert. Auf einem Arbeitswochenende der AG Mädchenpolitik zu diesem Thema entstand Ende 2005 die Idee, ein Projekt zur geschlechtergerechten Kinder- und Jugendhilfe anzuregen. Auch in den 2006 vom Jugendhilfeausschuss verabschiedeten Leitlinien Jungenarbeit wurde darauf hingewiesen, dass der Ansatz des Gender Mainstreaming für den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit noch zu erarbeiten sei.

Die AG Mädchenpolitik erarbeitete einen Entwurf, den sie im Juni 2007 im Jugend- und Sozialamt vorstellte. Die Arbeit der AG wurde sehr positiv aufgenommen. Der Projektentwurf wurde mit den Vorstellungen und Bedingungen im Jugend- und Sozialamt abgestimmt. Nach einem ersten Gespräch mit dem Frauenreferat Ende August 2007 überließ die AG Mädchenpolitik die Planung des Projektes dem Jugend- und Sozialamt. Bei der Suche nach einem externen Gender-Team fiel die Wahl auf das Gender-Institut Hamburg mit Frau Dr. Voigt-Kehlenbeck aus Hamburg und Herrn Drägestein aus München. Grund dafür war vor allem die Übereinstimmung darin, dass Ausgangspunkt für das Projekt die Mädchen und Jungen selbst sein müssen und was sie speziell von der Jugendhilfe brauchen. Das Projekt bewirkte eine neue Qualität der Zusammenarbeit der öffentlichen und freien Träger und natürlich eine neue Form der Kooperation zwischen Mädchenarbeit und Jungenarbeit. Ausdruck fand dies z. B. in der Zusammensetzung der Projektgruppe.

Mädchen- und Jungenarbeitskreise wurden gebeten, Vorschläge zu machen, wer aus fachlicher Sicht an der Projektgruppe teilnehmen sollte. Es kamen jeweils acht Vorschläge, von denen fünf ausgewählt wurden. Kriterien waren: 1. gleich viele Männer wie Frauen, 2. unterschiedliche Arbeitsbereiche (z. B. Kinder- oder Jugendarbeit), 3. verschiedene Träger, 4. Migrationshintergrund (entweder selbst oder besonders viel Erfahrung mit interkultureller Arbeit) und 5. bei der Mädchenarbeit die Berücksichtigung verschiedener Arbeitskreise (z. B. auch die AG Mädchenpolitik). Die Träger, bei denen die Ausgewählten angestellt waren, wurden gebeten, die Personen für die Arbeit in dem Projekt freizustellen. Dem haben alle Träger zugestimmt, wenn auch nicht immer ohne Bedenken wegen der Ausfälle für die normale Arbeit.

Folgende Träger haben diesem Verfahren zugestimmt und ihre Mitarbeiter/innen für das Gender Projekt freigestellt:

- Caritasverband Frankfurt e. V.:
Bianka Kölbl (Schülerclub Käthe-Kollwitz-Schule/ AG Mädchenpolitik), Jörg Winkler (Jugendhaus Goldstein)
- Evangelischer Verein für Jugendsozialarbeit e. V.:
Darya Holstein (Jugendmigrationsdienst), Ludwig Seelinger (Jugendhaus Heideplatz)
- Internationaler Bund e. V.: Katja Albrecht (Technikzentrum für Mädchen und Frauen)
- Internationales Familienzentrum e. V.: Siglinde Seitz (Jugendbüro Lichtblick/ Schülercafe Mayday)
- Nachbarschaftshilfe Bornheim e. V.: Martina Pahl (Kinderhaus)
- Pro Familia Ortsverein Frankfurt: Werner Szeimis (Pro Familia Beratungsstelle Innenstadt)
- Verein für Kultur und Bildung e. V.: Stefan Deubel (Schüler/innentreff Carlo-Mierendorff-Schule)
- Kommunale Kinder-, Jugend- und Familienhilfe Frankfurt: Mate Pasalic (Kinderhaus Innenstadt)

Die Steuerung, Koordination und Organisation des Projektes waren Aufgaben des Jugend- und Sozialamtes: die Projektsteuerung lag bei der Amtsleitung, die Projektleitung hatten ein Mitarbeiter und eine Mitarbeiterin des Teams „Präventive Jugendhilfe und Zuschüsse an Träger“, die auch für Jungen- bzw. Mädchenarbeit zuständig

sind. Die Steuerungsgruppe traf sich in größeren Abständen, um den Verlauf auszuwerten und den weiteren Prozess zu planen und zu steuern. Sie bestand aus der Amtsleitung, der Projektleitung, dem externen Gender-Team und dem Frauenreferat. Aus Sicht des Jugend- und Sozialamtes ist das Projekt in großen Teilen erfolgreich durchgeführt worden. Als sehr förderlich hat sich erwiesen, dass Ausgangspunkte der Projektarbeit die Lebenslagen, Problemstellungen und Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen waren und die Frage, welche Förderung und Unterstützung Mädchen und Jungen, junge Frauen und junge Männer von der Jugendhilfe brauchen. Somit ging es den am Projekt Beteiligten um die bestmögliche Förderung von Mädchen und von Jungen, wobei beide Zielgruppen den gleichen Stellenwert hatten.

In und mit der Projektgruppe wurde eine neue Qualität der Zusammenarbeit von Männern und Frauen erarbeitet, in der sowohl Genderaspekte, als auch Qualitätsmerkmale des Fachfeldes eine Rolle spielten. In diese Zusammenarbeit gingen Errungenschaften der Mädchenarbeit und der Jungenarbeit ein und wurden wertgeschätzt. Durch das entstandene Vertrauen in der Gruppe konnten Perspektiven erweitert werden (z. B. Kennenlernen einer „fremden“ Sicht auf einen Jugendlichen). Es konnte Neues ausprobiert werden, z. B. bei der gemeinsamen Durchführung und Begleitung der Modellprojekte (Methode der teilnehmenden Beobachtung, kollegiale Beratung, etc.). Es wurden neue Aspekte der Qualifizierung für eine zielgruppengenaue, gendersensible Gestaltung der Kinder- und Jugendarbeit erarbeitet („Gehaltener Raum“, reflexive/reflektierte Intuition, genderreflexive/-reflektierte Subjektorientierung).

Neben einer Intensivierung der Beratung der Modellprojekte durch das Gender-Institut, einer zeitlichen Verschiebung und einer größeren zeitlichen Belastung aller Beteiligten wurden während des Entwicklungsprozesses Änderungen der ursprünglichen Planung notwendig. In der Zielformulierung für das Gender Projekt bezog sich die Implementierung von Gender Mainstreaming auf die gesamte Kinder- und Jugendhilfe in Frankfurt, eine erste Umsetzung sollte in der Kinder- und Jugendarbeit stattfinden. Dies wurde bei der Qualifizierung im ersten Jahr (Verwirren von gender- und fachfeldbezogenen Aspekten) und bei der Zusammensetzung der Projektgruppe berücksichtigt. Um weitere Bereiche mit einzubeziehen, nahmen zu Beginn des Projektes neben der Projektleitung eine Mitarbeiterin des Jugend- und Sozialamtes (zuständig für Familienbildung und Erziehungsberatung) und eine Mitarbeiterin aus der Personalentwicklung teil. Die Einbeziehung sowohl anderer Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe, als auch des Jugend- und Sozialamtes intern war mit den vorhandenen Ressourcen allerdings nicht zu realisieren. Das Projekt bezog sich planmäßig gerade im zweiten Jahr stark auf die Modellprojekte im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit.

Die Erweiterung des Projektes auf andere Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe wird zu einem späteren Zeitpunkt in weiteren Schritten folgen. Innerhalb des Jugend- und Sozialamtes hat ein Prozess begonnen, mit dem Ziel, die Gendersensibilität zu erhöhen und mehr Geschlechtergerechtigkeit im Amt umzusetzen. Eine Arbeitsgruppe im Fachteam „Präventive Jugendhilfe und Zuschüsse für Träger“, bestehend aus Sozialarbeitern/-arbeiterinnen, Mitarbeiter/innen der Verwaltung und einer Mitarbeiterin aus dem Bereich der Personalentwicklung, hat eine Gender-Qualifizierung vor sich und wird die Berücksichtigung von Genderaspekten in den durch sie zu bearbeitenden Fachfeldern konzipieren. Der Prozess hatte das Ziel, Neues zu entwickeln. Der Arbeitsansatz hierfür war, die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen, die damit zusammenhängenden Genderfragen, sowie die Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit mit unverstelltem Blick zu betrachten und einzuschätzen, um dann daraus Handlungs- und Handlungsmodelle für die pädagogische Praxis zu entwickeln. Die Entwicklung von Standards ist nach den Modellprojekten und auf der Basis von deren Ergebnissen möglich.

AUSBLICK – NACHHALTIGKEIT (WIE ES WEITERGEHT)

Der Prozess hat Spuren hinterlassen und Weichen gestellt. Zum Beispiel trifft sich die Mädchenband aus dem Modellprojekt „12 m² Bildung“ weiter, um Musik zu machen und für Auftritte zu üben. Auch die Freundschaft der Kinderhäuser, die im Modellprojekt „Gestaltung der Kinderhäuser nach genderreflexiven Gesichtspunkten“ hergestellt wurde, wird weiter gepflegt. Die zertifizierten Projektgruppenmitglieder setzen ihr Genderwissen in ihrer pädagogischen Praxis um. Die Aspekte der Nachhaltigkeit werden ein zentrales Thema der weiteren Arbeit mit dem „Genderblick“ sein.

Zur Sicherung der Nachhaltigkeit wird von Seiten des Jugend- und Sozialamtes Folgendes unterstützt bzw. in Angriff genommen:

- es werden Kriterien für genderreflexive Arbeitsweisen ins Berichtswesen integriert,
- es werden Bausteine für die Qualifizierung entwickelt,
- es werden Fachtage zu genderrelevanten Themen für Mitarbeiter/innen und Mitarbeiter sowohl der Träger der Kinder- und Jugendhilfe als auch des Jugend- und Sozialamtes organisiert,
- die Ergebnisse des Gender Projektes werden in den Mädchenarbeitskreisen und Jungenarbeitskreisen diskutiert,
- das Thema wird in alle AGs 78 eingebracht, damit genderreflexives Arbeiten Teil der Weiterentwicklung der Fachfelder wird.

Um diese geplanten Prozesse und Maßnahmen im Blick zu behalten und voranzutreiben, wurde vom Jugend- und Sozialamt eine sich regelmäßig treffende Arbeitsgruppe, die „Routine Gender“, gebildet, die aus der stellvertretenden Amtsleitung des Jugend- und Sozialamtes und der ehemaligen Projektleitung des Gender Projektes besteht. Das Stadtschulamt, das in Frankfurt für Kinderbetreuungseinrichtungen und die „Jugendhilfe in der Schule“-Einrichtungen zuständig ist, wird ebenfalls an der „Routine Gender“ teilnehmen. Das Frauenreferat wird punktuell zur Beratung und Diskussion bestimmter Themen angefragt werden. Andere Fachkräfte ergänzen diese Gruppe nach Bedarf.

Margot Kaiser/Günter Bauer
Jugend- und Sozialamt Frankfurt am Main



2 DAS GENDER PROJEKT

2.1 DER AUFTRAG UND DIE ZIELSETZUNG

2.1.1 EIN ERGEBNISOFFEN ANGELEGTER PROZESS SOWIE EINE UNGEWÖHNLICHE RAHMUNG

Der Auftrag erging nach einer offenen Ausschreibung des Jugend- und Sozialamts Frankfurt an das Gender-Institut. Das Modellprojekt hatte das Ziel, einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe durch eine handlungsfeldspezifische und zielgruppengenaue Perspektive zu leisten. Das Gender-Team verabredete mit der Projektleitung und einem Team zur Steuerung des Prozesses (s. 2.2 Projektdesign, S. 13) eine ergebnisoffene Struktur, eine sogenannte „rollende Planung“, welche sich an den Bedürfnissen des Projektverlaufs orientiert. Im Fokus stand die Qualifikation der für diesen Prozess freigestellten Fachkräfte. Im zweiten Jahr sollte dann der Wissenszuwachs in Form von Modellprojekten in der Praxis erprobt werden. Wie diese gestaltet würden, blieb den Fachkräften überlassen. Diese Fachkräfte wurden im ersten Jahr gemeinsam qualifiziert. Im zweiten Projektjahr wurden sie um eine exemplarische Umsetzung des Erlernten mit Blick auf ein ausgewähltes Handlungsfeld (die Kinder- und Jugendarbeit) gebeten. Die Herausforderung lag in einer systematischen Qualifikation von Fachkräften für eine zielgruppengenaue und handlungsfeldspezifische Perspektive. Alle Fachkräfte waren mehr oder weniger mit den Methoden der Mädchen- und Jungenarbeit vertraut. Gemeinsam ging es uns primär um ein Nachdenken über die Weiterentwicklung koedukativer Zusammenhänge, und darin um den Transfer von Prinzipien der Mädchen- und Jungenarbeit. Aus diesem ergaben sich zugleich neue Impulse, die für die Mädchen- und Jungenarbeit selbst wiederum von Interesse sein könnten. Es ging aber auch um ein Verwringen von Theorie und Praxis. Mit diesem Qualifikations- und Umsetzungsanteil stellte sich das Projekt als eine einmalige Chance dar.

2.1.2 STRUKTURELLE MERKMALE DES PROJEKTES

Ausgestattet mit relativ günstigen materiellen und personellen Ressourcen wurde die Idee präferiert, mit einer Kombination von Qualifikations- (erstes Projektjahr) und Umsetzungsphase (zweites Projektjahr) ergebnisoffen zu arbeiten. Die Qualifikationseinheiten verfolgten das Ziel, neuere Forschungsergebnisse aus der Kinder- und Jugendhilfe sowie aus den Gender Studies vorzustellen. In der daran anschließenden Umsetzungsphase erhielten die beteiligten Fachkräfte Gelegenheit, ihren jeweils eigenen Verarbeitungsweg des Diskutierten zu erproben und im Anschluss auszuwerten.



Dr. Corinna Voigt-Kehlenbeck, Bernd Drägestein

2.1.3 ZIELSETZUNG

Das Ziel, die Erprobung einer Qualifikation mit Blick auf handlungsfeldspezifische Qualitätsansprüche und genderreflexive Zielgruppengenauigkeit war das Zentrale im Curriculum des Gender-Instituts. Mithilfe des Gender Projektes sollte ein Impuls für die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe unter besonderer Berücksichtigung der handlungsfeldspezifischen Qualitätsmerkmale der Kinder- und Jugendarbeit und einer genderreflexiven Analyse des Bedarfes der jeweiligen Zielgruppen entwickelt werden.

Mit Blick auf das Handlungsfeld waren folgende Themen wesentlich:

- die Zielgruppengenauigkeit
- die Subjektorientierung
- das Prinzip der Freiwilligkeit
- Unterscheidung zwischen einem formellen Bildungsverständnis der Schule und einem informellen der Kinder- und Jugendarbeit.

Mit Blick auf aktuelle Diskussionen in Sachen Gender wurden folgende Themen in den Fokus genommen:

- die Konstruktion Geschlecht
- die Selbstsozialisation / das *Doing Gender*
- die Differenzierung der Lebenswelten von Jungen und Mädchen
- die Verdeckungszusammenhänge
- die Bewältigungswege der Subjekte
- Reflexion der eigenen Haltung (genderreflexive Subjektorientierung)
- die Bedarfs- und Konfliktanalyse
- kritische Fragen Reproduktion von Geschlechterstereotypen
- Gender Crossing¹ (= die Reflexion des gegengeschlechtlichen Beziehungsverhältnisses)

Für das Projekt stand das Verweben von Genderperspektiven mit einem Diskurs im Fokus, der bislang im Mainstream stattfand. Besonders angenommen wurden Impulse aus der „Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit“ (Thole u. a. 2007). In diesem Diskurs beeindruckte vor allem der Begriff der „Sozialpädagogischen Arena“². Dieser begründet eine spezifische Sichtweise auf das Handlungsfeld, in dem der Respekt vor dem Erprobten im Fokus steht. Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit gründet in einer spezifisch definierten pädagogischen Zurückhaltung gegenüber den Jugendlichen bzw. den jungen erwachsenen Akteuren. Der Begriff der „Sozialpädagogischen Arena“ hat das Ergebnis geprägt, das wir in dem Begriff des „Gehaltenen Raumes“ gefasst haben (siehe Titel dieser Dokumentation und Ausführungen unter Punkt 6, S. 79). Weiter nahm das Konzept einer genderreflexiven Subjektorientierung (Voigt-Kehlenbeck, 2011) Einfluss auf dieses Projekt.

1 Im Projekt wurde der Begriff des „Gender Crossing“ eingeführt als Fachqualifikation zur Reflexion der gegengeschlechtlichen Beziehungsebene (Mann/Mädchen, Frau/Junge), vgl. dazu auch Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2009b). Diese Perspektive beeindruckte das Projekt nachhaltig.

2 Vgl. Cloos u. a. (2007): Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden, S. 85 ff.

Auch wenn sich kritische Stimmen regten und der Begriff einer Arena für den Aktionsrahmen der Kinder- und Jugendarbeit nicht kritikfrei verwandt wurde³, wurden insbesondere die Qualitätskriterien der Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit, wie sie z. B. von Cloos u. a. (2007, S. 85 ff.) definiert werden, beherzigt. In dieser ist die „Sozialpädagogische Arena“ ein sozialer Handlungsraum, dessen Aufgabe es ist, attraktive Räume zu etablieren. Diese orientieren sich an den Interessen von Kindern und Jugendlichen (Subjektorientierung). Bereitgehalten wird ihnen so ein Erprobungs- und Aktionsradius. Die Bildungsprozesse werden, anders als in der Schule, entweder durch die Zielgruppe selbstgesteuert und situationsbezogen gefördert, oder aber von Fachkräften initiiert.

Mit Blick auf die Auftragsformulierung ging es hier also – um dies noch einmal explizit herauszustellen – nicht darum, koedukative Arbeitszusammenhänge in der Kinder- und Jugendarbeit zu gendern. Es ging in erster Linie darum, Fachkräften zu vermitteln, wie sich die Genderdiskussion ausdifferenziert hat und worin sie ihren Fokus verändert hat. Ziel war nicht eine Basis-Genderqualifikation mit ausschließlichem Blick auf das Thema Geschlechtergerechtigkeit. Mit Blick auf die Qualifikation eines exemplarischen Handlungsfeldes ging es um ein qualitativ hochwertiges „Verwringen von Gender und Mainstream“. In diesem Prozess werden die durch die Mädchen- bzw. Jungenarbeit repräsentierten Bildungs-, Schon- und Schutzräume als Besonderheit der homoedukativen Arbeit wertgeschätzt. Der Begriff der Weiterentwicklung/Progression orientiert sich nicht an deren Infragestellung. Die Qualifikationsfrage orientiert sich daran, differenzierter (eben zielgruppengenaue) zu beobachten, gemeinsam über Genderimplikationen zu reflektieren und handlungsfeldspezifisch zu denken.

2.1.4 ENTSCHEUNIGTES LERNEN ALS EINE BASISIDEE

Dem Gender Institut erscheint es, im Rückblick, weiter relevant auf die Wirksamkeit eines Prinzips zu verweisen, dass wir die „Entschleunigung“ genannt haben. Dieses Prinzip in den angestrebten Bildungsprozess zu integrieren bedeutete, besonders darauf zu achten, dass den Teilnehmenden genügend Zeit zur Verfügung stand für Aneignungs- und Reflexionsprozesse. Das Prinzip der Entschleunigung ist ein spezifisches Bildungsverständnis, das wir den Teilnehmern/Teilnehmerinnen der Weiterbildungsgruppe zur Verfügung stellen wollten. Es dient dazu, dass überhaupt Reflexivität entstehen kann. Denn erst im Zuge einer achtsamen Bewegung kann es zu einer umfassenderen Wahrnehmung kommen und damit zu einem qualitativ hochwertigen professionellen Handeln. Die Hoffnung, die wir mit dieser Herangehensweise verbanden, bestand in der Schärfung der Wahrnehmungskultur sowie in dem Erwirtschaften von Reflexionsspielräumen für die Fachkräfte, die normalerweise unter ständigem Handlungsdruck stehen. Das Prinzip der Entschleunigung ist ein Qualitätsmerkmal, das besonders angesichts der Komplexität des zu reflektierenden Sachverhalts unerlässlich ist. Es erlaubte den Projektteilnehmenden immer wieder Einspruch zu erheben bei einem „zu schnell“ und einem „dies ist mir unbegreiflich“. So konnte eine gemeinsame Lernkultur entstehen, in der es möglich wurde, aus den sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Zugängen zum Thema Gender ein gemeinsames Nachdenken zu entwickeln.

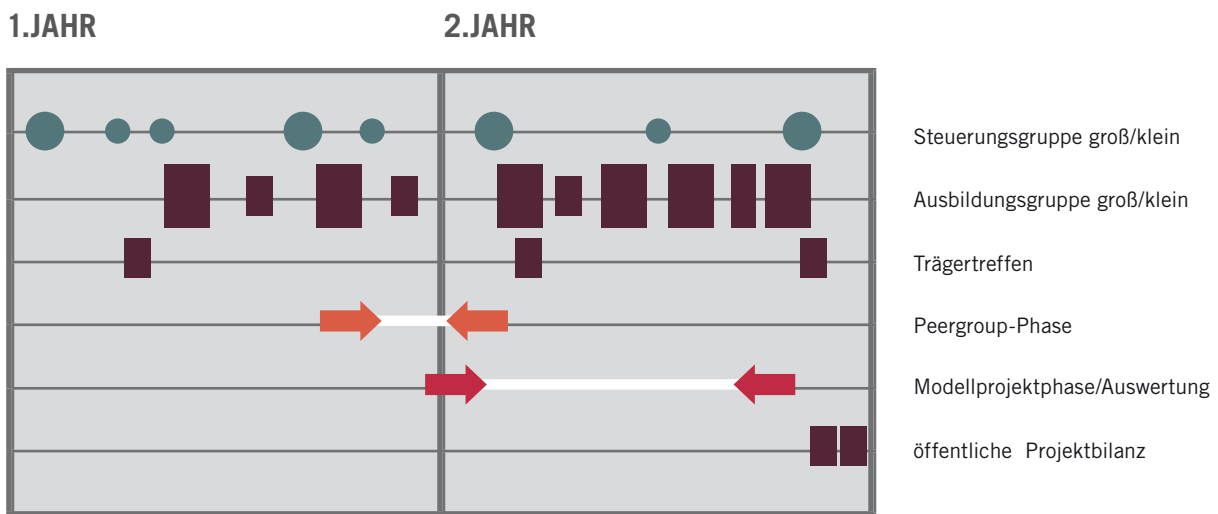
3 Der Begriff erschien manchen Teilnehmern zu kriegerisch bzw. gewaltassoziativ, weil er an Kampfspiele, bzw. Stierkampfarena erinnere.

2.2 PROJEKTDESIGN – DIE ARCHITEKTUR DES GENDER PROJEKTES.

Der Begriff der „Projektarchitektur“ stammt aus der Denkstruktur der systemischen Beratung. Dieser beschreibt die Gesamtkonzeption, die der zentralen Gestaltungselemente und den grundsätzlichen Interventionsrahmen, der während eines umfassenden Veränderungsprojektes angewendet wird; in Folge ist eine Art „Lageplan des angestrebten Fortschritts“ dargestellt.

Der symbolische Ausdruck der „Architektur“ soll zum Ausdruck bringen, dass es darum geht, sachlich und zeitlich aufeinander abgestimmte „Räume“ zu schaffen, um für die Prozessbeteiligung Interaktionsräume zu schaffen. Auf diese Art eröffnet die Projektarchitektur Möglichkeiten und Entwicklungsräume, in denen Unterschiedlichstes passieren kann. Diese Räume eröffnen neue Sichtweisen, erweitern Perspektiven und lassen Reflexions- und Entscheidungsschleifen zu. Dieser Rahmen schafft damit letztendlich die Möglichkeit, tradierte Denk- und Handlungsmuster aufzubrechen.

ÜBERSICHT GENDER PROJEKT:



DIE PROJEKTARCHITEKTUR DES GENDER PROJEKTES

Die Basisidee der erstellten Projektarchitektur war die gemeinsame Übereinkunft aller Verantwortlichen, dass das Gesamtkonzept sich an den Projektprozess anpasst und bei Bedarf ergänzt oder korrigiert werden kann. Um eine solche Prozessorientierung mit den notwendigen Rücksprachen über den Ablaufplan, die Ressourcen etc. umsetzen zu können, entschieden sich die Verantwortlichen dafür, eine Art „rollende Planung“ dem Projekt zur Seite zu stellen. Mithilfe einer eingerichteten Steuerungsgruppe wurden diese Ansprüche für das Projektvorhaben umgesetzt.

Zum zeitlichen und organisatorischen Rahmen:

1. Die zweijährige Projektzeit wurde von der Steuerungsgruppe begleitet, die sich aus zwei unterschiedlichen Formaten (groß/klein) zusammensetzte (Leitung und Projektleitung des Jugend- und Sozialamtes, Mitarbeiterin des Frauenreferates sowie das Team des Gender-Instituts = groß). Diese Steuerungsgruppe traf sich, aufgrund des großen Klärungs- und Abstimmungsbedarf (Projektmanagement) zum Teil in einer reduzierteren personellen Zusammensetzung (Projektleitung des Jugend- und Sozialamtes plus Team des Gender Instituts = klein).
2. Zur Zusammensetzung der Weiterbildungsgruppe war schon im Vorfeld durch die Mädchen- bzw. Jungenarbeitskreise eine Delegation erfolgt. Die vorgeschlagenen Fachkräfte (fünf Frauen und fünf Männer) ergaben eine sehr heterogene Gruppe bezogen auf Geschlecht, Berufserfahrung im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit, Erfahrung in der Jungen- bzw. Mädchenarbeit, mit und ohne Migrationshintergrund etc.). Das Jugend- und Sozialamt (Auftraggeber) nahm mit zwei Fachkräften teil: Margot Kaiser und Günter Bauer waren sowohl Projektleitung als auch normale Mitglieder der Weiterbildungsgruppe. Um Widersprüche, die sich aus dieser Doppelfunktion ergeben können, so gering wie möglich zu halten, nahmen die beiden Fachkräfte nicht an jedem Weiterbildungsbaustein teil. In einem vorher festgelegten Rhythmus und differenziertem Gruppenformat traf sich mal die Großgruppe (inkl. den Fachkräften des Jugend- und Sozialamtes) und mal die Kleingruppe bestehend aus den ausgesuchten Mitgliedern der Frankfurter Trägerlandschaft. Diese Differenzierung war auch deshalb wichtig, weil die Mitarbeiter/innen des Jugend- und Sozialamtes zugleich zuständig sind für das Fachcontrolling der Einrichtungen, in denen die Teilnehmer/innen der Projektgruppe arbeiten.
3. Das Einbeziehen und Informieren der Trägerverantwortlichen der Mitglieder der Weiterbildungsgruppe erfolgte im Rahmen von drei Veranstaltungen und diente dem Austausch zum Stand bzw. der weiteren Planung des Gender Projektes.
4. Die Gruppe der Teilnehmer/innen wurde im ersten Jahr durch verschiedene, meist zweitägige Blockseminare fortgebildet. Im zweiten Jahr stand die praktische Anwendung des Erlernten im Fokus. Zwischen dem ersten und dem zweiten Projektjahr wurde eine dreimonatige Peer-Group-Phase installiert, in der die Einrichtungen für die Modellprojekte ausgewählt wurden und sich die jeweiligen Gruppen einzelne Themen vertiefend vornahmen.
5. Die Modellprojektphase im zweiten Projektlaufjahr diente der praxisbezogenen Umsetzung und Erprobung der Bildungsbausteine. Ziel war es, die Weiterbildungsteilnehmer/innen zu ermutigen, ihre Fachkompetenz einzubringen und an aktuellen Themen ihrer Praxisfelder den Zugewinn an Erkenntnissen und veränderten Kommunikationsstrukturen zu erproben. Es entstanden verschiedene Themen in drei Modellprojekten, die von den Weiterbildungsteilnehmer/innen konzeptioniert, durchgeführt und ausgewertet wurden. Für das Projekt-design ist festzuhalten: Wesentlich war die Einführung des Elements der Beobachtung, des Innehaltens und des Heraustretens aus der alltäglichen Handlungslogik. Begünstigt durch die Freistellung der Teilnehmenden für eine einjährige Qualifizierungsphase mit anschließender praktischer Erprobung, wurde dieses Element zu einem wesentlichen Bestandteil der Struktur des Modellprojektes.
6. Am Ende der zweijährigen Laufzeit gab es zwei Vorstellungen der Ergebnisse für die Fachöffentlichkeit. Zum einen in einer Sitzung des Jugendhilfeausschusses der Stadt Frankfurt am Main und zum anderen im Rahmen eines eintägigen Fachtags, der von den Teilnehmern/Teilnehmerinnen des Gender Projektes gestaltet worden ist.

3 BILDUNGSBAUSTEINE (QUALIFIKATION DER PROJEKTMITGLIEDER – 1. PROJEKTJAHR)

In den folgenden Abschnitten werden Inhalte präsentiert, die im ersten Projektjahr als Bildungsbausteine entwickelt wurden. Sie werden für die interessierte Leserschaft dieser Dokumentation, die ggf. ähnliche Qualifikationen einsetzen möchte, systematisch begründet. Für das Projekt stellten diese Themen die zentralen Lernorte dar (insgesamt präsentieren wir hier zusammenfassend sechs zentrale Themen aufbereitet als „Bildungsbausteine“). Diese Bausteine verankerten den genderreflexiven Blickwinkel im Gesamtkontext als Teil einer Fachqualifikation, die den Qualifikationsanforderungen der Sozialen Arbeit, respektive dem Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit, verpflichtet ist.

Dieses Prinzip, das sich an einer möglichst präzisen Diskussion über die Zielgruppe ausrichtet und dem Qualitätsdiskurs des jeweiligen Handlungsfeldes folgt, ist das Herzstück des Projektes (siehe angestrebte Projektziele unter Kapitel 2.1.3). Die intendierte Qualifizierung richtete sich also, anders formuliert, nicht nur auf die Qualifikation der Fachkräfte mit Blick auf aktuelle Genderdiskurse. Die besondere Herausforderung lag vielmehr darin, auch aktuelle Entwicklungen, offene Fragen im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit als Herausforderung für Fachkräfte zu begreifen, die an Genderthemen interessiert sind.

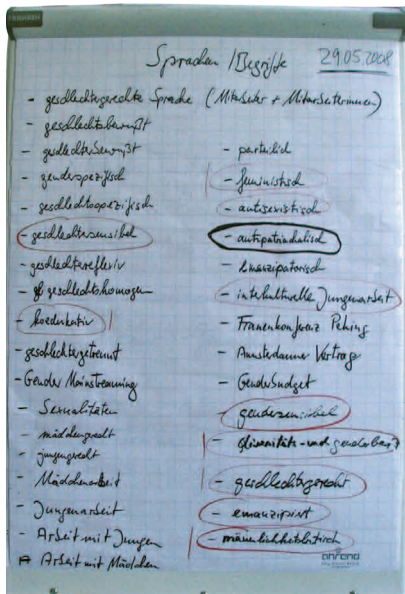
Für den Transfer und die Transparenz unserer Vorgehensweise haben wir uns entschlossen, die eingesetzten Methoden möglichst nachvollziehbar zu präsentieren.

Sie finden im Folgenden fachlich-didaktische Anregungen, die auch für zukünftige Bildungsprojekte von Interesse sein dürften. In diesem Sinne erfolgt an dieser Stelle eine Begründung und ausführliche Beschreibung der von uns entwickelten bzw. eingesetzten Qualifikationsphasen. Dies als Begründung dafür, warum in einer Projektdokumentation in dieser Weise Methoden ausgewiesen werden.

3.1. DAS BABYLONISCHE SPRACHENGEWIRR

3.1.1 HINTERGRUND/SCHLÜSSELBEGRIFFE

Diese Methode erwies sich für das Projekt als wichtig, weil es viele Begriffe gibt, die von der Genderpädagogik beeindruckt sind. Bedenkt man die Geschichte der Mädchen- und Jungenarbeit, so zeigt sich, dass die unterschiedlichen Labelings (geschlechterdifferenzierend, mädchen- und jungengerecht, genderreflexiv etc.) zum Teil unterschiedlichen Epochen zuzuweisen sind. In diesem Projekt erschien es nicht entscheidend, diese historische Zuordnung zu vermitteln. Weit wichtiger schien es, die Verwirrung selbst aufzugreifen, die von den verschiedenen Begriffen ausgeht. Vereinfacht ließe sich zum Hintergrund dieser Verwirrung feststellen, dass die genderpädagogische Diskussion letztlich zurückgeht auf eine Kritik an einem geschlechtergetrennten Bildungsbegriff. Aus diesem entsteht in den 1960er Jahren der fortschrittliche Blick auf die koedukative Erziehung (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 115). Die Bildungsreform gerät in den späten 1970er Jahren jedoch, unter dem Eindruck der Frauenbewegung, in die Kritik. Es entsteht die „separate Mädchenarbeit“ (ebd.). Auf diese folgt der sogenannte Kultur- und Differenzansatz, mit dem in den 1990er Jahren eine neue Streitkultur verbunden wird. Diese etabliert sich unter dem Eindruck der sich ausdifferenzierenden Frauen- und Geschlechterforschung. Sie erforscht die Frage, ob geschlechtsspezifisches Arbeiten im Kontext einer neu definierten „egalitären Differenz“



denkbar ist (Prenzel 2006) bzw. ob aus der Kritik an der Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit die Differenz selbst als Problem zu bedenken ist und, postmodern gewendet, das Konzept der Vielfalt handlungsleitend sein müsste. Der Streit um die richtige Etikettierung prägt in diesen Jahren auch die sich etablierende Jungenarbeit. Diese diskutierte in den 1990er Jahren, in ihrer Aufbruchphase, recht kontrovers die unterschiedlichen Labels/Warenzeichen. Anders formuliert könnte man auch sagen, dass die Jungenarbeit zu Beginn vehement über den „richtigen“ Ansatz stritt. Diese Zeit ist geprägt von Diskussionen über Begriff wie „antisexistisch“, „emanzipatorisch“, „reflektierend“, „mytho-poetisch“, „geschlechtsspezifisch“. Dies hinterlässt Verwirrung in der Praxis. Wenig zur Entwirrung trägt Ende der 1990er Jahre die Einführung des Gender Mainstreaming bei. Diese nämlich setzt noch einmal ausdrücklich auf eine Unterscheidung zwischen „sex“ (biologisches) und „gender“ (soziales Geschlecht) und betont so die Differenz zwischen

den Anliegen männlicher und weiblicher Probanden.⁴ Im 21. Jahrhundert lässt sich dieser Appell, immer auf die Differenzierung zwischen den Anliegen „der“ Mädchen und „der Jungen“ zu achten, kaum mehr halten. Eine moderne genderpädagogische Diskussion differenziert vielmehr nach dem Bedarf und den Lebenslagen der jeweiligen Zielgruppe. In Diskussionszusammenhängen, in denen unterschiedliche Mitarbeiter/innen zusammenkommen, um über Genderfragen zu diskutieren, finden sich häufig sehr individuell und subjektiv verstandene Vorstellungen davon, was in der Genderpädagogik diskutiert werden soll. Dies führt mitunter zu erheblicher Verwirrung und kann einen Bildungsprozess nachhaltig stören. Der hier beschriebene Bildungsbaustein, den wir als „babylonisches Sprachengewirr“ eingeführt haben, diente im Projekt einem ersten Schritt, nämlich dem Visualisieren der unterschiedlichen Termini, die in den Köpfen der Teilnehmenden herumschwirrten.

3.1.2. MATERIALIEN

Flipchart, ausreichend Stifte und Metaplinkarten sollten vorhanden sein. Wie weiter unten ausgeführt, kann es in bestimmten, sehr divergent zusammengesetzten Gruppen auch günstig sein, Overhead-Folien mit einigen Begriffsvorgaben bereit zu halten.

3.1.3. DAUER

Je nach Gruppengröße bis zu 90 Minuten.

⁴ Zur aktuellen Diskussion dieser Begrifflichkeiten in der Sozialen Arbeit vgl. auch Engelfried/Voigt-Kehlenbeck, 2010)

3.1.4. ZIELE

Das Ziel dieser Übung ist es, das „babylonische Sprachengewirr“ sichtbar zu machen. Das einfache Ziel, die verschiedenen Begriffe zu visualisieren (Plenum), provoziert Fragen. Diese können in einem zweiten Schritt (in Kleingruppen) diskutiert werden. In unserem Projektzusammenhang wurden folgende Fragen diskutiert:

- Welche Ansätze/Begriffe sind ähnlich?
- Worin liegen die Unterschiede (welche Begriffe unterscheiden sich deutlicher als andere)?
- Wer weiß etwas über die Hintergründe/historische Zuweisung bzw. andere Begebenheiten, die das jeweilige Labeling prägen?

In der Gruppe können ggf. Antworten gefunden werden. Diese können bereits ein wichtiger Beitrag sein zur Klärung der vielfältigen Begriffswelt. Vor allem aber machen sie die Diskussion über den Begriff Gender transparent, können zu weiterer Lektüre anregen bzw. spätere Diskussionen klären und vertiefen helfen. In der nachfolgenden Übung („Wissenschaft am Bistrotisch“) haben wir diese Fragen dann vertiefend thematisiert und die Komplexität des Genderdiskurses aufgezeigt. Das Ziel dieser Übung ist es, die Verwirrung selbst zu reproduzieren, zu visualisieren und einen Diskursraum zu schaffen, in dem vermeintliche Tatsachen irritiert werden und neue Fragen entstehen und eine neugierige Perspektive eröffnet wird.

3.1.5. KURZBESCHREIBUNG

I. Flipchart auf Zuruf füllen (Zeit 15 Minuten)

Im ersten Schritt werden die Teilnehmer/innen aufgefordert, ihnen bekannte Labelings/Etikettierungen aus dem Genderpädagogikbereich unkommentiert mündlich zu benennen. Diese werden dann auf Zuruf von der Leitung auf einer Flipchart gesammelt und dokumentiert. Es ist aber ebenfalls möglich, dass die Teilnehmer/innen diese auf Metaplankarten (ein Begriff pro Karte) notieren. Anschließend werden die beschriebenen Karten auf eine Metaplanwand geheftet/veröffentlicht, bzw. vorgelesen (wenn Flipchart benutzt wird). Möglicherweise sind nicht allen Teilnehmenden der Lerngruppe die Themen der Genderpädagogik geläufig. Dann kann es ratsam sein, eine Folie einzusetzen, auf der einige Begriffe bereits vorgegeben sind, um die Diskussion in Gang zu setzen. Diese könnte wie hier aussehen:

Sprachengewirr: Welcher Begriff ist Ihnen gut vertraut?



II. Tandems wählen zwei Begriffe, diskutieren in Zweier-/Paarkonstellationen (30 Minuten)

Im zweiten Schritt wird allen Teilnehmenden die Aufgabe gestellt, sich einen entweder eher vertrauten oder einen unangenehmen/ärgerlichen/kontroversen Begriff (in Form der Metaplankarte) aus diesem gemeinsam erstellten Sammler herauszunehmen. Sodann wird aus der gemischtgeschlechtlichen Gruppe für die anschließende Paarbeit jeweils ein Partner gesucht (wenn möglich ein/e gegengeschlechtliche/r Partner/in). Die Paare ziehen sich in andere Räume, Flure zurück bzw. verteilen sich im Raum. Die ihnen mitgegebene Aufgabe lautet: „Entwickeln Sie vorab in Einzelarbeit einen Definitionsversuch für den von Ihnen gewählten Begriff. Notieren Sie sich dazu Stichworte. Sodann stellen Sie ihre Begriffserklärung Ihrem Diskussionspartner vor. Und vice versa.“ Die Paare sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass möglicherweise Irritationen auftreten werden.

Das Ziel dieser Arbeitsphase besteht darin, eben diese Fragen, Irritationen oder auch Übereinstimmungen zu beleuchten. Es geht also nicht um eine gemeinsame Suche nach Definitionsvorgaben, sondern um individuelle Erklärungsversuche. Das Diskussionspaar (Tandem) hat also zwei Begriffe, definiert diese und fragt nach Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden in ihrer jeweiligen Definition. Das Paar schließt diese Austauschphase nach einem vorgegebenen Zeitraum (ca. 15 Minuten) ab und kehrt ins Plenum zurück.

III. Rückkehr ins Plenum und klärende Diskussion

Der dritte Schritt, der im Plenum vollzogen wird, dient der gemeinsamen Bilanz. Hier kann es zu einer inhaltlichen Diskussion kommen, es kann auch erst einmal deutlich werden, worin Unklarheiten bestehen. Die Gendermoderation sollte in der Lage sein, diese auszuräumen, d. h. über Abgrenzungen bzw. gemeinsame Schnittmengen der Begriffe Auskunft zu erteilen.

3.1.6. BEWERTUNG/REFLEXION/HINWEISE

Das „babylonische Sprachengewirr“ ist an unterschiedlichen Orten eines Bildungsprozesses anwendbar. In diesem Projekt hat es Sinn gemacht, diese Übung an den Anfang zu setzen.

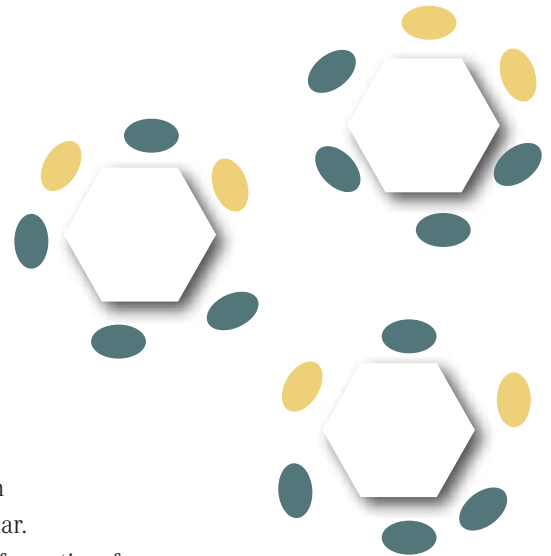
- a) Als Einstiegsübung gleich zu Beginn eines Lernverlaufes im Genderkontext kann diese Übung bei den Teilnehmenden thematische Sicherheiten schaffen und gleichzeitig mit fachlichen Inhalten qualifizieren. Die Gruppe kommt über diesen Prozess miteinander in Kontakt, lernt einzelne, auch divergente, Positionen kennen und schafft über diesen Weg eine kommunikative Plattform für zukünftige Fachdiskurse. Es ist sehr hilfreich – auch für den weiteren Gruppenprozess – einen gemeinsamen Fachfundus zu sortieren, um gerade auch innovatives Weiterdenken zu fördern.
- b) Auch ein Einsatz während eines bereits länger laufenden Bildungsprozess kann sinnvoll sein. Wenn sich z. B. erst im Zuge einer Qualifizierung herausstellt, dass im Teilnehmer/-innenfeld divergente Wissens- und Erfahrungsniveaus bezogen auf Genderansätze existieren, die den weiteren Ablauf aufgrund dieser Heterogenität stark beeinflussen können, könnte das „babylonische Sprachengewirr“ für eine „Beruhigung“ der Wissensdynamik im Rahmen der Lerngruppe sorgen. Der Austausch und die Kenntlichmachung der individuellen Positionen und Haltungen können Klärungsprozesse begünstigen und die unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsniveaus der Gruppenmitglieder vereinen.

3.2. WISSENSCHAFT AM BISTROTISCH

3.2.1. HINTERGRUND/SCHLÜSSELBEGRIFFE

Der Titel der hier vorgestellten Methode veranschaulicht bereits, dass hier das Diskutieren im Fokus steht. Genauer geht es um eine Verbreiterung des fachlichen Wissens im Rahmen einer Begegnung und um die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten. Was wird gerade exemplarisch wo und wie im Handlungsfeld diskutiert? Diese Art der thematischen Annäherung stellt eine Vertiefung der vorangegangenen Übung dar.

Ziel ist es zwischen den Prozessbeteiligten ein Austausch- und Informationsforum herzustellen, Diskursebenen zu kennzeichnen und zu illustrieren, wie divergent die Genderbezüge sein können. Zugleich soll ein gemeinsames Verständnis von Fachbegriffen bzw. von historischen Zusammenhängen entstehen. Die Methode selbst soll an ein Geschehen auf Messen erinnern: Das Herumschlendern in einem Raum, das kurze Eintauchen in spezifische Ausschnitte eines komplexen Themas und das Weiterflanieren. Mit dem Begriff „Wissenschaft am Bistrotisch“ soll ein Bild entstehen, das besagt: Wissenschaftliches Arbeiten muss nicht immer abstrakt sein, es braucht nicht viel Zeit um dicke Bücher zu lesen. Das Hineinschnuppern in Forschungsergebnisse, eine Wissenschaft im Vorübergehen, kann methodisch sinnvoll sein, um sich einen Überblick über ein Thema zu verschaffen.



3.2.2. MATERIALIEN

In einem Raum werden Gruppentische bereitgestellt (beim Vorhandensein von Bistrotische wird entsprechend gestanden). Vorbereitete Fachbeiträge müssen im Vorfeld von der Seminarleitung ausgewählt und in Kopie zur Verfügung gestellt werden. Die Materialien dienen in diesem Kontext dem Ziel, in ein Thema provokant einzuführen. Es geht hier nicht um ein umfassendes Referat. Es eignen sich Zusammenfassungen von neueren Studien oder Ausschnitte aus aktuellen Diskursen. Die Texte selbst erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit (siehe Anhang S. 96ff).

3.2.3. DAUER

Die zur Verfügung stehende Zeit ist abhängig von der Gruppengröße. Die einzelnen Arbeitsintervalle sollten strukturiert sein, um eine Übersicht im Verlauf zu garantieren.

3.2.4. ZIELE

Die Methode dient dazu, Anstöße für Diskussionen zu geben. Sie will auch Wissen vermitteln, primär aber sollen Anregungen und Impulse zum Nachdenken gegeben werden.

3.2.5. KURZBESCHREIBUNG

Die Methode „Wissenschaft am Bistrotisch“ folgt der Idee der kurzen Diskussion zu einem komplexen Thema: Wissenschaft light sozusagen. Die Diskussion wird dadurch forciert, dass ein Sachverhalt nach kurzer Dauer anderen Teilnehmenden erklärt werden muss. Angelehnt an Begegnungen auf Messen oder Märkten, auf denen „Materialien“ bereitgehalten und vorgestellt werden, werden Tandems benannt. Es empfiehlt sich, die Gruppe anzuleiten, sich möglichst in Tandems zusammen zu finden, in denen keine allzu große berufliche Nähe vorliegt (d. h. es müssen keine Mann-/Frau-Tandems sein, es können auch Personen mit unterschiedlichen Berufserfahrungen zusammenkommen oder mit unterschiedlichen Einblicken qua Generation oder andere, attraktiv erscheinende Unterschiede im Zugang zum Thema Gender).

Schritt 1: Spezialisierung der Gastgeber/innen

Die Tandems erhalten jeweils kurzes Infomaterial für ihr Thema. Dieses wird an die Gastgeber/innen der Tische ausgegeben (Schritt 1). Es handelt sich bei dem Material um kurze Fachbeiträge (siehe Beispiele für die von uns verwandten Texte im Anschluss an diese Methodenvorstellung). Entscheidend an Schritt 1 ist folgende Aufgabenstellung: „Sie, als Gastgebende, sollten sich nun zu Spezialisten machen. Das heißt, beschäftigen Sie sich bitte mit dem Thema, das Ihrem Tisch zugewiesen wurde.“ Die für einen Tisch Verantwortlichen eignen sich das ‚Material‘ an (Achtung: es empfiehlt sich, den Zeitraum großzügig zu setzen, wenn Teilnehmer divergente Vorbildungen in Sachen Gender haben!). Mit Blick auf die Gesamtgruppe werden so die verschiedensten Fachbeiträge verteilt. Insgesamt fungiert die Gruppe später sowohl als „Besuchergruppe“ wie auch als „Spezialistentandems“/„Gastgebende“. Schritt 1 dient der Aneignung. Insgesamt wird den Gastgebenden jedoch schon jetzt die Methode erläutert. Dieses kann mit folgendem Wortlaut geschehen: „Sie werden an ihrem Messestand/Bistrotisch später Besucher/innen haben. Diese sollen mit Ihrem Thema kurz bekannt gemacht werden. Sie sollten deshalb jetzt die Gelegenheit nutzen, um sich mit ihrem Text auseinanderzusetzen. Zur Unterstützung steht ggf. das Genderteam zur Verfügung. Ihre Aufgabe als Bistrotischbetreiber ist es, einen kurzen Input auszuwählen. Dieses ist ein ehrgeiziges Ziel. Denn komplexe Sachlagen zu verstehen und sie sodann noch kurz (!) vorzustellen, ist eine große Herausforderung für jeden von uns.“ Das Material folgt nicht dem Anspruch umfassender Information, sondern ist ein Einstieg, um komplexe Diskurse einzuführen.

Zur Auswahl der Texte: Nach einer Aneignungsphase sollten Fachbeiträge gewählt werden, die verständlich bzw. provokant sind. Im Fokus steht nicht die Idee einer Wiedergabe von komplexen Texten. Die Gendermoderation sollte deshalb als Lernmoderation im Hintergrund bereit sein, ggf. Verständnisfragen bzw. inhaltliche Rückfragen zu beantworten.

Schritt 2: Aufteilung der Gruppe

Diese Aufteilung der Gesamtgruppe erfordert etwas systematisches Nachdenken. Ziel ist es, dass die Gruppe so aufgeteilt wird, dass es immer verschiedene (ca. drei Tische) gibt, an denen Tandems bzw. Bistrotischbetreiber/innen ein Thema anbieten und die anderen Teilnehmenden die Tische besuchen. Nach einem vorgegebenen Zeitmuster wechseln die Besucher/innen jeweils die Tische. Der Ablauf dieser Besuche ist streng zeitlich begrenzt. Die Rhythmen (Einführung, Diskussion, Abschied) werden mithilfe eines Zeichens (Glocke/Trillerpfeife) angezeigt um die Kurzdiskussionszeit klar zu regeln und den Charakter des Hineinschnuppens zu erhalten. Diese Vorgaben haben sich deshalb als sinnvoll erwiesen, weil so die Gastgebenden eine Strukturvorgabe erhalten, die sie auch aus ihrer Rolle nach relativ kurzer Zeit wieder entlässt. Für die Abfolge kann die Gruppe so angeleitet werden, dass jeweils die Gastgebenden mehrfach nacheinander Besucher/innen empfangen.

Beispiel: die Gruppe besteht aus 18 Teilnehmern. Jeweils sechs Teilnehmer sind in Tandems tätig. Runde 1: Die Gruppe der Besuchenden (zwölf Teilnehmer) verteilt sich auf die drei Anbietenden und wechselt in dieser Konstellation dreimal, sodass jeder Teilnehmer jeweils einmal an einem der drei Tische war. Runde 2: Die Konstellation wird gewechselt und analog verfahren. Runde 3: Erneut werden drei Tandems angeboten und jeweils ausgetauscht. Auf diese Weise werden insgesamt neun Themen verhandelt. In diesem Beispiel müssen die Tandems dreimal das gleiche Prozedere nacheinander durchlaufen.⁵

Schritt 3: Die Gastgeber/innen informieren im Wechsel (Ablaufplanung)

Wir haben gute Erfahrung damit gemacht, die entsprechenden Gesten vorzugeben. Sie lauteten in diesem Projekt wie folgt: „Begrüßen Sie Ihre Gäste und stellen Sie sich als Experten für ihr Thema vor ‚Herzlich Willkommen, schön dass Sie an diesen Tisch gefunden haben. Hier wird das Thema X angeboten‘.“

Dann erfolgt eine kurze Einführung in das Thema (Worum geht es? Was ist der Sinn? Der Fokus?) durch die Spezialisten (maximal 10 Minuten). Anschließend gibt es Raum für Nachfragen aus der BesucherInnengruppe, dann eine gemeinsame Diskussion (10 Minuten). Am Ende der 20-minütigen Phase unterbricht die Moderation den Diskussionsprozess mit folgenden Worten: „Beenden Sie die Diskussion mit einer freundlichen Geste. Sagen Sie z. B. ‚Herzlichen Dank für ihr großes Interesse und noch viel Freude auf der Messe‘.“ Bewusst wird diese Geste als Unterbrechung durch ein Klingelzeichen deutlich. Dieses Zeichen signalisiert, dass es bei dieser Übung um den spontanen Austausch über ein Thema geht. Die Diskussionen in den jeweiligen Kleingruppen können sehr divergieren. Ziel ist es, auf eine anspruchsvolle Art in ein Thema hineinzudiskutieren.

3.2.6. BEWERTUNG/REFLEXION/HINWEISE

Diese Methode war besonders wertvoll, um die Gruppe gemeinsam mit theoretischen Texten vertraut zu machen. Dies erschien notwendig, weil sehr divergierende Zugänge zur Genderforschung bestanden. Manche Fachkräfte haben durch ihre Arbeit in der Mädchen- bzw. Jungenarbeit bzw. im Studium Zugang zu theorielastigen Texten gefunden. Andere haben sich eher mit praktischen Aspekten in der Mädchen- bzw. Jungenarbeit beschäftigt. Besonders in der Mädchenarbeit hat es jedoch in den letzten Jahrzehnten hochwertige Theorien gegeben, die von vielen gerne bearbeitet wurden. Die Mädchenarbeit ist insofern durchaus geprägt von theoriegeleiteter Erkenntnislust. Auch die Männerforschung hat die Jungenarbeit erheblich bereichert. In diesem Projekt hat sich gezeigt, wie wichtig es ist, in den Diskussionen die Möglichkeit zu schaffen, eine gemeinsame Sprache zu entwickeln. Dazu gehört es zum einen, das Vokabular herzuleiten und Studien einzuführen, auf die sich ggf. die Diskurse beziehen. Zum anderen erwies sich diese Beschäftigung mit Auszügen aus neueren Studien als wesentlich, um Denunzierungen durch Nebenbemerkungen zu vermeiden („Ach, das kennst Du nicht!“).

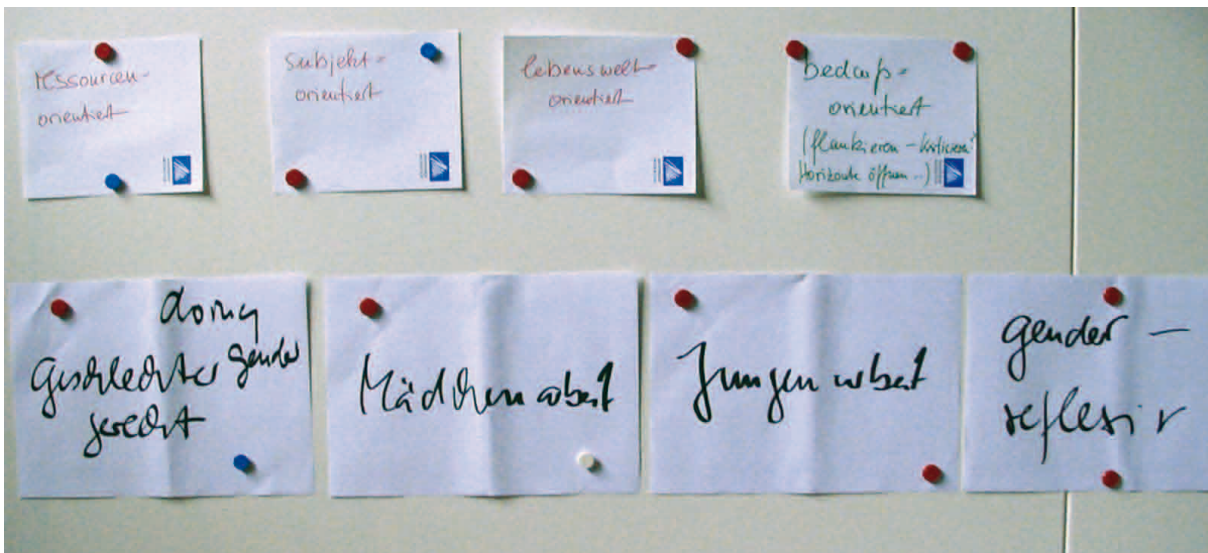
⁵ Eine Variation wäre es, wenn die Gruppen so wechseln, dass jeweils unterschiedliche Tischkombinationen zustande kommen, sodass ein deutlicherer Wechsel zwischen den Themen der Bistrotische stattfindet. Dies erfordert jedoch eine größere logistische Vorüberlegung.

Nach dieser Methode gab es keine peinliche Frage mehr. Es konnte sowohl gefragt werden: „Wer genau war eigentlich Judith Butler?“, bzw. „Was genau hat nun die Mädchenarbeit eigentlich von der Postmoderne profitiert?“, und „Wie hieß noch der wunderbare Ausdruck aus der Paarforschung: war das nicht das dyadische Coping?“ Es ging uns nicht darum, Unwissen zu offenbaren. Vielmehr ging es darum, dieses anzuerkennen und zu sehen, dass die komplexen Termini alle verunsichern. Denn der Diskurs ist weit ausgefächert. Die Texte zielten darauf, Nichtwissen zuzulassen und Diskussionen anzuregen. Nichtwissen muss keinen beschämen.

Zur Methode und ihrer Wirkung:

Für diese Methode ist es wichtig, die Unterbrechung nach 20 Minuten wirklich einzusetzen. Signale machen den Sinn der Methoden deutlich, nämlich dass es sich hier um kurze (!) Einblicke handelt – um einen Abriss eines großen Themas. Deshalb sind auch die im Anhang aufgeführten Texte komplex aber kurz. Sie sind als „Appetizer“ zu verstehen.

Aufgabe der ausgewählten Fachbeiträge ist es, die unterschiedlich vorinformierten Fachkräfte mit Themenzugängen vertraut zu machen. Es geht darum, eine Basis durch gemeinsame Diskussionen zu erzeugen, Diskussionen anzuregen und zu postulieren, dass Genderthemen nicht verengt angelegt werden sollten. Weiter geht es darum, sich dem Thema Gender über forschungsrelevante Perspektiven zu nähern, und in diesem Fall nicht über eigene biografische Erfahrungen. Die ausgewählten Texte haben exemplarische Funktion. Das heißt, sie sollen aktuell sein und zeigen, wie breit gestreut die Diskussion geführt werden kann. Sie können gerne auch provokativ ausfallen, denn sie sollen keine Definitionsmacht entfalten. Es handelt sich um Texte mit Appetizer- bzw. Anreizfunktion. Wir haben mit dieser Methode folgenden Zweck verfolgt: Wir wollten die Fachkräfte mit ihren jeweils unterschiedlichen Erfahrungen anregen, in die komplexen Diskussionen der Gender Studies hineinzuschnuppern.



3.3 DAS EMPATHISCHE GEHEN

3.3.1 HINTERGRUND/SCHLÜSSELBEGRIFFE

Empathie (Einfühlungsvermögen) ist die Fähigkeit, sich in die Gedanken, Gefühle und das Weltbild von anderen Menschen hineinzusetzen. Der Begriff leitet sich vom griechischen Wort „empathia“ für „Einführung“ ab. Empathie impliziert, Gedanken und Gefühle des Anderen so weit wie möglich zu erkennen und aus dessen Weltbild (d. h. der Sichtweise und Perspektive) zu interpretieren.

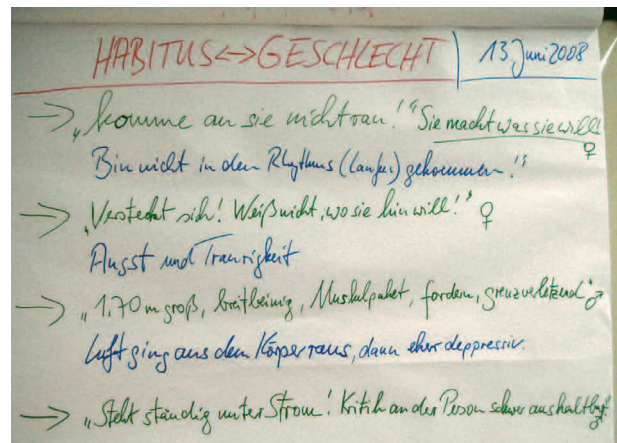
Diese interaktive Übung bezieht sich auf die Erprobung empathischer Zugänge zur Nutzung für eine diagnostische Ebene. Die Idee besteht darin, sich den Themenfeldern bzw. dem Ausdruck einer Person durch eine Auseinandersetzung mit ihrem Habitus gezielt anzunähern. Der Zugang ist die körperliche Darstellung, die Art, wie sich ein Mensch bewegt. Sich mit diesem zu beschäftigen, ermöglicht neue Beobachtungen und Wahrnehmungen, die für potenzielle Interventionen dienlich sein können. Die bekannten Soziologen Norbert Elias und Pierre Bourdieu haben eine Habitusstheorie vorgelegt (Elias 1939, Bourdieu 1982). Diese besagt, dass der körperliche Habitus, die Darstellungsweise eines Menschen eng mit dem sozialen Leben verbunden ist. Die Subjekte eignen sich entsprechend auch körperlich geschlechtsspezifische Haltungen an, durch die auch unbewusste Interpretationen zum Ausdruck gebracht werden. Auf diesen körperlichen Habitus, die Haltung eines Menschen, seine Art sich (im Raum) zu bewegen etc. zielt diese Übung. Sie bietet die Chance einer nonverbalen Kommunikation über einen Fall. Akteur 1 übernimmt das sich Hineinversetzen in den körperlichen Habitus, Akteur 2 übernimmt die Rolle des nachgehenden Hineinfühlens. Auf diese Weise wird eine Erfahrung möglich, die ggf. Verständnis für eine Person, die der Fachkraft anvertraut ist, auf andere Weise eröffnen kann.

3.3.2 MATERIALIEN

Geräumiger ruhiger Übungsraum (Stühle und Tische an die Wände stellen) notwendig, um möglichst viel Platz für diese Geh-Übung zur Verfügung zu haben.

3.3.3 DAUER

Pro Gehzeitrunde ca. 4 – 5 Minuten (2 x).
Insgesamt inklusive Austausch 30 Min.



3.3.4 ZIELE

Das Ziel dieser Methode ist es, Empathie für den Habitus einer Person zu entwickeln, über die nachgedacht werden soll. Es wird ein Tandem gebildet, das sich gemeinsam über einen Fall austauschen will. Ein/e Teilnehmer/in des Seminars (Akteur 1) versetzt sich in einen Fall hinein und ahmt dessen Bewegungsart nach. Ein/e andere/r Teilnehmer/in (Akteur 2) geht dieser nach und sucht auf diese Weise Eindrücke zu sammeln (im eigenen Körper). Dieses wahrnehmen und nachempfinden wird sodann thematisiert. Die Kunst die/den andere/n – in unserem Falle wortlos – besser zu verstehen und somit mehr Information zu ihrer/seiner Situation zu sammeln, ist die zentrale Absicht dieser empathischen Übung. So kann diese Übung eine Erkenntnisquelle zu Genderinszenierungen sowohl in der gleich- als auch gegengeschlechtlichen Erprobung sein.

3.3.5 KURZBESCHREIBUNG

Die Gesamtgruppe wird gebeten, sich paarweise zusammen zu finden und sich darüber zu verständigen, wer als Akteur 1 tätig sein will („Wem fällt ein Fall ein, über den sie/er gerne in dieser Übung einmal anders nachdenken möchte?“). Akteur 1 wird sodann gebeten, eine Klientin/einen Klienten aus der täglichen Berufspraxis auszuwählen, sich diese/n im Habitus vorzustellen und den körperlichen Habitus in empathische Bewegung umzuwandeln, d. h. die Person durch einfache Verhaltensweise (stummes Gehen im Raum) nachzustellen. Noch einmal sei betont: Es werden dabei keine Worte gesprochen. Akteur 2 hat sodann die Aufgabe, etwa einen Meter hinter Akteur 1 zu laufen und sich in den vorgestellten Habitus von Akteur 2 einzufühlen. Die gesamte Aktion des Nachgehens dauert ca. fünf Minuten.

Akteur 2 wird gebeten, möglichst exakte Nachahmungen zu versuchen. Er/sie achtet auf alle Kleinigkeiten (Handhaltung, Finger, Gehgeschwindigkeit, Kopfstellung, Fußkontakt zu Boden, Beckenhaltung, Kniespannung, usw.). Die Runde wird nach ca. fünf Minuten durch ein vereinbartes Zeichen (entweder verbal mit den Worten „Bitte bleiben Sie jetzt stehen!“ oder durch eine Glocke o. ä.) beendet. Sodann werden die Akteure gebeten, die in ihrer Gehübung gemachten Erkenntnisse und Wahrnehmungen auszutauschen. Dazu mögen sie konkret ein inneres „Ergebnisfoto“ speichern, ein Abbild über die Eindrücke im emotionalen sowie körperlichen Bereich.

Auswertung: Akteur 1 verabschiedet sich dann aus der vorgegebenen persönlichen Darstellung des Falles. Er/sie „entrollt“ sich. Das heißt, er/sie schüttelt sich bei Bedarf deutlich um die übernommene Identifikation zu verlassen und legt die Rolle ab. Danach haben beide Akteure Gelegenheit, Eindrücke und Empfindungen während der Geh-Übung aus ihrer jeweiligen Perspektive auszutauschen und zu reflektieren. Als Anregung können Vorschläge für Formulierungen gemacht werden („Was ist mir aufgefallen?“, „Gab es besondere Körperwahrnehmungen?“ etc.). Anschließend wird in der Großgruppe ein Austausch angeregt. In diesem wird, abstrakter als im Einzelgespräch, noch mal nach den wichtigsten Erkenntnissen der Übung gefragt. Wenn genügend Zeit vorhanden ist, kann nach der ersten Runde eine weitere angeschlossen werden, in der die Akteure ihre Rollen tauschen.

3.3.6 BEWERTUNG/REFLEXION/HINWEISE

Der entscheidende Punkt dieser Übung ist die Auseinandersetzung mit dem habituellen Element, der Darstellung eines Subjekts. Hier geht es also darum, zu verstehen, was das Weltbild und ggf. den Erfahrungshorizont eines Subjektes prägt. Aus diesem Blickwinkel entwickeln sich Bewegungen, Haltungen und ggf. auch Handlungen bzw. Meinungen. Das Instrument, „das Empathische Gehen“, ermöglicht eine nonverbale Auseinandersetzung mit dem Habitus der uns Anvertrauten. Durch das Gehen im Raum wird die Wahrnehmung auf die körperbezogene Darstellung gelenkt. Insbesondere mit Blick auf die *Genderinszenierungsebene* wird im Anschluss eine Interpretation – eine Situationsanalyse – versucht. Die Interpretation kann genutzt werden, um später von dieser aus eine Diskussion über flankierende Maßnahmen und/oder Interventionen zu führen. Es hat sich als besonders spannend in unserem Projekt erwiesen, darin die gegengeschlechtliche Perspektive (den Aspekt des Gender Crossing) bewusst zu reflektieren. Dies bedeutet, es kann z. B. darüber nachgedacht werden, ob die Perspektive der weiblichen Fachkraft eine andere als die männliche war. Oder aber es kann das gleichgeschlechtliche Erleben in gemischten Tandems reflektiert werden.

3.4 DAS TETRALEMMA

3.4.1 HINTERGRUND/SCHLÜSSELBEGRIFFE

Diese Methode folgt der Philosophie der Systemischen Strukturaufstellungen (SySt.). Die Tetralemmaaufstellung ist eine besondere Form, die auf die Arbeit von Insa Sparrer und Matthias Varga von Kibéd zurück geht. Eine Schülerin, Renate Daimler, schreibt zur Einführung in die Idee der Systemischen Strukturaufstellung, dass diese Aufstellungsform besonders geeignet sei für „Entscheidungsfindungen“, aber auch für die „Vereinigung von Gegensätzen“ und die „Klärung von Standpunkten“ (Daimler 2008, S.110). Sie werde ferner gerne auch eingesetzt zur „Überprüfung von Werten, der Aufhebung von Blockaden, der Sichtbarmachung von Übersehenem“ (ebd.).

Wir haben diese Methode gewählt um die Gegensatzstruktur, die der Geschlechterthematik innewohnt, nicht in das Projekt zu tragen. Geschlechterkonstruktionen sind geprägt von Ausschlüssen (männlich ist nicht gleich weiblich). Diese Dichotomien (sich ausschließende Gegensätze) können auch ein Modellprojekt prägen (dazu später mehr). Um dergestaltige Engführungen zu vermeiden (alt/neu, überholt/innovativ) erschien uns diese Aufstellung für das Gestalten eines gemeinsamen Bodens für ein prozessorientiertes Arbeiten besonders geeignet.

Das Besondere an dieser Methode ist, dass es nicht nur die Position „alt“ und „neu“ gibt, sondern auch „beides“ bzw. „keines von beidem“. Der besondere Clou dieser Aufstellung liegt darin, dass Insa Sparrer und Matthias Varga von Kibéd nach längerem Erproben noch eine weitere Position einführten. Sie verorteten die Überwindung des Gegensätzlichen in einer buddhistischen Logik. Dieser Ort heißt „Dies nicht und selbst das nicht“. Er kennzeichnet eine Suchbewegung, die dem Flow verwandt ist, einem ungerichteten Denken. Dahinter steht die Idee einer Perspektivöffnung: „Vielleicht gibt es noch etwas ganz Anderes“⁶.

Als Inspiration zu diesem Aufstellungsformat diente den Gründern der Systemischen Strukturaufstellungen eine Struktur aus der indischen Logik, die in Sanskrit „catuskoti“ genannt wurde, was soviel wie „vier Ecken“ bedeutet. (...) Diesen vier Positionen wurde von Nagarjuna, dem Begründer des Madhyamiki-Buddhismus widersprochen. Er erweiterte das Schema um eine vierfache Negation, die alle Standpunkte wieder aufhob, und verhinderte damit jede Erstarrung im schematischen Denken: Weder die eine Partei noch die andere Partei hat recht, das Streiten weicht einer offenen Suchbewegung. Auf diese Weise wird es möglich, dass eingefahrene Denkweisen erschüttert werden. Alte, längst bekannte Standpunkte werden zugunsten eines „all dies und selbst das nicht“ aufgehoben (vgl. Daimler 2008, S. 111).

3.4.2 MATERIALIEN

Geräumiger Übungsraum mit Freifläche zum Bewegen (Stühle und Tische ggf. an die Wand stellen). Kreide (für das Markieren der Bodenanker) oder besser noch vorbereitete DIN A4 Bögen, auf denen die „Orte“ beschrieben sind. Vorbereitung: Bei der Vorstellung der Methode werden dann die Orte markiert oder die DIN A4 Bögen mit Kreppband o. ä. auf dem Boden fest geklebt.

3.4.3 DAUER

Aufgrund der Prozessorientierung dieses methodischen Ansatzes ist nur eine ungefähre Zeitangabe möglich, da die Gruppengröße und das Thema das Zeitformat stark beeinflussen. Um aber den Spannungsbogen zu halten, sind maximal 90 Minuten für die Durchführung zu empfehlen.

⁶ Sie schreiben selbst, dass sie die Idee dem Madhyamika-Buddhismus verdanken würden.

3.4.4 ZIELE

Für das Projekt adaptierten wir die Grundidee einer Landschaft, in der Altes und Bewährtes neben Neuem stehen kann und zeitgleich auch noch etwas ganz anderes als wichtig empfunden werden darf.

Die vier bzw. fünf Positionen im Tetralemma wurden für uns zu so etwas wie einer Landkarte. Sie öffnete eine Orientierung, gab eine klare Struktur, ohne den Prozess zu verengen. Ähnlich schreiben es auch Sparrer und Varga von Kibéd (2008, S. 87): Das Tetralemma erlaube es, gemeinsam nach etwas zu suchen. Es sei wie „eine Landschaft, die sich ändert, während wir sie durchwandern“. Es ermögliche den Teilnehmenden einen Wechsel zwischen Abstraktion und Identifikation, Einblick und Ausblick sowie zwischen Widerstand und Loslassen von Positionen und Haltungen in einem (fast) spielerischen Zugang zur Thematik zu finden (ebd.).

3.4.5 KURZBESCHREIBUNG

Kurzablauf:

Das Tetralemma, wie wir es moderiert und formatiert haben, hat drei Phasen:

- I. Die Einführungsphase (die Gruppe macht sich mit der Methode vertraut)**
- II. Die Phase des Auslotens der Potenziale**
- III. Die Erweiterungsphase (die erweiterte Dimension wird ausgelotet)**

I. Einführungsphase

Die Gruppe wird an die Methode herangeführt (kurze Erklärung). Die verschiedenen Positionen (Bodenanker) werden vorgestellt. Auf diesen steht „das Alte“, „das Neue“, „das Bestehende“ etc. Diese Begriffe werden durch die Aufstellungsleitung erläutert und im Raum ausgelegt⁷. Die Gruppenteilnehmenden werden wie folgt in die Idee eingeführt: „In der Suchbewegung nach der Weiterentwicklung besetzen wir folgende Orte: 1. das Bestehende (dies könnte als Thema die Mädchenarbeit, die Jungenarbeit o. ä. sein). 2. Das andere, das Neue (dies könnte die genderreflexive, koedukative Arbeit sein). Als weitere Orte für die Weiterentwicklung gibt es den 3. Ort „Beides, das Alte und das Neue“ (dies könnte eine Einrichtung sein, in der sowohl koedukativ gearbeitet wird als auch homoedukative Angebote der Mädchen- und Jungenarbeit offeriert werden). Die 4. Position markiert einen Ort, an dem keines von beiden (nicht dies und selbst das nicht) erdacht werden kann.

Wichtig: Der 5. Ort wird erst später eingeführt!

Die Gruppe positioniert sich allmählich, lotet Platzhalter aus und macht sich selbst zum Repräsentanten. Das Ziel der Einführungsphase ist es, dass im Laufe der Zeit alle Gruppenmitglieder mindestens eine Position betreten und damit ihr Anliegen verortet haben.

Die Bodenanker (z. B. die vorbereiteten DIN A4-Bögen) werden ausgelegt. Die Teilnehmenden werden gebeten, sich ggf. einen Ort zu wählen und von diesem Ort aus das Begehren, die Parteinahme für die aktuelle Suchbewegung mit folgendem Wortlaut zu besetzen: „Ich stelle mich hier auf den Ort ..., weil ich folgenden Aspekt in dieser Landschaft wichtig finde und wertschätzend sprechen möchte: ...“. Für die 4. Position könnte ein Wortlaut heißen: „Ich stelle mich an diesen Ort, weil mich folgende Idee beschäftigt und ich einen Vorschlag zur Umsetzung hätte, der meines Erachtens an diesen Ort gehört: ...“

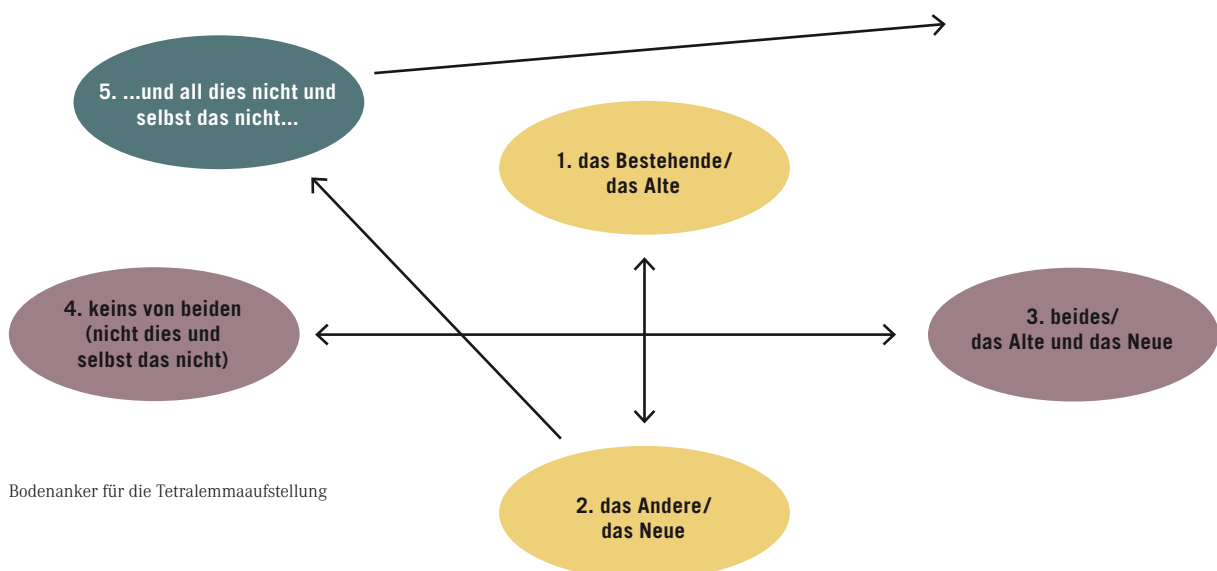
⁷ Eine andere Möglichkeit wäre das Aufstellen durch eine Teilnehmerin oder zwei Gruppenmitglieder. Wir haben die Aufstellung vereinfacht und die Bodenanker entsprechend gekennzeichnet.

II. Phase des Auslotens der Potenziale

Die Gruppenmitglieder loten die Empfindungen aus, die sie von ihrer jeweiligen Position aus bei sich lokalisieren können. Die Dynamik der Landschaft wird von dem Aufstellungsleiter begleitet, z. B. durch Fragen nach der Spannung, die zwischen den verschiedenen Positionen empfunden werden oder auch mit Fragen, ob Repräsentanten, wenn sie sich in die jeweilige Position einfühlen, Erfahrungen sprechen möchten. Wichtig: Es kann dabei gerne auch ein Mann z. B. in Wertschätzung der Errungenschaften der Mädchenarbeit sprechen und sich an einen entsprechenden Ort stellen oder auch eine Frau, die markieren möchte, welche Entwicklungen sie im Kontext der Jungenarbeit für wesentlich hält und als solchen – als Teil der Suchbewegung nach Progressivem – kennzeichnen möchte.

III. Erweiterungsphase

In der Erweiterungsphase können auch neue Positionen besetzt werden, d. h. es können Repräsentanten wechseln, aus der Landschaft heraustreten („Ich möchte diese Position verlassen“), wenn sie noch einmal einen anderen Platzhalter besetzen möchten. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass nicht Personen auf Positionen festgelegt werden. Es kann sowohl gewechselt als auch der Wunsch geäußert werden, einen Ort zu verlassen, um die Landschaft noch einmal von außen zu sehen und zu bedenken. Wichtig ist es, dass bei einer solchen Situation das Auflösen der Identifikation mit einer Position rituell aufgegeben wird (der Repräsentant wird „entrollt“). Dieser Prozess ist wesentlich, nicht nur für den Gruppenteilnehmenden selbst, sondern auch, weil damit sichtbar wird, dass das Ausloten eines Ortes bzw. einer Position Teil des gemeinsamen Suchprozesses ist. Dies wird damit für alle Gruppenteilnehmenden noch einmal deutlich. Wenn der Eindruck entsteht, dass nun die Landschaft mit vier Bodenankern ausreichend genutzt und ausgelotet wurde (und die Gruppe sich in ihrer Varianz spürt und anerkennt), wird die 5. Position mit folgenden Worten eingeführt: „Das Tetralemma offeriert noch einen 5. Ort, der heißt: „All dies und selbst das nicht. Wenn Sie sich diesen Ort denken und von dieser Perspektive aus auf die bisher entstandenen Landschaft schauen, scheinen Ihnen noch andere Positionen auf?“ Die Gruppenmitglieder werden gebeten, ggf. von diesem Ort aus Suchbewegungen zu beschreiben. Dies kann z. B. bedeuten, dass sich ein Gruppenteilnehmer auf diesen Ort stellt und von da aus die bisherigen Repräsentanten in den Blick nimmt. Dies kann auch heißen, dass die Suchbewegung selbst noch gar nicht so klar ist, sondern deutlich wird, dass all dies und selbst das nicht, das Bestehende und das Neue wie ein Buffet bereit steht ... Oder aber dass noch eine weitere Idee artikuliert werden kann, die bisher von keinem anderen Ort aus gesehen wurde.



3.4.6 BEWERTUNG/REFLEXION/HINWEISE

Das Tetralemma erwies sich in diesem Projekt besonders geeignet für die Kooperation von gemischten Teams (aus Männern und Frauen, aber auch einer Gruppe mit divergenten Zugängen zu Theorie und Praxis der Genderpädagogik). Diese Aufstellungsform ermöglicht es, die Suchbewegung jenseits von Dichotomien anzusetzen und gemeinsam, trotz oder gerade mit den Divergenzen, neue Wege zu bedenken. Die Unterschiedlichkeit als solche muss nicht verleugnet werden. Im Gegenteil, sie kann konstruktiv gewendet und sichtbar werden (z. B. die historische Ungleichzeitigkeit, unterschiedlicher Erwartungen und Erfahrungen aufgrund divergenter berufsbio-graphischer Fachkompetenz u. v. a. m.). Die von uns praktizierte Tetralemmaaufstellung mit Bodenankern erwies sich als höchst produktiv, weil mit der Idee der Gleichzeitigkeit von Verschiedenem eine Ausgangsposition für die Zusammenarbeit der Fachkräfte in diesem Projekt verfolgt werden konnte, die der Progression (Weiterentwicklung) eine Dimension zuwies, in der sowohl das Bestehende wertgeschätzt werden als auch variiert werden kann, ohne es in seiner historischen Gewordenheit in Frage stellen zu müssen. Für die Fachkräfte bedeutete es weiter, dass sie mit ihren sehr unterschiedlichen Ideen, Erfahrungen und erfahrenen bzw. neugierigen Zugängen zum Thema Gender jeweils eine wichtige Rolle hatten, die hier geerdet (bodenverankert) und sichtbar werden konnte.



Das Besondere an der Tetralemmaaufstellung ist, dass das Neue nicht als Element angesehen wird, das dann entsteht und sich etabliert, wenn das Alte überwunden ist. Das Tetralemma erlaubt, dass etwas Neues auch durch eine Haltung entstehen kann, in der wertschöpfend und respektvoll mit Traditionen umgegangen wird. Dieser Respekt, korreliert mit dem Alten, macht das Neue möglich, ohne dass diesem Blick auf eine fortschreitende Progression/Weiterentwicklung der Gedanke des Überwindens des Alten innewohnen muss. Das Tetralemma öffnet einen kreativen Weg, der sowohl das Eine lokalisiert wie auch das Andere diesem zur Seite stellt. Jenseits der Dichotomie (alt – neu) wird so im Neuen nicht das zu Bewahrende offenbart durch Kritik am Alten. So wird der Effekt des „Mauerns bzw. Boykottieren-Müssens“ vermieden, der häufig innovative Prozesse bremst bzw. konstruktives gemeinsames Ausloten von Veränderungspotenzialen außer Kraft setzt. In dieser Aufstellung wird die Erwartung auch nicht genährt, dass endlich mal etwas Neues passieren sollte. Dies entkräftet die Befürchtung, dass mit dem Neuen das Eine durch das Andere ersetzt würde. Es gibt keine Dichotomie, in der das Neue und das Alte bedacht und durch etwas Drittes ersetzt wird. Das Tetralemma ist dem Querdenken, der Überraschung und dem Humor aus seinem Ansatz heraus verpflichtet. All dies bietet verschiedene Ebenen der Suchbewegung an.

Und auch das Gesicht unseres Dilemmas verändert sich von Position zu Position. So kann es durchaus vorkommen, dass eine zunächst unattraktive Position wie Das Eine wieder neu und attraktiv wird, nachdem alle anderen Positionen erforscht wurden und unser/e Betrachter/in zum Ausgangspunkt der Reise zurückkehrt. Durch die erweiterte Sichtweise wird eine neue Ebene betreten und so kann man sich das Tetralemma auch als Entwicklungsspirale vorstellen, bei der ständig neue Erkenntnisse möglich sind (vgl. Daimler 2008, S. 111).

3.5 JUTESÄCKE – UND VISIONEN ODER VISIONSSUCHE MIT STEREOTYPEN

3.5.1 HINTERGRUND/SCHLÜSSELBEGRIFFE

Der entscheidende Schlüsselbegriff für diese Übung ist das Stereotyp. Die soziale Kognitionsforschung fragt, wie Vorurteile menschliche Entscheidungen und menschliches Verhalten beeinflussen. Sie stellt fest, dass es eine besondere Verbindung gibt zwischen einem Vorurteil und der Bildung von Stereotypen. Nachweislich ist es der Glaube an die Richtigkeit einer stereotypen Assoziation, die aus einem Stereotyp ein Vorurteil macht. Viele Stereotype aus dem Genderbereich sind uns bekannt. Aber wie wirken sie? Jemand, dem es nicht bewusst ist, dass sein Denken ein stereotypisiertes ist, ist z. B. davon überzeugt, dass es den Tatsachen entspricht, dass Frauen nicht einparken können. Eine ähnliche Meinung ist die, dass Männer aggressiver reagieren. Werden diese Überzeugungen im Gedächtnis abgespeichert, prägen sie unser Handeln (vgl. zum Stereotyp ausführlicher: Förster 2009, S. 25).

Gefühle verstärken Vorurteile, führen zu Stereotypen und diese zu Diskriminierung. Alle drei Faktoren wirken über ihre Generalisierungstendenz. Dies lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen: Stellen wir uns – bezogen auf den beruflichen Kontext – ein gemischtes Team vor. Stellen wir uns weiter vor, dass dort eine Person mit individueller Abneigung auf jemand anderes reagiert. Nehmen wir nun weiter an, dass diese Person eine Frau ist, und der andere, der sich über diese ärgert, ein Mann. Reagiert der Mann mit Verärgerung oder Abneigung, ist dies ein Gefühl – mehr nicht. Wird aber in einem Einzelfall der Verärgerung sein Vorurteil über Frauen aktiviert, weil er – wie oben beschrieben – im Gedächtnis stereotypisierte Zuschreibungen abgespeichert hat, lädt sich der Konflikt nicht selten auf. Wird aus einer individuellen Verärgerung eine generelle Abwertung gegenüber Frauen, handelt es sich nicht mehr um eine Verärgerung gegenüber dieser einzelnen Person, sondern um eine Abwertung, weil sie eine Frau ist. Dies ist stereotypisiertes Denken und begründet eine geschlechtsspezifische Diskriminierung. Personen, die diskriminieren, sind sich ihres abwertenden Verhaltens nicht unbedingt bewusst. Es ist bekannt, dass manche Lehrkräfte beispielsweise Mitgliedern bestimmter sozialer Gruppen mehr Aufmerksamkeit widmen als anderen, ohne dies zu merken. Auch die Gender Studies kennen dieses Phänomen. Solche unbewussten Wirkungsweisen von Stereotypen sind von besonderem Interesse für die Sozialpsychologie. Diese weist nach, dass emotionale Bewertungen bestimmter Gruppen Vorurteile beeindrucken. Interessant sind darin die einschlägigen Informationsverarbeitungs- und Beurteilungsprozesse. Einschlägige Studien (Förster u. a. 2004) konnten z. B. belegen, dass Menschen mit chronischen Unsicherheitsorientierungen, d. h. Menschen, deren Hauptsorge das Bewahren oder die Herstellung von Sicherheit ist, auch hohe Indikationen von Sexismus zeigen. Sie werteten z. B. untypische Frauen besonders stark ab, also z. B. solche, die aktiv Wrestling betrieben oder in Mathematik glänzten (vgl. Förster 2009, S. 30). Generalisierende Emotionen, korreliert mit Vorurteilen, stabilisieren geschlechtsspezifische Stereotypen. Anders herum formuliert kann man aber nicht sagen, dass eine systematische Demontage von Stereotypen geschlechtsspezifische Zuschreibungen aufzulösen in der Lage ist. Sicher aber kann man sagen, dass die geschlechtsspezifische Orientierung systematisch dann aufgesucht wird, wenn Verunsicherungen vorliegen; und zwar in einem Verhältnis, in dem Sehnsucht nach Normalität und Ordnung eng korreliert ist mit der Neigung zur klassischen Zuordnung der Geschlechterordnung.

Bisher wurde im genderpädagogischen Diskurs immer wieder betont, dass die Selbstreflexivität der Fachkräfte sich besonders daran ausrichten sollte, genau zu prüfen, wann Geschlechterstereotype durch Fachkräfte bzw. durch Arrangements reproduziert werden. Diese Reproduktion zu vermeiden, gilt nach wie vor als eines der zentralen Ziele einer geschlechtssensiblen Pädagogik. Wie wäre es, wenn diese Forderung abgewandelt würde und wir Fachkräften eher ans Herz legten, Stereotype in ihrer Funktionalität zu akzeptieren (Achtung: dies meint nicht, sie zu bestätigen)? (Vgl. dazu auch Voigt-Kehlenbeck 2009a, S. 102) Im Gegensatz zur Demontage von Stereotypen arbeitet diese Übung mit der Idee, das Bezugssystem zu weiten. Die Arbeit mit Geschlechtsstereotypen, die nicht an deren Demontage ansetzt, stellt die ordnende Funktion der geschlechtsspezifischen Deutungen



in Rechnung (ohne sie gut zu heißen). Vielmehr wird die Sehnsucht nach Zugehörigkeit zu ordnenden Systemen antizipiert. Aus dieser Haltung wird das Beobachten von Bewältigungswegen möglich, dass sowohl den Effekt der Entlastung durch die Übernahme von stereotypen Vorgaben anerkennt wie die Wirksamkeit von Verdeckungszusammenhängen (Voigt-Kehlenbeck 2009a, S. 103). Für diese Übung war uns nun entscheidend, die Visionen der Fachkräfte transparent zu machen. Genderspezifisches Engagement gründet immer sowohl in eigenem biografischem Material als auch in Beobachtungen, Eindrücken und fachlichen Erfahrungen. Um dieses Konglomerat sichtbar zu machen, wählen wir in dieser Methode nicht die Kritik am Stereotyp, sondern suchen nach Effekten in der ordnenden Funktion mit Blick auf das Weit- bzw. Engstellen von Perspektiven.

3.5.2 MATERIALEN

- zwei Behältnisse hier kleine Jute-Säcke (Größe: Nikolaussäckchen)
- Für den zweiten Teil werden Luftballons und große, weite Säcke benötigt (es können entweder große Jutesäcke oder große Abfallsäcke benutzt werden).
- weitere Materialien: Ggf. Wollpullover, alternativ bereitzuhalten ist Klebeband

3.5.3 DAUER

Gesamtdauer inklusive gemeinsamer Auswertung ca. 90 Minuten. Die einzelnen Gruppenphasen sind abhängig von der Anzahl der Teilnehmer/innen.

3.5.4 ZIELE

Diese Methode zielt darauf ab, die Gesamtgruppe zu sensibilisieren für die Bewältigungswege von Kindern und Jugendlichen im Umgang Geschlechterzuschreibung: ein System, dass das Verhalten von Jungen und Mädchen ein-tütet (deshalb die symbolischen Säcke). Diese Methode ist besonders sinnvoll in Halbgruppen (Männer- bzw. Frauengruppen). Im ersten Set wird die Auswertung von Beobachtungen angeregt. Im zweiten Set geht es um Visionen (bezogen auf die Zielgruppe), die sich ableiten aus dem Material des Beobachteten. Ziel ist es auf diesem Boden gemeinsam in den Halbgruppen über Visionäres zu diskutieren. In einem dritten Schritt wird die Zusammenführung der Hoffnungen und Visionen von Männern und Frauen genutzt, um eine größtmögliche Transparenz für die Gruppe zu erstellen. Der Fokus dieser Übung liegt darauf, symbolisch kenntlich und sinnlich erfahrbar zu machen, wie Jungen und Mädchen sich verhalten, weil sie in einer Welt leben, die von den Zuschreibungen der vermeintlichen Veranlagung der unterschiedlichen Geschlechter spricht. Um zu verstehen, wie Mädchen und Jungen darauf reagieren, wie sie denken (und auch handeln), sollen Effekte (der Bewältigungswege) diskutiert werden.

3.5.5 KURZBESCHREIBUNG

Schritt 1

Die Gruppe wird in geschlechtsspezifische Halbgruppen getrennt. In den Halbgruppen wird folgende Ansage gemacht: „Bitte nehmen Sie ein Blatt Papier. Notieren Sie Ihre Eindrücke, wie sich Jungen bzw. Mädchen verhalten“. Für diese Fragestellung sollte eine Altersgruppe bestimmt werden. Wir engten den Blick auf Mädchen und Jungen im Alter zwischen 10 und 12 Jahren ein. Weiter wird darum gebeten, sich auf den Habitus (die körperliche Darstellung und das entsprechende Verhalten) zu konzentrieren und entsprechende Eindrücke zu sammeln (Zeitfaktor 5 Minuten).

Die Moderation (GendertrainerIn) bittet nach dieser Einzelarbeitsphase darum, den anderen Teilnehmenden von den Eindrücken und Beobachtungen etwas mitzuteilen. Entscheidend ist der gleichgeschlechtliche Blick. Die Frauen werden also bewusst noch einmal gebeten, nur ihre Eindrücke über Mädchen zu bedenken und die Männer in der Gruppe sich nur über Jungen Gedanken zu machen. Im Weiteren werden die Teilnehmenden gebeten, ihre Eindrücke zu verbalisieren. Diese werden kurz vom Moderator auf einem Flipchart mit Stichworten skizziert. Es ist unausweichlich, dass dies Diskussionen, Ergänzungen und Korrekturen provoziert. Diese sind erwünscht und sollten auch zeitlich bedacht werden (Zeitfaktor 15 Minuten). Folgend wird dann die Gruppe gebeten, sich nach der Diskussion aus den Themen, die auf der Flipchart notiert wurden, drei für sie besonders einprägsame Aspekte auszuwählen. Dafür gibt die Moderation jeder Person drei Metaplankarten. Sodann werden die Teilnehmer/innen gebeten, diese zu falten und sie in die kleinen (Jute-)Säcke zu geben.

Schritt 2

In der zweiten Hälfte der Arbeit in den Kleingruppen wird nun die Diskussion auf Visionäres gelenkt. Dies kann z. B. dadurch provoziert werden, dass die Moderation nach Generationendifferenzen fragt bzw. nach Abweichungen im Vergleich zum eigenen Leben als Kind/Jugendlicher. Die Moderation sollte besonders darauf achten, den Blick nicht auf die Abgrenzung der Geschlechter zu richten. Dies bedeutet, nicht zu betonen, was bei den Jungen anders ist als bei den Mädchen. Vielmehr geht es darum, aufzuzeigen, wie Mädchen und Jungen mit dem sozialen Umfeld im Sinne ihres Bewältigungsweges umgehen.

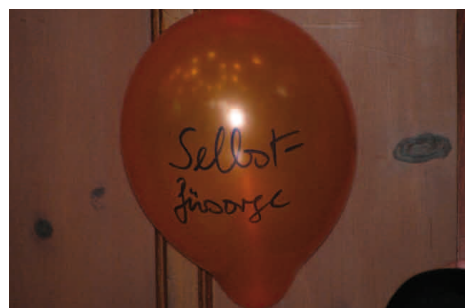
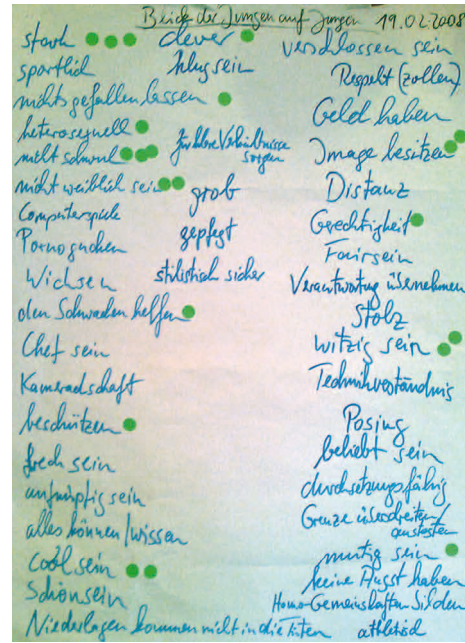
Es geht in dieser Übung darum, das „Expertenwissen“ – den Blick auf die eigene Geschlechtergruppe – zu gewichten und wertzuschätzen, um ggf. später auch die Grenzen dieses Expertentums noch einmal kritisch beleuchten zu können. Die Ansage der Moderation könnte z. B. lauten: „Was würden Sie den Jungen bzw. Mädchen wünschen?“ Diese Frage sollte sehr offen gestellt werden. Es sollte möglichst konkret gesprochen werden über Wünsche, Hoffnungen und Visionen für Veränderungen im Selbstentwurf kommender Generationen, bezogen auf das Geschlecht. Diese anschließende Diskussion ist wichtig und sollte zeitlich nicht zu knapp eingeplant werden (20 Minuten). Anders formuliert kann die Aufgabe auch angeleitet werden mit dem Satz: „Was ich mir aus meiner Lebenserfahrung als Mädchen bzw. Jungen für ihre Weitung der Perspektive auf den eigenen weiblichen bzw. männlichen Lebensentwurf wünschen würde.“

Die Ergebnissicherung wird erneut durch die Moderation gewährt, die die Visionen, Wünsche und Hoffnungen auf einer weiteren Flipchart notiert. In einem weiteren Schritt wird die jeweilige Halbgruppe gebeten, ihre Visionen mit Eddings auf Luftballons zu schreiben. Diese könnten vorher vorbereitet, also aufgeblasen werden, z. B. in einer gemeinsamen Aktion der Gruppen. Dies ist eine Frage des Zeitmanagements. Insgesamt sind dafür ca. 15 Minuten einzuplanen.

Schritt 3

Die Rückführung ins Plenum erfolgt in folgender Reihenfolge: Die Halbgruppen kommen wieder zusammen und bringen jeweils zwei Säcke mit: die kleinen (Jute-) Säcke und große Säcke, die mit Luftballons gefüllt sind. In einem ersten Schritt der Zusammenführung werden die kleinen Säcke ausgeleert. Die Spannung erhöht sich, wenn sie von der gegengeschlechtlichen Gruppe ausgeschüttet werden. Ein Mitglied der Männergruppe liest die „Befunde“ der Frauen über Mädchen vor. Ein Mitglied der Frauengruppe liest die „Befunde“ der Männer über Jungen vor. Diese werden diskutiert. Die Moderation fragt sorgfältig nach, ob diese „Befunde“ verstanden wurden und bittet ggf. die gegengeschlechtliche Gruppe, nachzufragen, wenn die Metaplankarten nicht verstanden werden.

In dem nun folgenden Schritt wird der bedeutendere Fokus der Übung eingelöst. Denn in dieser Übung geht es um den Austausch zwischen Männern und Frauen über Visionen. Dies beginnt mit dem Ausschütten der großen Plastiksäcke. Die nun sichtbar gewordenen Luftballons werden durch Reiben an einem Wollpullover elektrisiert und die Kommentare dabei verlesen. Die Luftballons können nun an die Wand bzw. die Decke „geklebt“ werden. Entscheidend ist das Verlesen. Die Befestigung ist ggf. auch durch andere Möglichkeiten möglich (z. B., sie mit einer Schnur zu einem bunten Strauss zusammenzubinden). Das Ziel dieser Übung ist es, die Visionen, hergeleitet aus der eigenen Lebenserfahrung, zu bezeichnen und sie sinnbildlich als Vision zu benennen. Wir bezeichnen diesen Vorgang als Weiten der Perspektiven. Wir gehen davon aus, dass die Benennung der eigenen Visionen bedeutend ist, um Handlungsbedarf auszuloten, aber auch den Teamaustausch zu fördern.



3.5.6 BEWERTUNGEN/REFLEXION/HINWEISE

Wir haben in dieser Übung festgestellt, dass es interessant ist, auf diese Weise die Zielsetzung pädagogischer Arbeit zu diskutieren. Setzen wir uns das Ziel, dass wir Kinder und Jugendliche begleiten möchten, damit sie zu „BaumeisterInnen des eigenen Lebens“ (Voigt-Kehlenbeck 2009a, S. 99) werden mögen, so agieren wir mit dem Ziel, selbstverantwortete Lebenswege zu entwerfen. Es ist auch wichtig, zu erkennen, dass es durchaus legitim sein kann, Wege zu wählen, die wirken wie ein sich *Einrichten im vermeintlich Gegebenen* (Voigt-Kehlenbeck 2009, S. 101). Wir erkennen weiter an, dass Geschlechterzuschreibungen auch eine Halt gebende Funktion haben. Deshalb gehen wir in diesem Projekt mit der „Kritik an Stereotypen“ vorsichtig um. Uns geht es um die Anerkennung der Wirksamkeit des dichotomen Bezugssystems, aber auch um Veränderungen im Geschlechterverhältnis.

Im Austausch über die Beobachtungen der Fachkräfte wird es möglich, sich auf die jeweils eigene Geschlechtergruppe zu konzentrieren und darin die eigene biografische Erfahrung zu differenzieren und den Blick auch auf die habituelle Darstellung von Mädchen bzw. Jungen zu lenken. Dies ermöglicht es auch besser, generationsbedingte bzw. milieugeprägte Einflüsse zu bedenken. Die Bewältigungswege von Kindern und Jugendlichen in den Blick zu nehmen und diese zugleich mit Blick auf unsere Visionen zu bedenken, kann Diskussionen anregen. Nicht zuletzt weil hier nun natürlich auch die eigenen Erfahrungen eine wichtige Rolle spielen als Dimension der eigenen Biografie.

In dem gemeinsamen Austausch kann es sein, dass so auch blinde Flecken deutlich werden. Es kann z. B. passieren, dass Auslassungen deutlich werden, die der eigenen Geschlechtergruppe geschuldet sind. So sind wir z. B. darüber gestolpert, dass manchen Eindrücken der Frauen über weibliche Jugendliche von den Männern widersprochen wurde. Manche trugen Sätze vor wie: „Ich nehme dies ganz anders wahr. Ich erlebe junge Frauen besonders darin als kraftvoll, energiegeladen etc., wenn sie...“. Frauen wiederum äußerten ihr Nachdenken über ihre Wahrnehmungen in Sätzen wie: „Wenn ich Jungen in dem Alter vor Augen habe, dann fällt mir noch etwas ganz anderes auf...“. Solche Ergänzungen können spannend sein, weil sie Raum geben für die Grenzen des Expert/innentums im gleichgeschlechtlichen Beziehungsverhältnis. Das Prinzip des Gender Crossing offenbart manchmal erst das Übersehene, veränderte Entwicklungen und korrigiert ggf. Fokussierungen durch die eigene Lebenserfahrung, den eigenen soziokulturellen Hintergrund, verweist auf blinde Flecken etc.

3.6 BEDARFS- UND KONFLIKTANALYSE

3.6.1 HINTERGRUND/SCHLÜSSELBEGRIFFE

Diese Methode dient nun explizit der Diskussion über die Zielgruppe (ggf. über Einzelfälle). Mithilfe einer Grafik (siehe S. 36) kann sich eine Kleingruppe mit einem Fall hinsichtlich der Dimensionen des Bewältigungsweges bzw. der Genderinszenierung eines Kindes bzw. eines Jugendlichen beschäftigen. Dabei ist besonders das soziale Umfeld interessant. Es geht um einen Austausch über den Interaktionsprozess. Also darum, wie sich ein Kind bzw. ein Jugendlicher in der Interaktion mit anderen genderbezogen verhält. In den Fokus rücken wir dafür den individuellen Aneignungsprozess. Hierzu sei folgendes aufgeführt: Wir gehen davon aus, dass Kinder sich Zuschreibungen in Sachen Geschlecht aneignen. Sie richten sich dazu an dem aus, was sie für das richtige Verhalten von Jungen bzw. Mädchen halten. Die Geschlechterzuschreibungen sind nie eindeutig, sie unterliegen divergierenden Interpretationen, mit denen Kinder konfrontiert sind. Wir gehen weiter davon aus, dass Kinder sich interaktiv verhalten, d. h. auch die Verhaltensweisen der anderen Kinder kommentieren. Da wir weiter wissen,

dass ihr Bewältigungsweg von medialen Vorgaben beeindruckt ist, die wiederum die Interaktion mit Gleichaltrigen prägen, müssen wir von einem komplexen Interaktionsrahmen ausgehen. Gleichaltrige haben mindestens so viel Bedeutung wie die bewussten bzw. unbewussten Erwartungen ihres Elternhauses bzw. des pädagogischen Umfeldes (Kindergarten/Schule/Jugendhaus/Sportverein etc.) Für manche Kinder kann ferner der „Code der Straße“ (Kersten 2008) prägend sein, oder das Lebensumfeld älterer Geschwister etc.

Je widerspruchreicher der Kontext, je divergierender die Informationen, die sie zu verarbeiten haben, umso konfliktreicher ist ihr Bewältigungsweg. Wie erwähnt, gehen wir davon aus, dass Kinder bis zum Grundschulalter eine Art „Grammatik der Toilettentüren“ lernen (Voigt-Kehlenbeck 2005), d. h. sie eignen sich den Geschlechterkodex ihres familiären, medialen und sozialen Umfeldes an. In der Schule treffen sie sodann auf einen erweiterten Sozialraum. Hierzu sei noch einmal etwas weiter ausgeholt: In der Theorie spricht z. B. Irwin Goffman (1977) von der „Naturalisierung der Geschlechterdeutung“. Dies meint, dass Kinder besonders beeindruckt sind von der Deutung, die den Dingen zugeordnet werden. Denn vieles vermeintlich ganz Alltägliches vermittelt die Dichotomie der Geschlechterordnung, z. B. darin, dass Kindern die Relevanz der Differenz der Toilettenzugänge, als Wesen der Geschlechterdeutung vermittelt werden. Durch die Einrichtung getrennter Toiletten wird die Funktionsweise der je nach Geschlecht unterschiedlichen Organe wesentlich gemacht.

Weiter kann unsere Diskussion aber beeindruckt sein von der Selbstreflexivität der Fachkräfte. Wir folgen dem Anspruch, zur „Entdramatisierung der Geschlechterzuschreibungen“ beizutragen (Faulstich-Wieland 2004).

Auch dies sei kurz theoriegeleitet begründet: Hirschauer (1994, S. 677ff.) spricht vom Auftauchen und Verschwinden des Deutungsgehalts und meint damit, dass Geschlechteraufladungen wichtig oder unwichtig gemacht werden können (a seen but unnoticed feature). Denn Geschlecht kann man auch unwichtig machen, in dem man es relativiert. Nicht aber kann man Geschlecht unbedeutend machen oder gar die Widersprüche, die mit den Deutungen korreliert sind, ungeschehen machen. Dies ist eine wesentliche Erkenntnis, die eine individualisierende Perspektive begründet. Diese aber lässt sich eben nicht ableiten aus dem Verweis, dies sei doch alles sehr „individuell“.

Bei dieser Methode geht es primär darum, Widersprüche zu bedenken und Geschlechteraufladungen zu reflektieren. Es soll darum gehen, Gelegenheiten zu schaffen, die der Entdramatisierung von Geschlecht dienlich sind. Dies können Gesprächsanlässe sein, oder erweiterte (Selbst-)Erprobungsmöglichkeiten, für Gruppen auch Regeln und Möglichkeiten um Selbstverständlichkeiten zu dementieren, Zuschreibungen nach Geschlechtergruppen zu hinterfragen und andere Bezugs- und Beziehungschancen zu erörtern etc. Auf diesem kurz skizzierten Hintergrund lässt sich die Grafik verstehen.

3.6.2 MATERIALIEN

Ein großer Gruppenraum (Plenum) und mehrere kleinere Räume (Arbeitsgruppen, Kopien der Grafik „Bedarfs- und Konfliktanalyse“).

3.6.3 DAUER

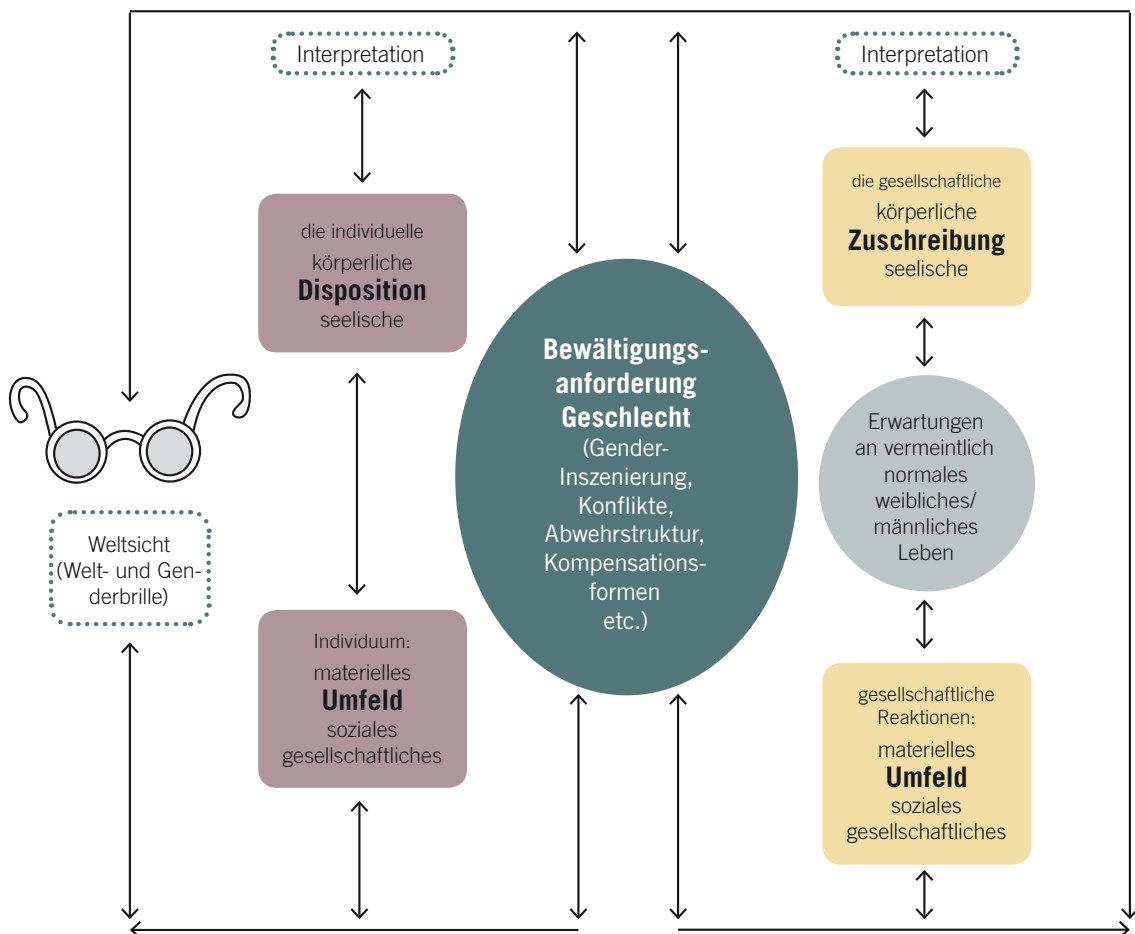
Im Fokus der Methode steht die Anwendung der Grafik, die eingangs von der Moderation eingehend erläutert wird. Als erstes soll ein theoretisches Verständnis der Genderinszenierung als Aneignung von Geschlechterzuschreibung hergeleitet werden. Zuzüglich wird modellhaft erklärt, wie sich die Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt in Sachen Gender vollzieht. Im nächsten Schritt wird ein Fall für jede exemplarische Diskussion zur Verfügung gestellt.

1. Fallarbeit in Gruppen

Sodann geht es um den Einsatz der Grafik. Dazu werden Kleingruppen gebildet. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, je einen exemplarischen Fall auszuwählen. Dieser sollte sich an einer Zielgruppe oder besser noch an einem Einzelfall ausrichten. Die Aufforderung könnte z. B. wörtlich heißen: „Wählen Sie aus ihrer beruflichen Praxis einen Fall aus, über den sie mit der Gruppe gemeinsam nachdenken möchten“ (30 Minuten).

Konflikt- und Bedarfsanalyse:⁸

Normalitätstsvorstellungen (bestätigt oder variiert)



⁸ Inspirationen zu dieser Grafik gab eine Abhandlung von H. Eppel (2004)

Beispiel

Zur Erläuterung der Grafik kann z. B. Folgendes vorgetragen werden: Jedes Kind erwirbt sich im Lauf seines Lebens eine Selbst- und Weltsicht. Diese ist mit dem Symbol der Brille angedeutet (links). Das Verhalten eines Kindes zu verstehen und seine Interpretation in Sachen Gender richtig zu „lesen“, kann Auskunft über seine Konflikte, Abwehrstrukturen und andere Kompensationsformen (Mitte) geben.

Mit der linken Seite der Grafik kann man den Blick besonders auf die individuellen Einflüsse lenken, die möglicherweise relevant sind für die Genderinszenierung eines Kindes. Wir sprechen hier von individuellen Dispositionen (z. B. das Kind ist klein, schüchtern, leicht zu ängstigen etc.). Diese Dispositionen sind zu korrelieren mit möglicherweise relevanten Einflüssen im Umfeld des Subjekts (z. B. überbehüteter Sohn einer ängstlichen Mutter, mangelnde Fürsorge durch überforderten alleinerziehenden Vater, alkoholabhängige Großmutter, von Armut geprägte materielle Bedingungen etc.).

Auf der rechten Seite der Grafik geht es eher um das gesellschaftliche bzw. soziale Umfeld. Nimmt man Bezug auf diese Hälfte, geht es um die gesellschaftlichen Erwartungen, denen ein Kind möglicherweise begegnet. Dies wäre hier zu beschreiben (z. B. religiöse, subkulturell, klassenspezifische Deutungen etc.). In diesem Zusammenhang wäre es sinnvoll, zwischen Komponenten zu differenzieren, die sich auf körperliche Deutungen beziehen (z. B. könnte man erzählen: „In seinem Umfeld ist es üblich, dass Erwartungen formuliert werden wie die, dass ein echter Junge stark und furchtlos ist“). Andere gesellschaftliche Reaktionen, die hier zu bedenken wären, können sich auf Erwartungen beziehen, die das familiäre bzw. soziale Umfeld einschließen (Elternhaus, schulisches Umfeld oder andere subkulturelle Kontexte). Weiter aber geht es auch darum, eine Diskussion anzuregen, in der es nicht nur um die Beschreibung von Fällen in denen Bewältigungswege geglückt erscheinen. Hier geht es um das Unterscheiden zwischen Bewältigungswegen, denen Respekt und Anerkennung zu zollen ist und solchen, in denen der Flankierungsbedarf erkennbar ist, weil die gewählten Bewältigungswege für das Subjekt eher unproduktiv/unglücklich verlaufen.

Zur Ergebnissicherung sollten die Gruppen einen Sprecher/eine Sprecherin benennen. Diese/r erhält sodann den Auftrag, den Diskussionsprozess zu beobachten und sich Notizen zu machen. Später sollte er/sie dann für die Rückführung ins Plenum über den Ertrag der Gruppenarbeit berichten. Dabei sollte besonders darum gebeten werden, dass die Erörterung anhand der Grafik erfolgt. Das heißt, es soll darüber berichtet werden, an welcher Stelle der Grafikeinsatz für den Bewältigungskontext in seiner Genderdimension hilfreich war. Dazu kann sich die Gruppe z. B. abschließend fragen: „Was an unserer Diskussion mit diesem Hilfsmittel war besonders bedeutsam und könnte für andere von Interesse sein?“

2. Rückführung ins Plenum

Die einfache Rückführung der Ergebnisse ins Plenum lebt von dem Bericht der Sprecher. Es geht um den Diskussionsprozess in den Gruppen, nicht so sehr um die Fallberichterstattung. Die Grafik hatte in unserem Projekt eine Funktion: die Komplexität der genderreflexiven Ebenen einzuführen (soziale, individuelle, interaktive Komponenten im Prozess des *Doing Gender*).

3.6.4 ZIELE

Die Bedarfs- und Konfliktanalyse bietet die Chance, sich auf einer theoriegeleiteten Basis mit einem Fall auseinanderzusetzen. Dies bietet einem Team eine gemeinsame Kultur des Nachdenkens über Konfliktzusammenhänge.

Wesentlich ist die Differenzierung zwischen dem Einfluss auf der individuellen Seite (linke Hälfte der Grafik) und der gesellschaftlichen Dimension (rechte Hälfte der Grafik). Bedenkt man insbesondere die Zurückhaltungsregel mit Blick auf die Frage, was der/die Jugendliche bzw. junge erwachsene Person ganz gut alleine bewältigt, richtet sich der Blick auf den Flankierungsbedarf. Flankierungsbedarf in diesem Sinne bedeutet, Überforderungen auszuloten, aber auch eigenwillige Wege zu achten und die Bewältigungswege im Respekt vor dem Eigensinn zu achten. Im Mittelpunkt sollten Hilfen für den Verarbeitungsprozess von Widersprüchen stehen, die der Genderthematik eigen sind. Es sollen dabei also nicht allein Defizite des Kindes bzw. Jugendlichen erörtert werden, sondern widersprüchliche Erwartungen, Interpretationen, aber auch Aspekte wie die Sehnsucht nach Stereotypisierungen aus einem Entlastungsbedürfnis heraus.

3.6.5 KURZBESCHREIBUNG

Diese Methode qualifiziert den Diskurs unter Fachkräften. Sie führt genderreflexives Nachdenken exemplarisch ein. Die Bedarfs- und Konfliktanalyse ist ein Instrument, das sich für ein Gespräch in kleinen Gruppen eignet. Es kann über Kinder diskutiert werden, die Sorgen bereiten, oder auch über solche, deren Weg aus anderen Gründen bedacht werden soll. Die Grafik bietet einen Bezugsrahmen für fallbezogene Erörterungen. Sie eröffnet die Möglichkeit die komplexen Dimensionen der Genderthemen konkret und zielgruppenspezifisch zu diskutieren.

3.6.6 BEWERTUNG

Diese Methode ist sehr hilfreich, muss jedoch sorgfältig eingeführt werden. Besonders wichtig ist nicht nur die Erläuterung der jeweiligen Seiten – vor allem muss der Interaktionsprozess des *Doing Gender* selbst als Phänomen bekannt sein. Die Pfeile in dieser Skizze kennzeichnen die verschiedenen Einflussfaktoren. Die Grundidee, dass ein Kind nicht nur Opfer der Verhältnisse ist, sondern auch interagiert, die eigene Genderinszenierung nutzt und damit seinerseits auch Einfluss auf andere ausübt, ist wesentlich. Die Einführung sowie ihre Ausführlichkeit sollte in diesem Sinne auch zeitlich eingeplant werden und richtet sich insbesondere nach dem Vorwissen der Gruppe.

4 DIE MODELLPROJEKTE (2.PROJEKTJAHR)

4.1 DAS „ICH“-PROJEKT

4.1.1 RAHMENBEDINGUNGEN



Im Rahmen des Gender Projektes gab es die Möglichkeit, ein Modellprojekt in der eigenen Einrichtung durchzuführen. Dazu gab es ein paar Anregungen und Fragestellungen, die gut mit der Situation in der Einrichtung Schülerklub verknüpft werden konnten und so entwickelte sich die Idee zur Umsetzung eines Modellprojektes im Bereich Jugendhilfe – Schule.

Beteiligte Mitarbeiter/innen an dem Modellprojekt:
(alle waren Teilnehmer/innen des Gender Projektes)

Konzeption und Durchführung:

Bianka Kölbl, Diplom-Sozialpädagogin, Mediatorin
Schülerklub an der „IGS-West“,
Caritasverband Frankfurt e.V

Werner Szeimis, Diplom-Pädagoge,
Sexualpädagoge ProFamilia Frankfurt e. V.

Kollegiale Beratung/Reflexionsebene mit Kollegen/Kolleginnen:

Katja Albrecht Diplom-Sozialpädagogin, Mediatorin,
IB Technikzentrum für Mädchen und Frauen, Internationaler Bund e. V.

Darya Holstein Diplom-Sozialpädagogin, Jugendmigrationsdienst, Evangelischer Verein für Jugendsozialarbeit e. V.

Jörg Winkler Diplom-Sozialpädagoge, Jugendhaus Goldstein, Caritasverband Frankfurt e. V.



4.1.2 AUSGANGSBASIS/IDEE

Der Schülerklub an der „IGS-West“

Der Schülerklub an der „IGS-West“ ist eine Einrichtung des Caritasverbandes Frankfurt e. V. und wird vom Stadtschulamt der Stadt Frankfurt als Jugendhilfe in der Schule-Projekt gefördert. Die Einrichtung „Schülerklub“ gibt es schon seit mehreren Jahren in Zeilsheim. Von Oktober 2001 bis zum Sommer 2008 war der Schülerklub eine Einrichtung der Jugendhilfe an der Schule, ausschließlich für die Sekundarstufenschüler/innen der Käthe-Kollwitz-Schule. Etwa seit 2005/2006 gab es auf politischer Seite Überlegungen, die Sekundarstufe der Käthe-Kollwitz-Schule (KKS) zu schließen bzw. auslaufen zu lassen. Nach der Entscheidung, die Sekundarstufe der KKS nicht weiterzuführen, wurden Perspektiven für den Schülerklub gesucht. Seit dem Schuljahr 2008/2009 befindet sich die „IGS-West“ als Außenstelle der Paul-Hindemith-Schule als Schule im Aufbau in den Räumen der Käthe-Kollwitz-Schule. Die „IGS-West“ ist eine integrierte Gesamtschule, eine Ganztags- und eine Teamschule. Der Schülerklub ist seit Sommer 2008 der „IGS-West“ zugeordnet. Diese neue Zuständigkeit führt zu einer fast völligen Veränderung des bisherigen Konzepts, der Struktur und der Angebote. Die Arbeit und die Angebote finden integrierter in den Schulalltag statt, beispielsweise als Einzelfallhilfe, Gruppen- und Klassenangebote, Teilnahme/Beobachtung und Mitgestaltung von Unterrichtseinheiten. An einer Ganztagschule bieten sich weniger Freiräume und Zeiten, um ein von der Schule (völlig) unabhängiges Angebot zu machen.

Idee zu dem Projekt

Durch die Umstrukturierung der Arbeit des Schülerklubs ergaben sich konzeptionelle und inhaltliche Fragen. Fachlich und inhaltlich war die hauptamtliche Fachkraft des Schülerklubs, Frau Kölbl, damit beschäftigt, Bedarfe der Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern zu erfassen, die eigenen Ideen und Vorstellungen von Aufgaben der Jugendhilfe in der Schule in Angebote für die Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen fließen zu lassen und neue Angebote zu entwickeln. Aufgrund der aktuellen Situation vor Ort und mit dem Blick auf die Leitlinien zur Mädchen- und Jungenarbeit in Frankfurt entstand die Idee, für Mädchen und Jungen einen (Zeit-) Raum zur Verfügung zu stellen, in welchem sie sich „außerhalb“ der Schule entweder in geschlechtshomogenen oder in gemischtgeschlechtlichen Gruppen begegnen und erleben können.

Im Rahmen des Gender Projektes erschien es in diesem Zusammenhang als erprobenswert, beide Gruppen gemeinsam mit einem Kollegen aus dem Gender Projekt als Frau/Mann-Team kontinuierlich zu begleiten; also eine „Abweichung“ von der klassischen Mädchen- und Jungenarbeit, in welcher die entsprechenden Gruppen immer von einer Pädagogin/einem Pädagogen des gleichen Geschlechts begleitet werden.

Bei diesem Gedanken bzw. dieser Idee stellten sich mehrere Fragen:

- Unterscheiden sich die Themen, Fragestellungen und Interessen der Mädchen und Jungen wesentlich?
Wenn ja, in welchen Bereichen und worin?
- Ist die Annäherung von Mädchen und Jungen an die Themen anders? Wenn ja, wie?
- Ist es notwendig, methodisch anders vorzugehen?
- Wie reagieren die Mädchen und Jungen auf den Pädagogen und die Pädagogin? Gibt es Unterschiede?
Wenn ja, welche?

Für die Mädchen und Jungen sollte es ein Angebot sein, in welchem sie sich mit ihren eigenen (Lebens-)Fragen unter „Anleitung“/mit Begleitung auseinandersetzen können, ohne Leistungsbewertung.

Zugleich sollte es ein Raum für Begegnung untereinander sein, welcher ihnen die Möglichkeit geben sollte, sich besser kennen zu lernen und eventuell auch voneinander lernen zu können.

4.1.3 ZIELE/KONZEPT/PROJEKT

Nachdem das Projekt skizziert war und das Team feststand, entwickelten die auf S. 40 bezeichneten Mitglieder der Projektgruppe gemeinsam das Konzept mit Zielen, Arbeitsweisen/Methoden und der Rolle der Pädagogen/Pädagoginnen. Bei der Entwicklung war klar, dass die Mädchen und Jungen mit ihren Anliegen, Themen, Fragen und Wünschen im Mittelpunkt des Projekts stehen sollten. Wir wollten ein Angebot schaffen, in welchem sie die Möglichkeit haben, sich mit ihren Fragen, (Lebens-)Themen auseinanderzusetzen. Daher gaben wir dem Projekt den Titel „ICH“. Bei der Konzeptionierung und der Überlegung zur Projektstruktur gab es die Vorstellung von einer „seminaristischen“ Form. In dieser sollte mit einem Stuhlkreis begonnen werden, Spiele und Übungen angeleitet werden und es sollte Kleingruppenarbeit geben. Die Mädchen und Jungen sollten sich verbindlich für das Projekt anmelden. Als Gruppengröße gab es die Vorstellung von mindestens 6 Mädchen und 6 Jungen bzw. maximal 12 Mädchen und 12 Jungen.

Bereits bei der Entwicklung waren die Fachkräfte sich unsicher, ob das Angebot so wie es geplant war (seminaristisch) dem Bedarf der Kinder entspricht. Sie hatten den Eindruck, dass es „Schule“ zu ähnlich ist. Die Themen sollten zwar mit den Kindern gemeinsam entwickelt werden, aber wie diese umgesetzt bzw. dann weiter bearbeitet werden, das sollten sie sich überlegen. Die Fachkräfte merkten, dass sie selbst für ein so strukturiertes Angebot am Freitagnachmittag nur schwer zu begeistern gewesen wären. Dieses Gefühl bestätigte sich bei der Vorstellung des Projekts bei den Schülerinnen und Schülern. Es war schwierig, zu vermitteln, was das Angebot für die Mädchen und Jungen an den Nachmittagen bedeuten sollte, und warum es sich für die Kinder lohnt, sich anzumelden.

Nach Rücksprache und Beratung mit den erwähnten Kollegen/Kolleginnen und dem Gender Institut änderten die Fachkräfte ihr Konzept bzw. die Angebotsstruktur von der seminaristischen Form in ein (relativ) offenes Angebot. Relativ offen heißt in diesem Fall, dass sich die Kinder trotzdem anmelden sollten, der Anmeldeschluss aber offener blieb, d. h. es konnten auch später noch Kinder dazu kommen. Für den Ablauf der Nachmittage wurde nur wenig festgelegt (z. B. Anfangs- und Endritual). Die Fachkräfte überließen die Nutzung der Materialien, der Zeit und des Raumes weitgehend den Kindern.

4.1.4 DER RAHMEN FÜR DAS MODELLPROJEKT „ICH“

Raum (Ort und Räumlichkeiten)

- die Räume des Schülerklub an der „IGS-West“, Caritasverband Frankfurt e. V.
- ein Weg vor dem Container (Schülerklub)
- der Schulhof
- ein Spielplatz





Zeitraum (Zeitrahmen)

Freitag Nachmittag, 6 Termine mit unterschiedlicher Zeitdauer
(bedingt durch Unterrichtszeiten)

Teilnehmer/innen

- Schülerinnen und Schüler der „IGS-West“ aus dem 5. Jahrgang (mehr Jahrgänge gab es zurzeit des Modellprojekts noch nicht an der Schule)
- acht bis zehn Mädchen, zwei Jungs
- Migrationshintergrund hatten drei bis vier Mädchen; dieser spielte in der praktischen Arbeit kaum eine Rolle; im Rahmen der kollegialen Beratung wurde kurz darüber gesprochen.

Material

Ein „Zelt“ (Fliegen- und Mückenschutz), der „ICH-Hocker“, Kissen, Steine, einige Meter Tuch in verschiedenen Farben, Jongliertücher, Postkarten als Bild- und Deko- Material, einige Rollen farbiges Papier, bunter Sand, Kartons, Bücher, Bänder; außerdem noch Klebstoff, Scheren, Holzkugeln, Spiele, Seil, Regenrinnen, Decken etc.

4.1.5 ZUM ABLAUF DES ICH-PROJEKTES

Das „ICH-Projekt“ lief strukturell so ab, dass die Fachkräfte sich mit den Kindern um 14 Uhr trafen, eine Eingangsrunde machten und um 16 Uhr den Projektnachmittag mit einem gemeinsamen Spiel/einer gemeinsamen Übung und einer Abschlussrunde beendeten. Diese Vorgaben bildeten als Rituale den Rahmen der Nachmittage. In der ersten Eingangsrunde stellten sich alle gegenseitig vor. Die Fachkräfte erläuterten, welche Ideen sie sich zu dem Verlauf ausgedacht hatten und fragten nach Wünschen der Kinder. Während der Abschlussrunde hatten die Kinder Gelegenheit, ein Resümee der Veranstaltung zu ziehen und zu äußern, wie sie sich fühlten, was ihnen gefallen hatte und was ihnen nicht gefallen hatte. Ein zentraler Bestandteil der Projektnachmittage war das Essen. Dieses wurde unterschiedlich gestaltet. Einmal wurde mit den Kindern gemeinsam ein warmes Essen zubereitet, dann gab es wegen eines Geburtstages Kuchen, oder es gab Obst, Salat und zur Abschlussveranstaltung wurde gegrillt. Für die Kinder war wichtig, dass beide Fachkräfte da waren, dass es etwas zu Essen gab, die Materialien da waren und das „Zelt“ (Raum im Raum) hatte große Bedeutung. Von dem ursprünglichen Konzept abweichend, richteten sich die Fachkräfte nach den Wünschen der Kinder und boten die Projektnachmittage sowohl für Jungen als auch für Mädchen an. Der Wunsch der Kinder bestand hauptsächlich darin, an allen Projektnachmittagen teilnehmen zu können und deshalb nicht geschlechtsgetrennt zu arbeiten. Die ursprüngliche Idee zur Gestaltung der Nachmittage war sehr viel strukturierter und viel festgelegter in seminaristischer Form. Die Kinder hatten reichhaltige Materialien zur Verfügung, die sie auch staunend und freudig aufgriffen. Sie entwickelten an jedem Projektnachmittag neue Ideen, was mit diesem Material zu machen sei. Abgesehen von der Schatzkiste, die ein Vorschlag war, setzten die Kinder die Materialien anders ein, als es in einer Art „fürsorglichen Belagerung“ gedacht war. Auch Übungen, wie Körperumrisse zeichnen, machten 2–3 Kinder, wie es schien, eher aus Gefälligkeit den Fachkräften gegenüber als aus eigenem Interesse. Aus einer Konfliktsituation heraus, beschlossen die Fachkräfte dennoch einen Nachmittag nur für die Jungen durchzuführen. In der dritten und vierten Veranstaltung war einer der Jungen zeitweise alleine da. Dieser Umstand führte zu Konflikten mit den Mädchen, die recht unterschiedlich deutbar sind.

Folgende Interpretationen erschienen für die Fachkräfte denkbar:

- Die erste Idee dazu ist das Phänomen, wenn in einer Gruppe eine andere Gruppe zahlenmäßig unterrepräsentiert ist, z. B. eine Frau, die mit vielen Männern zusammenarbeitet oder schichtenspezifisch, führt dies zu einer besonderen Form der Aufmerksamkeit gegenüber der unterrepräsentierten Gruppe.
- Eine weitere Erklärung könnte sein, dass Kinder in diesem Alter sich vergewissern wollen, wieweit sie durch Betreuende ‚geschützt‘ werden. Sicher haben die Kinder, nachdem sie sechs Jahre in der „Zwangsgemeinschaft“ Schule miteinander verbracht haben, Strategien entwickelt, wie sie miteinander umgehen und agieren können. Dennoch war es ihnen wichtig, vor allem bei der letzten Veranstaltung, sich im Wechsel bei den Pädagogen/Pädagoginnen zu vergewissern, inwieweit die Fachkräfte sich einmischen und sie schützen würden. Es stellte sich die Frage: Wie sicher ist dieser „Gehaltene Raum“? Ein Indiz dafür war die Situation beim ersten Treffen, als die Kinder eine Kissenschlacht machen wollten und sie, als Regeln aufgestellt wurden, leichter bereit waren, an dieser Kissenschlacht teilzunehmen.
- Eine dritte Deutung ist, dass es sich um eine besondere Form der erotischen Annäherung handelt, wenn z. B. Behauptungen aufgestellt werden, wie L. küsst S., S. ist in L. verliebt usw. Die vordergründige Verärgerung der so Bezeichneten zeigte auch, dass sie sich „gebauchpinselt“ fühlten.

4.1.6 ANSÄTZE UND HALTUNGEN

Folgende Ansätze und Haltungen wurden in dem Modellprojekt erprobt und waren für die Fachkräfte wesentlich und handlungsleitend:

Gehaltener Raum

- bietet Freiraum, sich selbst auszuprobieren; eigene Stärken, Fähigkeiten, Wünsche und Grenzen zu erkennen; ungezwungen und ohne (Leistungs-) Bewertung
- „Gehaltener Raum“ bietet Raum für Individualität (im Gegensatz zur Schule – Homogenisierung); Individualität wird gestärkt, gefördert, darf ausgelebt werden – im Kontext der Gruppe
- bietet Rückzugsmöglichkeiten „Raum im Raum“, „nicht-pädagogisierte“ Räume inmitten eines „pädagogisierten“ Raums – dadurch entspricht dieser nicht dem öffentlichen Raum
- „Gehaltener Raum“ als strukturierter und „umrahmter“ Raum: Freiwilligkeit und Verbindlichkeit; Rahmung durch Eingangsrunde, Abschlussrunde und Essen (im Modellprojekt)
- Material steht als Anregung bereit/ zur freien Verfügung. Dieses soll Kreativität und Phantasie fördern und nicht nach einer Vorgabe Verwendung finden.
- Raum und Angebot sind offen gestaltet, d. h. es besteht die Möglichkeit geschlechtshomogenen „Raum im Raum“ zu bilden
- Die Basis für die Aktivitäten der Kinder/Jugendlichen ist das Zutrauen der Pädagogen/Pädagoginnen in die Fähigkeiten der Kinder/Jugendlichen. Dieses Zutrauen fördert das Zutrauen der Kinder in sich selbst; Unterstützung und Begleitung (bei Bedarf) statt Anweisung und Vorgaben
- Atmosphäre: muss Zuverlässigkeit ausstrahlen (Rahmen, Sozialpädagoge/ Sozialpädagogin).

Der „Gehaltene Raum“ in der genderreflexiven Arbeit wird neben den auf S. 44 genannten Punkten auch dadurch gehalten, dass die Sozial-Pädagogen/-Pädagoginnen sich als Männer und Frauen über die unterschiedlichen Geschlechterinszenierungen bereits im Vorfeld verständigt haben und damit den Kinder/Jugendlichen die Inszenierung ihrer selbst als Jungen und Mädchen in einem entdramatisierten Rahmen/Raum ermöglichen. Indem die Sozial-Pädagogen/-Pädagoginnen das Thema Gender bereits im Vorfeld diskutiert haben und bei der Reflexion der Arbeit immer wieder als Thema „herein“ holen, kann es für die Kinder/Jugendlichen „draußen“ bleiben – gerade in Verbindung mit „reflexiver Intuition“ und „genderreflexiver Subjektorientierung“, sowie der Zurückhaltungsregel.

Reflexive Intuition

- Grundlage = Qualifizierung der Sozial-Pädagogen/-Pädagoginnen: Vermittlung von Fachwissen, Sensibilisierung, sich einfühlen können in die Jugendlichen, Fokus auch auf den Umgang miteinander im ♂ + ♀-Team
- präsent sein, sich selbst „zur Verfügung stellen“, sich „bereitstellen“ – Abwesenheit (auch innerliche) wurde sofort von den Teilnehmern bemerkt und bemängelt
- situatives Handeln, sich einlassen, spontan sein – erfühlen können, was wirklich gemeint ist, um was es geht und dementsprechend zu handeln – bezogen auf Gender: Genderinszenierungen, Konstruktion – sich der vielfältigen Interpretationen/Deutungsmöglichkeiten bewusst sein ist Voraussetzung
- Offenheit dafür, was sich entwickelt, was die Mädchen und Jungen brauchen etc.
- nicht präventiv Regeln, Verbote etc. aufstellen, sondern uneingeschränkten Erprobungsraum zur Verfügung stellen
- Wo liegen die Grenzen des Erprobungsraums? Sind sie flexibel, je nach Situation? Das würde zum Prinzip des „situativen Handelns“ passen
- Einzige wichtige Grenze: Gefahr für die Person selbst oder andere.
- nur Ideen, Vorschläge, aber keinen Plan, keine Vorgaben, keine Erwartungen, Unvorhersehbarkeit aushalten
- sich von den Kindern überraschen lassen
- anderes Bewertungsmuster: nicht falsch oder richtig; Anerkennung nicht über Leistung, sondern als Mensch mit individuellen Bedürfnissen und Wünschen.

Genderreflexive Subjektorientierung

- Darunter verstehen die Fachkräfte, die dieses Projekt entwickelten, dass die Pädagogen/Pädagoginnen zum einen über Wissen verfügen sollte, das sich auf das *Doing Gender* bezieht. Zum anderen sollten sie sensibilisiert sein für strukturelle und benachteiligende Bedingungen und Zuschreibungen an Mädchen und Jungen, Frauen und Männer. Dieses Wissen läuft ständig als „Film“ im Hintergrund mit, bei allem was wir tun und wahrnehmen. Die Begleitfragen sind: Was wirkt wann? Wann ist pädagogisches Handeln notwendig? Mit diesem Hintergrundwissen steht das Subjekt, der/die Einzelne mit ihren Begabungen, Wünschen, Bedürfnissen, Ideen im Mittelpunkt der Arbeit.
- individuelle Ausrichtung: Thema „ICH“
- Von der Akzeptanz und dem Raum fürs „ICH“, scheint die Suche nach dem „DU“ und „WIR“ auszugehen
- hier vorgegeben, keine zwangsweise Gruppenbildung und kein zwangsweiser Kontakt zu Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen.

Reflexion

- Selbstreflexion
- regelmäßiger Austausch im Team
- Reflexion mithilfe von Externen (Gender Projekt, Gender-Institut)

4.1.7 ÜBERLEGUNGEN ZU JUGENDHILFE UND SCHULE

Das „ICH“-Projekt fand, wie dargestellt, als genderreflexives Projekt in einer Jugendhilfe – Schule-Einrichtung statt. Schon bei der Vorbereitung und Entwicklung des Projektes wurde deutlich, dass die Struktur der Schule besondere Anforderungen an die Jugendhilfe stellt. Nicht nur, was die (zeitliche) Platzierung des „ICH“-Projektes angeht, sondern ganz allgemein: Es ist eine Herausforderung, das eigene Profil, den eigenen Blickwinkel und die besondere Profession der Jugendhilfe in der Schule zu verankern. Häufig ist die Jugendhilfe darauf angewiesen, entweder von der Schule Zeit für die Arbeit mit den Schüler/innen zur Verfügung gestellt zu bekommen, oder eine Lücke/Nische für ein eigenes Angebot zu finden; z. B. in den Pausen, am Nachmittag/nach der Schule oder in den Ferien. Bei einer Ganztagschule wird dieses noch erschwert, da der Nachmittag an mindestens drei Tagen wegfällt.

Mit dem „ICH“-Projekt ist es gelungen, an einem Nachmittag für die Mädchen und Jungen einen „Raum im Raum“ zu schaffen.

Dieser „Raum im Raum“ ist als Metapher zu sehen, sowohl für das „ICH“-Projekt, als auch für die Jugendhilfe in der Schule allgemein. In dem „ICH“-Projekt ist der „Raum im Raum“ entstanden durch das „Zelt“ (Fliegen- und Mückenschutz), welcher während der Nachmittage im Schülerklub hing und für die Kinder ein besonderer Rückzugsraum war. Dort waren sie zwar sichtbar und wenn sie wollten, bekamen sie mit, was um sie herum außerhalb des Zeltes geschah. Doch sie waren ungestört, konnten sich dorthin allein (z. B. zum Lesen, ausruhen...) oder zu mehreren zurückziehen, um sich miteinander auszuruhen, zu reden etc. oder geschlechtsspezifische Settings zu gestalten und entstehen zu lassen.

Für die Jugendhilfe – Schule-Einrichtungen könnte dieses „Zelt“ als Sinnbild gesehen werden, also Jugendhilfe als „Zelt“, „Raum im Raum“ in der Schule. Jugendhilfe als Raum in der Schule, der Raum für Begegnung, Rückzug, Ausprobieren, bietet einen Frei-Raum, wie er als „Gehaltener Raum“ unter dem Punkt Methoden beschrieben wird. Diese Funktion als „Gehaltener Raum“ hat die Jugendhilfe als „Raum im Raum“ also sowieso schon.

Jugendhilfe kann jedoch für mehrere Bereiche als „Raum im Raum“ Schule beschrieben werden:

- Raum für Schüler/innen wie oben beschrieben
- Raum für Begegnung von Eltern auf mehreren Ebenen:
 1. Begegnung Eltern/Jugendhilfe – Sozialarbeit
 2. Eltern untereinander bzw. Eltern und Kinder untereinander (z. B. Elterncafe)
 3. Eltern/Lehrkräfte/Sozialarbeit (z. B. für Elterngespräche, Elterncafe)
- Raum für Begegnung Schule/andere Professionen z. B. in der Vermittlung von Kontakt zu anderen Institutionen (Beratung, Vereine, künstlerische Projekte...)
- Raum für einen anderen Blickwinkel: Jugendhilfe hat einen anderen Auftrag als Schule und aus der eigenen Profession einen anderen Blick auf die Schüler/innen und deren Eltern/Familien. Jugendhilfe arbeitet mit anderen Methoden und Haltungen. Wesentlich dabei ist die „reflexive Intuition“ (dazu später mehr), die Subjekt- und Lebensweltorientierung, sowie die Ressourcenorientierung bzw. die Förderung der Ressourcen der Kinder/Jugendlichen, sowie ein Wissen um die Erwartungen und Zuschreibungen an Mädchen und Jungen, d. h. ein Wissen darüber wo, wie und wann Mädchen und Jungen ihr Geschlecht entsprechend den Erwartungen und Zuschreibungen inszenieren, sich von Zuschreibungen befreien wollen und sich eben individuell erproben wollen: die Anpassung eben sein lassen wollen.

4.1.8 AUSWERTUNG DES PROJEKTES

Bei der Auswertung beschäftigte die Fachkräfte u. a. die Frage: Was hat zum Gelingen des „ICH“-Projektes beigetragen?

- Grundlage war die gute und gelingende Zusammenarbeit von Sozial-Pädagoge und Sozial-Pädagogin/ Mann und Frau. Damit es dazu kommen konnte, war für die Fachkräfte zum einen **eine fundierte pädagogische Ausbildung, die Bereitschaft zur Selbstreflexion und eine wertschätzende Haltung notwendig**. Dies bildet die Grundlage jeden pädagogischen Handelns. Zum anderen war für dieses Projekt wesentlich die **gemeinsame Qualifizierung im Rahmen des Gender Projektes**. Durch die gemeinsame Qualifizierung hatten die Fachkräfte dieses Projektes eine gemeinsame Basis, sowohl fachlich (Methoden und Haltung) als auch bezogen auf das Verständnis von genderreflektierter Pädagogik. Eine Aushandlung über das Verständnis und über die eigenen Haltungen wie auch über Arbeitsweisen und Vorgehen fand während der gemeinsamen Qualifizierung auf mehreren Ebenen, in verschiedenen Settings und mit unterschiedlichen Methoden statt. Die gemeinsame Konzeptionierung, Planung und Vorbereitung des „ICH“-Projektes war ebenfalls eine Aushandlung/Verständigung über Ziele, Methoden und Vorgehen. So entwickelte sich ein gegenseitiges Vertrauen, dass das, was der Kollege/ die Kollegin in der konkreten Arbeit tun wird, schon einen Sinn haben wird (für diesen Kontext entwickelte sich im Projektverlauf der Begriff „reflexive Intuition“).
- Eine weitere Rolle in dem Projekt spielte **die Zusammenarbeit von einem Kollegen aus einem anderen Arbeitsbereich, einer anderen Einrichtung und einer Kollegin vor Ort, die auch unter der Woche für die Schüler/innen als Ansprechpartnerin zur Verfügung stand**. Durch diese Kombination war es möglich, auf der einen Seite Beziehungskontinuität auch während der oft langen Pausen zwischen den Projekttagen zu bieten und auf der anderen Seite „unbeschwert“ vom Alltagsgeschäft in der Schule mit neuen/ anderen Ideen und Anregungen von Außen dazu zu kommen. Damit war eine distanziertere Sicht möglich.
- Ein weiterer wesentlicher Punkt war **die gemeinsame Entwicklung des Konzepts und die Entwicklung von Methoden und dem anschließenden Freimachen von den Vorüberlegungen**. Die gemeinsame Planung hat dazu geführt, dass die Fachkräfte sich selbst- bzw. sich gegenseitig sicher waren und in dieser Sicherheit konnten sie die vorüberlegte Struktur gut wieder über „Bord“ werfen. In dieser Sicherheit konnten sie den Schülerinnen und Schülern den „Gehaltenen Raum“ (wie auf S. 46 beschrieben) bieten.
- Neben dem „Gehaltenen Raum“ spielte die bereits erwähnte **„reflexive Intuition“** während des Projektes eine große Rolle. Bei allen Vorüberlegungen, während der Veranstaltungen und dem Austausch, war es möglich, reflektiert und gleichzeitig intuitiv zu handeln, da bestimmte Themen in und während der Arbeit unterschwellig bei den Sozial-Pädagogen/-Pädagoginnen immer mitliefen. Dies führt zum nächsten wesentlichen Punkt, der
- **genderreflektierten Subjektorientierung**. Mit dieser Haltung/ mit diesem Ansatz war es den Fachkräften möglich, ein weiteres Mal von den Vorplanungen abzuweichen. So wünschten sich z. B. die Mädchen und Jungen nach dem bzw. am Ende des ersten gemeinsamen (koedukativen) Treffens, nicht nach Geschlecht zu trennen, sondern das Projekt weiterhin gemeinsam mit Mädchen und Jungen stattfinden zu lassen – mit der Option, dass die Fachkräfte sich im Verlauf des Projektes doch noch anders entscheiden können. Die genderreflektierte Subjektorientierung erwies sich in solchen Entwicklungen als besonders wichtig, denn dadurch wurde deutlich, dass es für die Umsetzung dieser Perspektive von großer Bedeutung war, gut darauf zu achten, wie es möglich werden kann – auch in der Koedukation – geschlechtsspezifische Settings zu schaffen. Wann sie von den Kindern selbst „gewählt“ wurden, war in der Folge eine besondere Beobachtungsaufgabe.

Schon bei der Planung und Ausschreibung kam der Punkt genderreflektierte Subjektorientierung und die damit verbundene Herangehensweise zum Tragen: Die Fachkräfte entwickelten ein Angebot für Mädchen und Jungen und dabei war ihnen klar, dass sie die Kinder als solche auch ansprechen wollten. Bei der Entwicklung des Titels „ICH“-Projekt und in der Ausschreibung taucht dieser Aspekt nicht bzw. nur sehr am Rande auf. Ein weiterer Punkt für ein Gelingen des Projektes war **die zur Verfügung stehende Zeit zur Reflexion**. Und das auf mehreren Ebenen: zu zweit im Team, mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Gender Projekt begleitend in bestimmten Abständen und zweimal mit dem Gender-Institut. In diesen Konstellationen war es den Fachkräften möglich, gemeinsam verschiedene Aspekte des Projektes und der jeweiligen Nachmittagsverläufe auszuleuchten und die Fachkräfte auf bestimmte Punkte aufmerksam zu machen. Natürlich haben noch viele andere Dinge und Bedingungen mit dazu beigetragen, die das „ICH“-Projekt gelingen ließen. Nicht zuletzt **die Schüler/innen**, die dabei waren. Mit ihrer Bereitschaft Freitagnachmittag noch länger am Ort Schule verweilen zu wollen und mit all ihrer Kreativität und Energie haben sie das Projekt erst möglich gemacht. Sie waren da – als Personen, als Mädchen und Jungen. Das war großartig.

4.1.9 FORDERUNGEN/BEDINGUNGEN

Um ein Projekt dieser Art gelingen zu lassen, braucht es bestimmte Voraussetzungen, die in der alltäglichen Arbeit leider nicht immer gegeben sind. Die in diesem Projekt beteiligten Fachkräfte bilanzieren wie folgt: Um qualitative genderreflektierte sozialpädagogische (Bildungs-)Arbeit machen zu können, halten sie folgende Punkte für unabdingbar:

- Zeit: Gerade am Ort Schule braucht es Zeit, um Angebote mit einem sozialpädagogischen Profil unabhängig von Schule entwickeln und stattfinden lassen zu können. Das bedeutet auch die Festlegung der Ferienangebote als „Lernferien“ nochmals zu überdenken.
- Räume: Für die Planung und Ausgestaltung von Räumen für Jugendhilfeprojekte in der Schule ist Zeit einzuplanen. Räume wirken und schaffen Bedingungen, die die Arbeit an der Schule erleichtern oder erschweren können. Gerade wenn Jugendhilfe in der Schule einen Raum im Raum eröffnen kann oder soll, dann ist z. B. zu überlegen, ob es Sinn macht, die Jugendhilfe in alten Klassenräumen unterzubringen. Sicher sind hier durch verschiedene Gegebenheiten vor Ort der Planung und Ausgestaltung Grenzen gesetzt.
- Jugendhilfe in der Schule ist bewertungsfrei im Sinne von Notengebung. Gerade an dem Ort Schule, wo Mitarbeit und Leistung immer mit Noten bewertet wird/ werden muss, ist es wichtig einen bewertungsfreien Raum zu bieten.
- Zeit für Austausch und Reflexion (auch in kleinen Gruppen) ist ein Qualitätsmerkmal der Sozialen Arbeit. Doch gerade in der genderreflektierten Arbeit halten die Fachkräfte diese für wesentlich und unabdingbar. Es sollte möglich sein, dieses in der Arbeitszeit tun zu können.
- Eine gute Ausbildung, sowohl grundlegend im Studium, aber auch in fachlich qualifizierte Fort- und Weiterbildungen, sind unerlässlich für qualitative Soziale Arbeit.

4.2 „REFLEKTIERTES DOPPEL – PARTIZIPATION IM KINDERHAUS“

4.2.1 PROJEKTDESIGN



Mitarbeiter/innen:
Martina Pahl, Sozialpädagogin
(Kinderhaus Nachbarschaftshilfe)

Mate Pasalic, Sozialpädagoge
(Kinderhaus Innenstadt)

Dem Team der Kinderhäuser zugeordnet
waren folgende Beobachter/innen:
Siglinde Seitz, Klaus-Stefan Deubel

Projektbeginn: 21. April 2009
Projektende: 07. Juli 2009
Projektziel: Subjektorientierung und räumliche Gestaltung
Projektdauer: 11 Wochen
TeilnehmerInnen: Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren
Zeitraum: meist einwöchig in der Zeit von 14:00 bis 17:00 Uhr
Ort: www.nachbarschaftshilfe-bornheim.de und: www.frankfurt.de > Rathaus > Ämter und Institutionen > Kommunale Kinder-, Jugend- und Familienhilfe > Kinder- und Jugendhäuser > Kinderhaus Innenstadt

Kinderhaus Nachbarschaftshilfe
Nachbarschaftshilfe Bornheim e. V.
Petterweilstraße 4 – 6
60487 Frankfurt am Main

Kinderhaus Innenstadt
Kommunale Kinder-, Jugend- und Familienhilfe
Battonnstraße 4 – 8
60311 Frankfurt am Main

Das Projekt „Gestaltung der Kinderhäuser nach genderreflexiven Gesichtspunkten“ wurde im Rahmen des Gender-Pilotprojektes des Jugend- und Sozialamtes der Stadt Frankfurt am Main (2008 – 2010) von Martina Pahl und Mate Pasalic als Leitungsteam entwickelt und durchgeführt.

4.2.2 DAS BESONDERE DES PROJEKTES

Das Projekt gründete auf folgenden zwei Schwerpunkten:

1) Subjektorientierung und Experten-/Expertinnenrolle: Den Kindern wurde die Rolle des Experten zuerkannt. In diesem Projekt wird den Kindern nicht von außen eine Gendererwartung des verändert richtigen Verhaltens oder ein Rollenbild aufoktroiert. Dies hieße ihnen ein Bild vermitteln zu wollen, das die Pädagogen und Pädagoginnen für richtig halten. Dies aber könnte den Genderentwurf der Kinder abwerten und ihnen vermitteln, dass das, was sie selbst wichtig finden, von den Pädagogen und Pädagoginnen für falsch gehalten wird. Dies erschien uns unsinnig. Vielmehr wollten wir den Kindern die Möglichkeit geben, „mehr“ sein zu dürfen, zu können und auch zu wollen, als das Rollenbild, das ihnen in den Medien, kulturell, durch die Familie, durch Freunde, aber auch durch eine ambitionierte Pädagogik vermittelt wird. Dazu begreifen wir den Pädagogen/die Pädagogin selbst auch als ein Angebot.

2) Gestaltung von Raum und Räumlichkeiten: In Bezug auf die Gestaltung des Raumes erscheint uns in diesem Sinne der Pädagoge/die Pädagogin im Raum als wichtig, denn sie/er prägt den Raum nachhaltig und ist insofern immer auch der Raum selbst. Wir sehen die Beziehung zwischen den Kindern und auch die Beziehungen der Pädagoginnen und Pädagogen untereinander als prägend für den Raum, in dem sich Kinder erproben können. In diesem Sinne erscheint uns die Gestaltbarkeit der Räume wesentlich – von beiden Seiten. Wichtig wurde uns auf dem Boden dieser Vorüberlegungen, dies auch den Kindern zu vermitteln. Die Kinder sollten erleben, dass sie maßgeblichen Anteil an der Gestaltung der Beziehungen haben, nicht nur an der Ausgestaltung der Räume. In diesem Sinne waren auch unsere Fragen an sie (bezogen auf ihre Wünsche) gedacht – bezogen auf die Beschaffenheit des Raumes im weitesten Sinne. Das Kinderhaus soll ein Raum sein, der ihnen bezüglich ihres Geschlechtsrollenfindungsprozesses, Sicherheit gibt und zugleich Mut gibt, Neues auszuprobieren. Wir wollten erproben, wie es gelingen kann, die Räume so zu gestalten, dass diese die Kinder und Jugendlichen einladen, sich auf unbekanntes Terrain zu begeben. Das bedeutet: In diesem Projekt erarbeiten nicht die Pädagogen etwas für die Jungen und Mädchen, nicht die Ideen und Konzepte der Pädagogik stehen im Mittelpunkt, sondern es ist das Kind und seine Ideen, die in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Pädagogen fördern hier die Partizipation des Kindes, spüren seine Wünsche, Vorstellungen und Bedürfnisse auf, motivieren dazu, diese frei zu äußern und nehmen diese ernst.

Diese beiden Schwerpunkte, Subjektorientierung und räumliche Gestaltung von Kinderhäusern, galt es nun, genderreflexiv miteinander zu verquicken und aufzubereiten. Es sollten Ansätze entwickelt und umgesetzt werden, die

- die Komplexität des Prozesses der Geschlechtsrollenfindung sensibel berücksichtigen,
- das jeweilige Geschlechtsrollenverständnis der Kinder begreifen,
- die Sicht der Kinder auf die Einrichtung sowie auf das Rollenverhalten der pädagogischen Fachkräfte erhellen,
- die Kinder ermutigen, die vielfältigen Möglichkeiten des Mannseins bzw. des Frauseins zu entdecken und auszuprobieren,
- das Kind als Kind, d. h. auch unabhängig von seiner Geschlechtszugehörigkeit und mit seinen kindlichen (nicht bloß jungen- oder Mädchenspezifischen) Bedürfnissen und Fragen wahr- und ernstnehmen,
- dem Kind offen begegnen und sein Verhalten nicht geschlechtlich typisieren und bewerten,
- dem Kind, seine Ideen und Wünsche wertschätzend, den Status des Experten zusprechen und
- die Kinder dezidiert einladen, über Fragen zur Gestaltung „ihrer Häuser“, „ihrer Räume“ aktiv und offen mitzudiskutieren.

Damit ist bereits ausgedrückt, dass es mit der bloßen Einrichtung von Mädchen- und Jungenräumen nicht getan ist. Wird die räumliche Gestaltung nicht am Ende eines umfänglichen Aushandlungsprozesses mit allen Kindern einer Einrichtung diskutiert, besteht die Gefahr, dass Schon- und Schutzräume (für Jungen und Mädchen) zu Fremdkörpern innerhalb der Einrichtung werden. Und es wird, mit obiger Auflistung auch ausgedrückt, dass Geschlechtszugehörigkeit da, wo es um genuine kindliche Bedürfnisse geht, hintenangestellt werden kann. Zugleich wollten wir erproben, wie es gelingen kann, Geschlechtszugehörigkeit zu hypostasieren. Wir wollten es vermeiden, nur noch Jungen und Mädchen zu sehen und sie Schubladen zuzuordnen. Diese würden den Unterschiedlichkeiten innerhalb der Geschlechter niemals gerecht werden und sie erneut in ihren Entwicklungsmöglichkeiten einschränken.

4.2.3 ERPROBTE METHODEN UND MATERIALIEN

Um sicherzustellen, dass jedes Kind unabhängig von Geschlecht, Temperament oder Neigung sich und seine Wünsche mitteilen konnte, wurden unterschiedliche Methoden angewandt. Methodische Abwechslung trug mit dazu bei, die Motivation bei allen Kindern zu fördern. Die folgende Liste repräsentiert diese Vielfalt der Zugänge bzw. Methoden:

- Video-Clips
- Interviews
- Collagen
- Werken
- Plakate
- Exkursion
- Theater-, Rollenspiele
- Ausstellung und Abschlussfest

An dieser Stelle ist auch zu erwähnen, dass beim ersten Treffen von den Kindern Wohlühlregeln aufgestellt wurden, d. h. Regeln, die gewährleisten sollten, dass es ihnen in der Gruppe gut geht. Folgendes wurde von den Kindern genannt:

- Höflichkeit
- alle ausreden lassen
- bei blöden Ideen nicht auslachen
- Wünsche von anderen akzeptieren
- kein übertriebener Quatsch
- zusammenhalten
- sich gegenseitig helfen
- sich gegenseitig gut behandeln
- cool bleiben
- sich anfreunden
- Respekt

Außerdem waren kleine, Teamgeist fördernde Rituale Bestandteil aller Treffen:

- Freispiel zu Beginn
- Begrüßungs- und Pausensnack
- Abschiedsruf am Ende („Bleibt cool, wir sind ein Team“); dieser wurde von den Kindern selbst entwickelt

4.2.4 EINE AUSFÜHRLICHE BESCHREIBUNG

Die Kinder, die die beiden Einrichtungen besuchen, sind zwischen 6 und 12 Jahren. Sie leben zwar alle im jeweiligen Stadtteil, stammen aber aus den unterschiedlichsten Kultur- und Religionsgemeinschaften. Es vermittelt sich ihnen bereits aufgrund ihrer kulturellen Herkunft kein eindeutiger und klar umrissener Begriff männlichen bzw. weiblichen Rollenverhaltens. Unabhängig davon aber ist es gesellschaftliche Realität, dass die klassischen Rollenvorstellungen sich in Auflösung befinden. Die Frage, wann ein Mann ein Mann ist, was männlich, was männliches Verhalten ist – und umgekehrt: was weiblich oder weibliches Verhalten ist – lässt sich heute nicht mehr so ohne Weiteres beantworten. Eindeutige Geschlechtsrollenbilder und Geschlechtsrollenzuschreibungen sind Makulatur geworden.

Dies verunsichert nicht nur, es bietet auch Vorteile. Wir Erwachsenen erkennen darin eine produktive Suchbewegung. Die Kinder antizipieren jedoch die Geschlechtervorgaben als naturbedingt – sind jedoch dennoch verunsichert, weil sie die Varianz und uneindeutig gewordenen Vorgaben und die impliziten Widersprüche unbewusst als Verunsicherung erleben. Insofern sehen wir die Genderinszenierung von Kindern und Jugendlichen auch als

eine Suchbewegung. Uns erscheint es wesentlich, dass Pädagogen und Pädagoginnen in ihrer täglichen Arbeit erkennen, wie unablässig Kinder und Jugendliche sich in diesem Feld der Verunsicherung erproben und orientieren.

I Die Struktur unserer Vorhaben im Einzelnen

Vor diesem Hintergrund hat sich das Projekt entwickelt: Wir wollten in einem genderreflexiven Team gemeinsam mit den Kindern als Experten/Expertinnen Ideen für die Gestaltung von Kinderhäusern entwickeln und dies mit besonderem Augenmerk auf den Aspekt Gender und Geschlechtszugehörigkeit. Aus jeder Einrichtung wurden jeweils drei Mädchen und drei Jungen für die Teilnahme an dem Projekt ausgewählt. Teilgenommen haben somit zwölf Kinder, sechs Jungen und sechs Mädchen. Im Vorfeld fand in den jeweiligen Einrichtungen eine sogenannte Kinderkonferenz statt, bei der sich die Kinder freiwillig für die Teilnahme entscheiden konnten. Das Alter der Kinder lag zwischen 8 und 12 Jahren.

Dass die Treffen in beiden Einrichtungen stattfanden, bedeutete, dass die Kinder mal in der Rolle des Gastgebers und mal in der des Gastes waren. Die damit einhergehende Verunsicherung war beabsichtigt, führte sie doch dazu, die Kinder mit neuen, unbekanntem Situationen zu konfrontieren, in welchen sie viel eher bereit sind, alte Verhaltensmuster hinter sich zu lassen und neue zu erproben.

II Die Gruppentreffen

Im Folgenden werden die Inhalte der einzelnen Gruppentreffen vorgestellt. Zu jedem der Treffen waren Siglinde Seitz (Diplom-Pädagogin) und Klaus-Stefan Deubel (Diplom-Soziologe) zugegen. Ihre Funktion war unter anderem damit begründet, dass sie die Reflexionsebene repräsentierten, indem sie das Übersehene aufspürten ohne im Handlungsdruck des Alltäglichen zu stehen. Sie fertigten Beobachtungsprotokolle an und unterstützten das Projekt in vor- und nachbereitenden Arbeitstreffen sowie bei der Ausarbeitung des Projektbeitrags für die vorliegende Dokumentation. Die Beobachter/innen, die später in der Auswertung auch „Geburtshelfer/innen“ genannt wurden, kamen aus dem Projekt. Dies war wesentlich, denn damit hatte nicht nur das Team eine gemeinsame Qualifikationsphase durchlaufen, sondern auch die Beobachter/innen des jeweiligen Projektes.

II a) Unser erstes Treffen

Thema: Plakate, Wohlfühlregeln: Nachbarschaftshilfe Bornheim (21.4.2009)

Die 12 teilnehmenden Kinder aus den beiden Einrichtungen waren sehr offen und neugierig aufeinander. Sie wussten aus den vorbereitenden Gesprächen in den jeweiligen Einrichtungen bereits, dass sie zusammen mit Kindern einer anderen Einrichtung Freundschaften aufbauen werden und dass sie Ideen und Wünsche äußern können, die in die Gestaltung der Kinderhäuser einfließen würden.

In einer kurzen Kennenlernrunde stellten Martina Pahl und Mate Pasalic die Projektidee nochmals kurz vor und verwiesen auf das Konzept, in dem die Kinder eine Expertenrolle haben würden. Die Kinder fühlten sich auf diese Weise aufgewertet, sichtlich wohl. Trotzdem waren bei diesem ersten Gesprächskreis anfangs Unsicherheit und Anspannung zu spüren; die meisten Kinder sprachen eher wenig. Dies lag sicher an der ungewohnten Situation, Gast bzw. Gastgeber einer Gruppe fremder Kinder zu sein, und an der Ungewissheit, was sie nun erwartete,

da sie zu Experten und Expertinnen ernannt waren. Der einfühlsame Umgang der beiden pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern – aber auch und vor allem das Verhalten untereinander – baute schließlich nach und nach die vorhandenen Barrieren ab. Die Gespräche zwischen den Kindern wurden lebhafter und intensiver.

In die gelöste Stimmung hinein wurden die Kinder schließlich gefragt: „Was wünscht Ihr euch? Was braucht Ihr noch in den jeweiligen Kinderhäusern?“ Im Wissen um die Gefahr einer Dramatisierung der Geschlechterverhältnisse dachten wir: Eine solche Fragestellung hätte womöglich dazu geführt, ein Konkurrenzverhältnis zwischen den beiden Geschlechtern zu schaffen. Die geäußerten Wünsche der Mädchen hätten die Jungen vielleicht (nur weil sie von den Mädchen kamen) brüskiert zurückgewiesen, oder sie hätten die Äußerungen mitsamt den Mädchen mit albernen Scherzen überzogen (zweifellos wäre es den Jungen und ihren Vorschlägen nicht viel anders ergangen). So zu fragen hätte einen Graben gezogen zwischen Jungen und Mädchen und hätte sie, die sie doch eigentlich Kinder mit vielen übereinstimmenden Wünschen und Hoffnungen sind, begrenzt und durch eine Zuschreibung qua Geschlecht möglicherweise künstlich in geschlechtsspezifische Gruppen unterteilt.

Die Ergebnisse wurden gesammelt und anschließend auf einem Flipchart festgehalten. Als verbesserungswürdig wurde z. B. die Dekoration von Mädchen- bzw. Jungenraum genannt. Auf diese Weise erfragt, wurde deutlich, dass ein solcher Raum – nur für Mädchen bzw. nur für Jungen – durchaus für beide Geschlechter wichtig ist. Sie werteten ihn mit ihren Gestaltungsvorschlägen auf, weil er eine wichtige Rolle spielt.

In der dann folgenden ca. 30-minütigen Pause bewegten sich die Kinder frei in den Räumlichkeiten des Kinderhauses. Die Jungen hielten sich überwiegend im Bewegungsraum auf. Sie erprobten sich körperlich, sie kletterten, sprangen Trampolin und spielten Fußball. Die Mädchen beschäftigten sich eher mit ruhigen Spielen. Sie schaukelten, bastelten und spielten UNO.

Reflexionsebene:

Jungen und Mädchen zeigten, wenn man so will, geschlechtstypisches Verhalten, wurden darin aber nicht kritisiert, sondern akzeptiert. Sie darin zu kritisieren hätte der guten Atmosphäre geschadet und die Kinder nur umso stärker an dem gezeigten Verhaltensmuster festhalten lassen.

Nach der Pause wurden die Wohlfühlregeln entwickelt. Hierbei fiel auf, wie ein Mädchen aus dem Kinderhaus Innenstadt mit einem Jungen der Nachbarschaftshilfe sprach und ihn in ruhigem Ton bat, nicht so viel Quatsch zu machen. Dieses kleine Ereignis deutete bereits daraufhin, was alle Teilnehmenden in den folgenden Wochen erwarten würde: eine von Rücksicht und Lust auf kreatives Miteinander geprägte Atmosphäre.

Zum Schluss handelten die Kinder den bereits erwähnten Abschlussruf aus. Die Idee eines Jungen („Bleibt cool“) wurde mit dem Einfall eines Mädchens („Wir sind ein Team“) kombiniert zu „Bleibt cool, wir sind ein Team!“

II b) Unser zweites Treffen (geschlechtshomogen) Thema Plakate, Video-Clips, Kinderhaus Innenstadt am 28.4.2009

Die ersten zehn Minuten konnten von den Kindern der Nachbarschaftshilfe dazu genutzt werden, die Räumlichkeiten des Kinderhauses Innenstadt zu erkunden. Dies bedeutete einen lockeren Einstieg ohne Druck von außen. Zwei Jungen spielten im Offenen Bereich Billard und Fußball. Zwei Mädchen schauten sich neugierig das ganze Haus an.

Nach einer kurzen Erinnerungs- und Austauschrunde bei einem kleinen Begrüßungssnack begann der Nachmittag mit gezielten Fragestellungen zum Thema Wünsche und Bedürfnisse. Es wurden jeweils zwei Flipcharts pro Fragestellung benutzt. Folgende Fragen wurden gestellt:

- Welche Angebote wünscht Ihr Euch?
- Wie sollen die Räume aussehen?
- Was wünscht Ihr Euch von Euren Betreuern?

Reflexionsebene:

Im Gegensatz zur gezielten Ansprache „als Mädchen bzw. als Jungen“ erschien uns die Auswertung mit Blick auf die Geschlechtergruppen gewinnbringend, um ggf. divergente Interessen zwischen Jungen und Mädchen nicht zu übersehen. Dies ist etwas gänzlich anderes als eine grundsätzliche Divergenz zu unterstellen. Es wurde sehr viel gelacht, und es schien,

dass die Kinder große Freude daran hatten, über die Neugestaltung der Kinderhäuser zu reden. Da es zwischen- und immer mal wieder zu unfreundlicherem Verhalten kam, machten Martina Pahl und Mate Pasalic auf die beim ersten Treffen von den Kindern erstellten Wohlfühlregeln aufmerksam. Es wurde schließlich gemeinsam vereinbart, diese Regeln in beiden Kinderhäusern auszuhängen. Die Mädchen notierten auf den Plakaten, dass sie sich mehr geschlechtsspezifische Angebote (vor allem im Sport- und Musikbereich) wünschen würden. Computerspiele und Ballsportarten wurden von den Jungen genannt. Übernachtungen und Ausflüge hatten geschlechterübergreifend eine große Bedeutung. Danach filmten zuerst die Mädchen, anschließend die Jungen der Nachbarschaftshilfe mit Martina Pahl, was sie im Kinderhaus Innenstadt besonders anspricht. Neben den vielen Aktivitäten im Offenen Bereich (Tischtennis, Fußball, Spiel- und Bastelangebote) wählten die Kinder erneut den Mädchen- und Jungenraum. Diese Räume hinterließen offensichtlich einen besonderen Eindruck und bestätigen, wie bereits angesprochen, dass geschlechtsspezifische Räume und die (räumliche) Möglichkeit, sich in geschlechtshomogene Gruppen zurückzuziehen, sowohl für Mädchen als auch für Jungen wichtig zu sein scheint. Abschließend wurde den Kindern das Vorhaben für die nächste Sitzung vorgestellt. Sie konnten entscheiden, ob die geplanten Interviews per Diktiergerät oder Kamera aufgenommen werden sollten. Auch dies ist ein kleines Beispiel dafür, dass das Prinzip Partizipation und Einbeziehung der Kinder in Entscheidungen ernst genommen wurden. Sie entschieden sich für die Kamera.



II c) Unser drittes Treffen: Thema Interviews (12.5.2009 – Kinderhaus Innenstadt)

Wie üblich begann der Projekttag mit freiem Spiel. Einige der Jungen spielten Fußball und Billard, während im Mädchenraum eine Talentshow stattfand. Wie schon beim vorherigen Treffen zeigte es sich, dass die Kinder dann, wenn sie ganz ohne pädagogische Begleitung und Anregung waren, geschlechtstypische Verhaltensmuster bevorzugten. Danach trafen sich alle – auch dies mittlerweile fester Bestandteil der Treffen – zum Begrüßungssnack. Auffällig war, wie schon bei den beiden ersten Treffen, dass alle Mädchen auf der linken Seite des Tisches saßen und alle Jungen auf der rechten Seite, wobei die Mädchen aus den jeweiligen Einrichtungen ihrerseits zusammensaßen. Die Kinder suchten nach wie vor die Nähe derjenigen, die sie aus ihrer eigenen Einrichtung kannten, und die demselben Geschlecht angehören. Um die Kinder auf die Interviews einzustimmen, wurden sie explizit darauf hingewiesen, dass sie als Experten gefragt wären.

Folgende Fragen wurden vorbereitet und allen Kindern in der mehr oder weniger gleichen Weise gestellt:

- a) Welche Angebote wünschst Du Dir im Kinderhaus?
 - Wie würdest Du am liebsten Deine Freizeit im Kinderhaus verbringen?
 - Wenn z. B. ein Weihnachts- oder Faschingsfest bevorsteht, könntest Du Dir vorstellen, das Fest mitzuplanen bzw. mitzuorganisieren? Wie könntest Du Dich dabei beteiligen?
 - Gibt es Themen, über die Du gerne im Kinderhaus mehr lernen würdest?
 - Wohin würdest Du gerne mit einer Pädagogin (also einer Frau) einen Ausflug machen, und wohin mit einem Pädagogen (also einem Mann)?
 - Kannst Du Dir vorstellen, mit anderen Kinderhäusern ein Freundschaftsprojekt zu machen und was wünschst Du Dir für eine gute Zusammenarbeit?
 - Welche Sportarten würdest Du gerne im Kinderhaus ausüben?

- b) Was wünschst Du Dir von Deinen Betreuerinnen und Betreuern?
 - Wie sollen sich Deine Betreuerinnen und Betreuer im Kinderhaus verhalten?
 - Was sollen Frauen mit Euch im Kinderhaus unternehmen?
 - Was sollen Männer mit Euch im Kinderhaus unternehmen?
 - Wie sollen sich die Betreuerinnen und Betreuer (speziell Mann oder Frau) verhalten, wenn zwei Kinder Streit haben?
 - Wie sollen die Betreuerinnen und Betreuer reagieren, wenn ein Kind Blödsinn macht?

- c) Wie sollen die Räume im Kinderhaus aussehen?
 - Wenn Du ein neues Kinderhaus bauen würdest, welche Räume würde dieses Kinderhaus haben?
 - Wie soll Dein Traum-Mädchenraum bzw. -Jungenraum aussehen?
 - Welche Gegenstände, Farben, Wanddekoration wünschst Du Dir?

Zusammenfassend kann nach der Auswertung der Antworten festgehalten werden, dass sich die Mädchen wie die Jungen sowohl geschlechtsspezifische als auch geschlechtsheterogene Angebote wünschen. Sie wünschen sich außerdem ein Mitwirken der pädagogischen Fachkräfte. Sie sollen mitspielen, mindestens dabei sein, die Kinder begleiten und, wo nötig (z. B. bei Konflikten), unterstützen.

Insgesamt gab es zwar etliche verwertbare Aussagen, dennoch erwies sich das Interview als Methode als wenig geeignet. Viele Kinder waren überfordert, nur wenige konnten klar und überlegt ihre Wünsche äußern. Besonders auffällig war das Verhalten eines Jungen, der aus Verunsicherung in die Clownsrolle flüchtete.

Ein Modellprojekt dient dazu, Erprobungsräume zu gewähren. Hier also machten wir die Erfahrung, dass es nicht sinnvoll ist, die Kinder in diesem Sinne zu befragen. Andere Methoden waren weit effektiver und sollen im Folgenden deshalb auch ausführlicher beschrieben werden. In diesen konnten die Kinder ihr Expertenwissen zeigen und dieses lustvoll präsentieren. Die Interviews entsprachen deutlich nicht ihrer Form, sich zu vermitteln und sich über ihre Gestaltungswünsche, bezogen auf ihre Lebenswelt zu äußern.

II d) Unser viertes Treffen: Thema Collagen (im Kinderhaus Innenstadt, 19.5.2009)

Das vierte Treffen begann wie üblich mit einem Spiel. Später wurde, ebenfalls wie bereits eingespielt, ein kleiner Snack gereicht. Gerade dieses Beisammensitzen bei kleinen Leckereien war den Kindern sicher wertvoll. Es ergab sich daraus eine gute Stimmung. Sodann nannten Martina Pahl und Mate Pasalic die Fragen, die den heutigen Tag betrafen. Die Kinder wurden darüber aufgeklärt, dass sie zu diesen Fragen Material erhalten würde, um daraus Collagen zu erstellen, die quasi eine Antwort auf die beiden Fragen sein könnten. Die Fragen lauteten:

- 1) Was findet Ihr gut?
- 2) Was wünscht Ihr Euch?

Die Kinder wurden gebeten, in zwei Gruppen zu arbeiten. Die Mädchen wünschten sich beginnen zu dürfen. Dies führte zu keinem Protest, die Jungen schienen sich dadurch nicht benachteiligt zu fühlen. Dazu sei angemerkt, dass weder zwischen den beiden Einrichtungen noch zwischen Mädchen und Jungen sich in irgendeiner Art Konkurrenz oder gar eine Gegnerschaft entwickelt hat. Eine solche hätte sich gut in einer solchen Situation entladen können. Auch dies verwies uns darauf, dass die Kinder diese Art von ernst genommen zu werden in ihren Wünschen – auch bezogen auf den Umgang miteinander – begrüßten.

Es entwickelte sich eine lebendige Interaktion innerhalb der Gruppe der Mädchen. Ein Mädchen wählte z. B. Material aus und kommentierte seine Wahl. Ein anderes Mädchen zeigte Startschwierigkeiten und fragte anfangs, was es denn ausschneiden und aufkleben sollte. Sie wurde ermutigt, jedoch nicht beeinflusst. Anschließend waren die sechs Jungen an der Reihe. In einer freundlichen und respektvollen Atmosphäre machten sie sich an die Arbeit, wobei sie, im Unterschied zu den Mädchen, erst alle ihre Bilder ausschnitten und anschließend auf das Plakat klebten.

Folgende Zeitschriften wurden zur Verfügung gestellt:

- Eibe-Katalog (nur Mädchen)
- Aurednik-Katalog (nur Jungen)
- Kinderkatalog
- zwei Ausgaben des Spiegels
- Lebensmittelwerbung
- Der Feinschmecker
- zweimal Metro-Werbung
- Fußballzeitschrift
- zwei Kopien von Geldscheinen
- Bekleidungskatalog
- Wehrfritz-Katalog (nur Mädchen)
- Widmeier-Katalog (nur Jungen)
- AOK life
- Euro Tops-Katalog
- Bild der Frau
- drei Ausgaben: Biologie in unserer Zeit
- Auto-Tuning
- Möbelzeitschrift Dänemark
- Broschüre Sporthandel
- Zeitschrift In Touch

Beobachtungsebene/ Was uns auffiel:

Auf den ersten Blick sind auf den Collagen vor allem viele schlanke Frauen zu sehen.

Bei den Jungen gab es eine klare Tendenz zu Fußball und Autos. Wie der Auflistung zu entnehmen ist, erhielten Mädchen und Jungen durchweg dasselbe Material.

Reflexionsebene/ Worüber wir nachdachten:

Die Mädchen konstruierten Mädchen- und Frauenwünsche. Sie reproduzierten mit diesem Material Schönheits- und Schlankeitsideale der Zeitschriften (Frauen möchten schön = schlank sein). Analog rekonstruierten die Jungen die geschlechtstypischen Erwartungen an Männer, die in diesen Zeitschriften jeweils konstruiert werden (Männer lieben Fußball und Pferdestärken, interessieren sich vor allem für Sport und Autos).

Unsere Schlussfolgerung war, dass wir mit dieser Methode nicht wirklich herausfinden würden, was sich die Kinder selbst wünschten. Vielmehr erkannten wir, dass sie die Frage so interpretiert hatten, als wenn sie anhand des Materials beweisen sollten, dass sie wissen, was angeblich typisch männlich bzw. weiblich ist. Wir lernten daraus, dass das zur Verfügung gestellte Material die Art und Weise entscheidend beeinflusst, wie ein Arbeitsauftrag ausgeführt wird. Wir bedachten ferner, dass sich möglicherweise auch die Jungen und Mädchen in den geschlechtshomogenen Gruppen gegenseitig so beeinflussten, dass sie nicht mehr die individuelle Darstellung bedachten („Stelle mit den Materialien, die Dir hier zur Verfügung stehen ‚Deine!‘ Wünsche dar“), sondern stereotype Muster. Wir hätten es interessant gefunden, diese Übung in Einzelarbeit bzw. in geschlechtsgemischten Gruppen zu wiederholen. Für die Zusammenarbeit war dieses Angebot dennoch wichtig, denn es ergaben sich später interessante Gespräche. Die Jungen und Mädchen dieser Gruppe schauten sich gemeinsam die Collagen an. Nach der ersten Heiterkeit redeten sie ernsthaft über die Unterschiede, äußerten teilweise gemeinsame Interessen. Das Stereotype der Collagen wurde kritisch bemerkt und teilweise mit Ratlosigkeit bedacht. So wurde dieses Angebot zum Denkanstoß.

II e) Unser fünftes Treffen: Thema Ausflug ins Museum (gemeinsam am 26.5.2009)

An diesem Tag stand der Besuch des Museums für Kommunikation auf dem Programm. Erfahrungsgemäß sind Ausflüge wichtig für die Gruppenfindung und Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls. Auch dieser Ausflug ließ die Kinder näher zusammenrücken. Sie konnten, während sie werkten, spielten und sich künstlerisch betätigten, unbeschwert miteinander kommunizieren.

Bei der Auswahl der Spiel- und Beschäftigungsmöglichkeiten, die in diesem Museum angeboten werden, konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jungen und den Mädchen festgestellt werden. Sicherlich trug dazu auch das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte bei, die sich beide als interessiert an allen dort angebotenen Aktivitäten zeigten. Denn Kinder suchen um so mehr nach Orientierung, je fremder ihnen eine Situation ist; und das Museum war ihnen fremd. Was dort angeboten wird, zeugt nicht evident von Männlichkeit oder Weiblichkeit. Anders als die Mode- bzw. Sportzeitschriften, die wir für die Collagen gewählt hatten, drängt sich im Museum erst einmal kein so typisches Mann- und Frauenverhalten auf. In einer solchen Situation sind es die begleitenden Erwachsenen, die Orientierung geben – und die dann das Kind hinführen können zu Entdeckungen jenseits irgendwelcher einschränkenden Rollenvorstellungen.

Reflexionsebene: Dieser Ausflug zeigte uns deutlich die Bedeutung des pädagogischen Personals. Wenn sich Verhalten nicht als geschlechtsspezifisch abbildet, kann dies nachhaltige Wirkung auf die Kinder haben und die von uns angestrebte Erprobungsfreiheit erweitern.

II f) Das sechste Treffen: Thema Rollenspiel (Nachbarschaftshilfe Bornheim am 2.6.2009)

Als die Kinder erfuhren, dass Rollen- und Theaterspiel auf dem Programm stehen sollte, war die Begeisterung groß. Sie konnten sich ihre Spielpartner selbst aussuchen. Auch hier wurde den Kindern nichts aufgezwungen. Kein Junge wurde angehalten, mit einem Mädchen zu spielen oder umgekehrt. Nachdem sie sich in den Gruppen zusammengefunden hatten, wurden die Kinder gebeten, sich Szenen zu überlegen zu folgenden Fragestellungen:

- Wie verhalten sich die Betreuer und Betreuerinnen, die ich kenne?
- Wie wünsche ich mir, dass die Betreuer und Betreuerinnen sich verhalten?

Um für ihre Aufführungen zu proben, hatten die Kinder eigene Räume zur Verfügung und die Möglichkeit, sich zu verkleiden. Es bildete sich eine Mädchengruppe und eine Jungengruppe aus dem Kinderhaus Nachbarschaftshilfe sowie eine Mädchengruppe und eine Jungengruppe aus dem Kinderhaus Innenstadt. Während sich die Kinder beim freien Spiel zu Beginn der Gruppentreffen, unabhängig von Geschlecht und Zugehörigkeit zur Einrichtung, immer mal wieder mischten, fanden sie sich dann, wenn eine Aufgabe gestellt wurde, doch wieder mit denen zusammen, die ihnen besser vertraut waren: weil aus derselben Einrichtung und weil auch Mädchen bzw. Junge. Besondere Aufgaben verunsichern, und dann ist es der/die vertraute Partner/in, der/die ihnen die verlorene Sicherheit zurückgibt. Die Kinder entschieden selbständig darüber, was sie aufführen wollten. Ihre eigenen Ideen standen im Vordergrund, wenngleich sie vereinzelt Unterstützung durch Martina Pahl und Mate Pasalic suchten. Nach den Proben führten die einzelnen Gruppen ihre Szenen den anderen Kindern vor. So konzentriert, wie das Theaterspiel eingeübt wurde, so aufmerksam wurde es nun verfolgt.

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass alle Kinder, Jungen wie Mädchen, sich wünschten, von den Betreuerinnen und Betreuern ernst genommen zu werden. Sie wünschten, dass man ihre Interessen teilt und mitspielt, aber auch, dass man ihnen mehr zuhört und sie aktiver bei Sorgen und Streitigkeiten unterstützt. Wir sahen hier erneut, wie wichtig den Kindern eine wertschätzende und helfende pädagogische Beziehung ist.

II g) Das siebte Treffen: Thema Rollenspiel (im Kinderhaus Innenstadt am 16.6.2009)

Das zweite Treffen zum Thema Rollenspiele fand im Kinderhaus Innenstadt statt. Hier hatten die Kinder zusätzlich die Möglichkeit, für ihren Auftritt geschminkt zu werden. Damit war bewusst die Absicht verbunden, zu beobachten, wie etwas, was eher mädchenstypisch ist, nämlich das Schminken, in der Gruppe angenommen wird. Interessant war, dass sich anfangs nur Mädchen schminken ließen und lediglich ein paar Jungen neugierig dabeistanden, dass aber am Ende doch auch Jungen geschminkt werden wollten. Dazu trug sicherlich bei, dass Mate Pasalic, obwohl er selber nicht schminkte (das machte Martina Pahl allein), die Jungen doch begeistern konnte. Er signalisierte zwar, dass ihm hierzu das nötige Geschick fehle, blieb insofern authentisch und verbog sich nicht, war aber mitten im Geschehen und grenzte sich nicht aus, sodass auch die Jungen sich nicht ausgrenzten und sich nach anfänglichem Zögern dann eben doch schminken ließen; angesichts eines hohen Migrationsanteils kein kleiner Schritt!

Alle Kinder wollten, nachdem sie ihr Rollenspiel vor den Kindern der Projektgruppe vorgeführt hatten, auch vor den anderen Kindern des Kinderhauses spielen. Die Aufführung entfachte erneut eine lebhafte Debatte über gewünschtes und teilweise erlebtes Verhalten von Betreuerinnen und Betreuern. Die Kinder erklärten, dass ihre Szenen frei erfunden wären, gaben aber auch zu, dass einige Teile der Szenen im Kinderhaus schon so vorgekommen wären. Sie wollten mit den Szenen vorwiegend ihre Wünsche festhalten und zeigen.

II h) Das achte und neunte Treffen: Thema Wunschräume (in der Nachbarschaftshilfe Bornheim am 26.6.2009 und im Kinderhaus Innenstadt am 30.6.2009)

Die nächsten zwei Treffen waren daran ausgerichtet die Kinder aktiv mit einem zu gestaltenden Raum zu konfrontieren. Wir wollten sie anregen uns auf diese Weise mitzuteilen, was sie sich persönlich für die Einrichtung wünschen würden. Dazu erhielt jedes Kind nach obligatorischem Einstieg (freies Spiel/kleiner Snack) einen Holzrohling etwa von der Größe eines Schuhkartons, der wie das Zimmer eines Puppenhauses aussah. Den Kindern standen Abtönfarben, Stoffe, selbsttrocknende Modelliermasse und kleine Möbel zur Verfügung. Ihnen wurde erläutert, dass jedes Kind einen Raum so gestalten sollte, wie es sich ihn in seiner Einrichtung wünscht. Zwei Jungen aus dem Kinderhaus Innenstadt und zwei Jungen der Nachbarschaftshilfe Bornheim entschieden sich, die Aufgabe im Team anzugehen; die übrigen arbeiteten allein. Dass gerade zwei Jungen im Team arbeiteten, ist bemerkenswert und kann hier so gedeutet werden, dass diese Jungen, stärker als die Mädchen, auf Unterstützung angewiesen waren. Der klassische Spruch "Selbst ist der Mann" scheint also den wahren Bedürfnissen von Jungen zu widersprechen.

Die Kinder begutachteten in Ruhe die Materialien und begannen mit viel Freude, den Rohling zu gestalten. Die Atmosphäre war sehr entspannt. Die Mädchen und Jungen gingen höflich miteinander um. Sie beobachteten gegenseitig ihre entstehenden Werke, ohne sie negativ zu bewerten. Sie ließen sich gegenseitig viele Gestal-

tungsfreiheit und konnten sich auch für die Ideen und Ergebnissen der anderen begeistern. Dieser respektvolle Umgang zeigte uns, dass in den vergangenen Wochen etwas Großartiges gelungen war. Es haben sich Freundschaften entwickelt, nicht zuletzt dadurch, dass Martina Pahl und Mate Pasalic als Leitende des Projektes sich ohne Vorbehalte aufeinander einlassen konnten. So wie sie in ihrer reflektierten Arbeit zusammengewachsen sind, so sind auch die Kinder zusammengewachsen. Ihre gegenseitige Anerkennung und das Vertrauen in die Fachlichkeit des jeweils anderen bewirkte die Anerkennung, die die Kinder sich nach und nach entgegenbrachten. So entstand auch hier ein „Gehaltener Raum“.

Reflexionsebene:

Interessant ist, dass die fertigen Wunschräume wenig mädchen- bzw. jungentypisches zeigten. Sie waren nicht spontan und ohne weiteres zuordbar, weshalb vor allem dieser Teil, die Gestaltung der Wunschräume, exemplarisch ist für den Verlauf des gesamten Projekts und seines Erfolges. Erfolgreich war das Projekt, weil es gelungen ist, den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich auszuprobieren und Neues zu entdecken. Sie konnten sich frei entfalten, weil ihnen ein geschützter Raum geboten wurde, in dem sie auch dann, wenn Unsicherheit drohte, Geborgenheit erfuhren. Der respektvolle Umgang von Martina Pahl und Mate Pasalic als Betreuer/innen miteinander, diente als positives Vorbild für die Kinder. Weiterhin nahmen die Teamleiter/innen keine geschlechterstereotype Handlungsweise während der Angebote ein. Dies wirkt besonders bei Unsicherheiten, die entstehen, wenn Jungen bzw. Mädchen ihr gewohntes Terrain aus vorgefertigten Mustern geschlechtstypischen Verhaltens verlassen. Die Jungen und Mädchen der beiden Kinderhäuser konnten anders sein, weil sie nicht befürchten mussten, dadurch ausgeschlossen zu werden. Sie konnten anders sein, auch, weil ihnen nicht von oben diktiert wurde, anders sein zu müssen. Sie konnten anders sein einfach dadurch, dass sie in Mate Pasalic und Martina Pahl Vorbilder hatten dafür, dass Anderssein möglich ist, bereichert und Spaß macht.

II i) Das zehnte Treffen: Thema Ausstellung und Abschlussfest im Kinderhaus Innenstadt und in der Nachbarschaftshilfe Bornheim am 8. und 10.7.2010

Als Abschluss des Projektes fand sowohl im Kinderhaus Innenstadt als auch in der Nachbarschaftshilfe Bornheim die Ausstellung der von den Kindern gestalteten Wunschräume statt (Foto siehe S. 61). Die am Projekt teilnehmenden Kinder waren sichtbar stolz auf das, was sie geleistet hatten. Die anderen Kinder begegneten den Präsentationen mit Neugier und Interesse und bereicherten auf diese Weise den durch das Gender Projekt angestoßenen Diskussionsprozess.

Durch das Gender Projekt ist eine Freundschaft zwischen dem Kinderhaus Innenstadt und der Nachbarschaftshilfe Bornheim entstanden, die weitergeführt wird. Die entstandene Freundschaft wurde nach und nach auch eine über Geschlechtergrenzen hinaus. Dies war insbesondere beim letzten Treffen in der Nachbarschaftshilfe Bornheim zu spüren, als sich im Verlauf des Nachmittags bunt gemischte Gruppen bildeten. Die geäußerten Wünsche wurden protokolliert und in den Kinderkonferenzen des jeweiligen Kinderhauses vorgestellt. Im Kinderhaus Nachbarschaftshilfe Bornheim konnten bereits durch Renovierungsmaßnahmen Wunschräume umgesetzt werden. Auch weiterhin werden die Kinder in beiden Kinderhäusern an der Planung und Umsetzung der Ausstattung und des Angebots im Haus beteiligt. Die Kinder wertschätzen „ihr“ Kinderhaus deutlich mehr, was sich auch auf die nicht teilnehmenden Kinder überträgt. Alle Besucher/innen der beiden Kinderhäuser werden an der Weiterentwicklung dieser Erkenntnisse beteiligt sein.

4.2.5 AUSWERTUNG DES PROJEKTES

Die Treffen wurden von Martina Pahl und Mate Pasalic vor- und nachbereitet. Gerade dieser intensive reflektierte Austausch zwischen den beiden pädagogischen Fachkräften war unabdingbar und trug in hohem Maße zum Gelingen des Projektes bei. Dieser Austausch war Voraussetzung dafür, dass sich beide vorurteilsfrei begegnen und in ihrer Fachlichkeit gegenseitig achten konnten. Dies wiederum hat es erst ermöglicht, den Kindern ein anderes Verständnis von männlicher und weiblicher Identität erfolgreich zu präsentieren. Wir bilanzieren:

Genderinnovation in Bezug auf die Kinder

- die Kinder stehen nicht unter dem Druck, bestimmte Geschlechtsrollenerwartungen zu erfüllen, weder die klassischen, tradierten noch die, die Erziehungs- und Sozialwissenschaft ihnen gerne als „besseren“, als „richtigen“ Gegenentwurf angedeihen lassen möchte,
- die Kinder sind Experten in dem Sinne, dass sie ihre Wünsche und Bedürfnisse frei äußern und leben dürfen, ohne dass das Damoklesschwert der pädagogischen Bewertung und Einordnung über ihnen schweben würde,
- die Kinder sind unverwechselbare und einmalige Individuen jenseits dessen, was sie an Typisierungen als Mädchen bzw. Junge kategorisieren und einschränken könnte,
- die Kinder agieren in einem „Gehaltenen Raum“, in dem sie sich frei ausprobieren können und über das Ausprobieren die Vielfalt in der Ausgestaltung von „Gender“ (dem sozialen Geschlecht) erkennen und zugleich erfahren, dass Mann- bzw. Frausein mehr ist als die Zugehörigkeit zum „Sex“ (dem biologischen Geschlecht) und mehr ist als das, was sie als Rollenbilder kennen,
- die Kinder nehmen die Pädagogen/Pädagoginnen wahr als Vorbild für geschlechtergerechte Kommunikation,
- die Kinder lernen die Unterschiedlichkeiten untereinander zu akzeptieren und erfahren die Besonderheiten der Anderen ebenso wie die eigene als Bereicherung.

Genderinnovation in Bezug auf die pädagogischen Fachkräfte

- bewusste Auseinandersetzung der Pädagogen/Pädagoginnen mit dem Genderthema und mit der Geschlechterrollenzuschreibung, sowohl über die Selbstreflexion als auch über den intensiven genderreflexiven Austausch im Team
- Herstellung und vermitteln des genderreflexiven Austauschs, Gewährleistung einer übereinstimmenden Haltung der Pädagogen/Pädagoginnen hinsichtlich des Genderthemas: das Team wird zum „reflektierten Doppel“
- gendersensibles Begleiten der Kinder auf ihrer Suche nach Identität, auch und vor allem nach ihrer Geschlechtsrollenidentität
- Wissen um die Bedeutung der Vorbildfunktion als Pädagoge/Pädagogin und entsprechendes Vorleben geschlechtergerechter Interaktion und Kommunikation
- Konstanz und Kontinuität des geschlechtsgemischten Teams, was Verlässlichkeit vermittelt und Vertrauen schafft sowie den Kindern die Wichtigkeit, ja Unersetzbarkeit beider Geschlechter in der pädagogischen Arbeit signalisiert
- Subjektorientierung losgelöst von der Geschlechtszugehörigkeit der Kinder, die weniger als Junge bzw. Mädchen wahrgenommen werden, sondern vielmehr als suchendes Individuum .



Nachhaltigkeit

Damit die Ergebnisse des Projektes zu Anregungen für die gesamte Kinder- und Jugendhilfe werden, d. h. pädagogischer Mainstream und genderreflexive Pädagogik erfolgreich miteinander verwoben werden, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein:

- regelmäßige Teamfortbildungen als Basis einer genderreflexiven Haltung
- ausreichende Reflexionszeit für pädagogische Fachkräfte
- Verankerung der genderspezifischen Ansätze in den Konzeptionen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit
- Berücksichtigung genderspezifischer Qualifikation sowohl bei der Personalwahl als auch bei der Vergabe von Projekten
- Evaluation in Form eines Berichtswesens, durch welches genderreflexive Angebote nachgewiesen werden
- Prozessbegleitung durch entsprechend qualifizierte Genderexperten / -expertinnen

Selbstverständlich ist mit dem Gender Projekt das Thema Gender und genderreflexive Pädagogik noch lange nicht hinreichend bearbeitet. Es bleibt zu wünschen, dass die bisherigen Ergebnisse neugierig machen, Mitstreiter und Mitstreiterinnen hervorbringen und dazu beitragen, nicht zuletzt im Sinne der Nachhaltigkeit die Diskussion fortzuführen.

Danksagung

Bedanken möchten wir uns bei Siglinde Seitz und Klaus-Stefan Deubel für die ausführliche und konstante Begleitung während des gesamten Projektverlaufs. Weiterhin gilt unser Dank unseren Trägern Nachbarschaftshilfe Bornheim e. V. und Kommunale Kinder-, Jugend- und Familienhilfe für die Freistellung sowie unseren Kolleginnen und Kollegen für ihre Geduld und Unterstützung in den zwei Jahren der Qualifizierungs- und Projektphase. Wir wissen aber auch, dass ohne eine entsprechende Qualifizierung unser Projekt nicht hätte erfolgreich durchgeführt werden können (was auch als nochmaliger Hinweis auf die Bedeutung von Teamfortbildungen verstanden werden darf). Darum geht unser Dank auch an Prof. Dr. Corinna Voigt-Kehlenbeck und Bernd Drägestein vom Gender-Institut Hamburg.



4.3 „12 m² BILDUNG!“

4.3.1 PROJEKTDESIGN



Mitarbeiter/innen:

Daniela Allen, Soz. Päd.

Alexandra Rumpel, Musikerin, Bass (bis August 09)

Sandra Gunkel, Musikerin Drum (ab August 09)

Ludwig Seelinger, Musiker, Leiter der Einrichtung

Dem Team vom Jugendhaus Heideplatz zugeordnet waren folgende Beobachterinnen:

Katja Albrecht, Margot Kaiser, Günter Bauer.

Projektbeginn:	20. April 2009
Projektende:	16. Januar 2010
Projektziel:	selbständiger öffentlicher Auftritt
Projektdauer:	22 Wochen
Teilnehmer/innen:	Jugendliche im Alter von 13 bis 21 Jahre
Zeitraum:	jeweils montags, von 19:00 bis 21:00 Uhr
Ort:	www.jugendhaus-heideplatz.de

Mit diesem Modellprojekt widmete sich ein Teil der Projektteilnehmenden unter der Leitung von Ludwig Seelinger einem besonderen Thema, nämlich der Frage, wie man durch eine Zertifizierung von Schlüsselkompetenzen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit exemplarisch ein Angebot für Mädchen und Jungen im Alter von 13 bis 21 Jahren entwickeln könnte, welches hier die kulturelle Bildung exemplarisch nutzt, um auf das Potenzial zu verweisen, das diese bereithält. Dies unter genderreflexiven Perspektiven zu erproben, war das Ziel dieses Projektes. Dazu wurde ein Angebot für Mädchen oder Jungen entwickelt, das in geschlechtshomogenen Gruppen stattfinden sollte. Es wurde weiblichen wie männlichen Jugendlichen mitten in einer Einrichtung angeboten, die koedukativ strukturiert ist. Selbstverständlich war die Teilnahme freiwillig.

4.3.2 DAS BESONDERE DES PROJEKTES

Wir sahen das Besondere des Projektes darin, dass wir uns einem aktuellen Thema zuwandten. Wir wollten den Anspruch ausloten, nicht nur das Konzept, sondern die Wirkung des nicht-formellen und informellen Lernens zu identifizieren und zu dokumentieren. Und zwar so, dass es für die Beteiligten selbst ertragreich ist. Allgemein plädieren wir mit diesem Projekt dafür, einen „Kompetenznachweis Kultur“ zu vergeben, in dem dokumentiert wird, welche Kompetenzen sich die Jugendlichen, die sie sich in Kunst und Kultur engagiert haben, dort erworben haben. Unser Anliegen ist es detailliert zu beschreiben, welche Aktivitäten jede/r Einzelne dort ausgeführt hat (Fachkompetenz) und welche Kompetenzen (Sozial- und Schlüsselkompetenzen) erworben wurden. Dieser komplexe „Kompetenznachweis Kultur“ stellt damit einen konstruktiven Beitrag für die Zukunftschancen der Jugendlichen dar. Er sensibilisiert sie für ihre eigenen Stärken und wertschätzt ihr persönliches Engagement. Gleichzeitig dient er als Unterstützung für den beruflichen Werdegang, sei es als Orientierungshilfe bei der Berufswahl, als Gesprächsimpuls in Bewerbungsgesprächen oder auch als Beigabe, als Zertifikat, für ganz konkrete Bewerbungen.

4.3.3 EINE AUSFÜHRLICHE BESCHREIBUNG

Wir kennzeichnen die gesellschaftliche Situation der Jugendlichen als besonders beeindruckt durch die Umstrukturierung des Sozialstaates, durch Themen der Globalisierung und Technologisierung etc. Schnelllebigkeit sowie große Verunsicherungen in Bezug auf Lebensgestaltung und Berufsbilder bedeuten eine hohe Anforderung, da Jugendliche die Fähigkeit entwickeln müssen, mit Veränderungen umgehen zu können. Egal ob es sich um männliche oder weibliche Jugendliche handelt, beide Geschlechter stehen vor hohen persönlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen. Unabhängig von ihrem Geschlecht erkennen sie, dass sie ihr Leben selbst in die Hand nehmen müssen und dass es kaum Vorgaben zu einem richtigen oder guten Leben gibt. Sie müssen in der Lage sein, ihr Leben immer wieder neu zu gestalten. Dies sind hohe Anforderungen, die an sie auch in der Familie, mit Freunden und auch in der Schule bzw. bei der Planung einer beruflichen Perspektive gestellt werden. Wir sehen unsere institutionelle Aufgabe darin, Jugendlichen darin zu unterstützen, diese Kompetenzen ggf. auch in den Einrichtungen der offenen Jugendarbeit zu entwickeln.

Deshalb geht es in diesem Projekt darum, ein Bildungsangebot zu erproben, das es den Jugendlichen ermöglicht, nachweislich Schlüsselkompetenzen zu entwickeln – nicht nur in der Schule. Unseres Erachtens geht es darum, auf diese Situation in einer Weise reagieren zu können und Angebote zu ersinnen, die ggf. in der Lage sind Jugendliche zu unterstützen ein persönlich zufriedenstellendes Leben zu leben. Dazu halten wir es für sinnvoll, ihren Kompetenzerwerb zu spiegeln, sodass dieser ihnen selbst deutlich wird – und sie ggf. sogar Dokumente in der Hand halten, die auch anderen (z. B. späteren Arbeitgeber/innen) Kenntnis darüber geben, welche Fähigkeiten die Jugendlichen in dieser Institution erworben haben.

Wir halten den Erwerb solcher Schlüsselkompetenzen für wesentlich, weil Jugendliche lernen müssen, sich immer wieder neu den sich verändernden Lebensumständen stellen zu können. Dazu benötigen sie das Selbstvertrauen, dass ihnen so etwas gelingt. Sie sind also nicht nur auf Fähigkeiten und Fertigkeiten angewiesen, die sie in der Schule erlernen können, sondern sie brauchen unseres Erachtens auch Erfahrungen das Leben selbst zu reflektieren. Das Leben auf ihre jugendliche Weise befriedigend zu bewältigen, ist eine hohe Kunst. Jugendliche erwerben solche Schlüsselkompetenzen nur zu einem Teil in den schulischen Institutionen des Bildungswesens. Wir erleben es täglich, wie sehr Kinder, Mädchen wie Jungen, bei der Gestaltung eines Kunstobjekts große Kreativität entwickeln. Auch eine Theatergruppe, insbesondere wenn sie nicht in einer schulischen Institution tätig ist, ist auf den Teamgeist und die Kooperationsbereitschaft ihrer Mitglieder angewiesen. Dies bezieht sich nicht nur auf die Proben und Aufführungen, sondern insbesondere auf die Bewältigung des Freiwilligkeitsprinzips. Das heißt in einer schulischen Einrichtung ist der Rahmen vorgegeben. In einer offenen Einrichtung muss dieser erst durch die Jugendlichen selbst gewährleistet werden. Besonders auch beim Musizieren in einer offenen Einrichtung entdecken junge Frauen und Männer ihr Vermögen, auch in schwierigen Arbeitsphasen durchzuhalten und weiterzumachen. Für uns bedeutet dies: Durch Aktivitäten, vor allem in der kulturellen Bildung, erwerben Kinder und Jugendliche immer wieder Fähigkeiten, die nicht nur für die Betätigung in den einzelnen Kunstsparten relevant sind, sondern auch im alltäglichen Leben von großem Vorteil sein können. Jugendliche benötigen unseres Erachtens unterschiedliche Lernformen und Lernsituationen (familiäre, schulische, außerschulische). Für das Kompetenzprofil von Kindern und Jugendlichen ist es deshalb wesentlich, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine wirksame und professionelle Umsetzung dieser Divergenz (Schule/Jugendhilfe) aufzeigen. Ziel dieses Projekts war es, exemplarisch eine solche zu entwickeln, zu erproben und unter genderreflexiven Gesichtspunkten auszuwerten, um Jugendliche zu stärken und Gelegenheiten zu schaffen, in denen sie sich erproben und mit Blick auf ihre Begabungen und Interessen profilieren können.

Die Kontaktaufnahme zu den Mitwirkenden

Um Teilnehmer/innen für das Gender Projekt „Band“ zu gewinnen, wurden im Jugendhaus Heideplatz, Ausschreibungen und Plakate aufgehängt, die die Besucher/innen des Hauses zur Beteiligung einluden. Es meldeten sich 5 Mädchen. Diese kannten sich teilweise untereinander. Ihre Unsicherheit und Vorsicht, was sie denn in diesem Angebot erwartete, war am Anfang deutlich spürbar. Sie wussten, dass dieses Projekt Teil des Gender Projektes war, an dem die Institution teilnahm. Doch sie unterstützten sich gegenseitig und machten sich untereinander Mut für ihre Teilnahme. In persönlichen Gesprächen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern konnten ihre Vorbehalte relativiert werden.

Bestandteile des Projektes (Was genau geschah)

Den Teilnehmenden wurde am 20. April im Proberaum II des Jugendhauses das gesamte Projekt offiziell vorgestellt. Um Reflexionsmöglichkeiten zu gewährleisten, legten sich die Mitarbeitenden auf die Methode der Beobachtungsdokumentation fest. Diese bestand aus verschiedenen Möglichkeiten des Beobachtens (Videoaufnahmen, Tonaufnahmen, Tagebücher). Ferner standen Fragebögen zur Eigen- und Außenbewertung zur Verfügung. Jeweils am Ende jeder Probe fand eine kurze Gesprächsrunde der Teilnehmerinnen statt. In lockerer Atmosphäre konnten die Jugendlichen ihre Erlebnisse, ihre Gefühle und ihren Frust im Gespräch äußern. Die Erfahrungen, die sie während der Probe machten, wurden als Erlebnisse besprochen, interpretiert und als solche ausgewertet. Sodann beantworteten alle Teilnehmenden am Ende noch einen Fragebogen, der sich hauptsächlich auf soziale und musiktechnische Kompetenzen bezog. Entstanden sind auf diese Weise Protokolle, die den Prozess transparent machten und jeweils die Bandsitzung in ihren verschiedenen Aspekten (soziale und musikalische Interaktion etc.) abbildete.

Anknüpfend an den individuellen Ressourcen, die jedes Bandmitglied mit in die Gruppe brachte, entstand für jede Person einzeln ein umfassendes Profil an künstlerischen und sozialen Kompetenzen. Fähigkeiten untereinander wurden wahrgenommen und wertgeschätzt. Dies wirkte motivierend und inspirierend für die weitere Arbeit als Musikerinnen. Persönliche Haltungen zum sozialen Umgang untereinander wurden diskutiert, gesellschaftliche Rollenklischees beleuchtet, eigene Bewertungsmaßstäbe anerkannt und entwickelt.

Eigene Erfahrungen wurden in Verbindung mit stereotypen Erwartungen und Konflikte mit diesen in Zusammenhang gebracht. Kritische Fragen, bezogen auch auf das Frauenbild in der Populärmusik wurden unter anderem erörtert. Auf diese Weise entwickelten sich kritische Einstellungen zu gesellschaftlichen und eigenen Lebensfragen und Reflexionsdimensionen konnten sich festigen. Durch diesen gemeinsamen künstlerischen und reflexiven Prozess gelangte die Band zu einer Selbständigkeit, die sie am Ende des Projektverlaufs befähigte, ein eigenes Konzert im Jugendhaus zu veranstalten. In der Auswertung des Projektes, die mit der Gruppe und einzeln, im dialogischen Gespräch stattfand, wurden die während des Projektes entwickelten Kompetenzen benannt, formuliert und mit einer Urkunde dokumentiert. Während des Konzerts am 16.1.2010 wurden die Urkunden verlesen und feierlich überreicht.

4.3.4 ERPROBTE METHODEN UND MATERIALIEN

Das Neue: Ein Zertifizierungsverfahren

Methodisch neu ist das gesondert entwickelte Verfahren zur Identifizierung und Zertifizierung von Schlüsselkompetenzen. Dieses Zertifizierungsverfahren entstand in einem gemeinsamen Prozess zwischen den Mädchen und den Pädagogen/Pädagoginnen. Der Prozess Zertifizierungsverfahren bestand aus den oben erwähnten fünf Bausteinen:

- der anforderungsbezogenen Projektbeschreibung
- der Teilnahme und Beobachtung von Praxisprozessen
- einer Bedarfs- und Konfliktanalyse und der Erörterung der Bewältigungsanforderung Geschlecht
- dem dialogischen Verfahren zwischen Jugendlichen und den Pädagogen über die Beobachtungsdaten
- der wertschätzenden Bewertung der beobachteten Daten und ihrer Dokumentation im Kompetenznachweis

Benötigtes Material: Probenraum, möglicherweise Musikinstrumente, Dokumentationsmaterialien (Videoaufzeichnung, Fotoapparat etc.)

4.3.5 AUSWERTUNG DES PROJEKTES

I. Das Ziel

Unser Ziel war es, in Abgrenzung zur Bildungsinstitution Schule, ein Bildungsprojekt zu starten, das die besonderen Möglichkeiten der offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Blick auf die Förderung der Entfaltung von Persönlichkeit, die Entwicklung von Ressourcen erfahrungsorientiert ausloten wollte.

- Wichtig, für uns, ist zum einen die Transparenz. Das heißt, im Dialog mit den Mitarbeiterinnen wurde, gemeinsam mit den Mädchen, sowohl ihre Wahrnehmung als Band, von außen, diskutiert als auch ihre Eigenwahrnehmung. Sie reflektierten, im gemeinsamen Sprechen sodann auch die Genderdimension im Kontext des Musikmachens. Dieses entwickelte sich z. B. durch die Diskussion über ihren Auftritt für RTL II (ökonomische Vermarktungsstrategien). Die Mädchen verglichen dieses Auftrittserlebnis mit einem Auftritt im Jugendhaus (der „Gehaltene Raum“). Sie wertschätzten darin den Rückzugs- und Erprobungsraum sowie den Bedarf, auch in geschlechtshomogenen Gruppen Erfahrungen zu besprechen.
- Weiter wertschätzen wir im Rückblick die komplexen Reflexionsebenen. Wir fanden es neu, dass es gelang, so verschiedene Anlässe für ein gemeinsames Nachdenken zu entwickeln. Es war die Kommunikation und Interaktion während der Proben, die zu Ausgangspunkten für die Beschreibung individueller Kompetenzen wurden, die von den Beobachtenden im Anschluss nach den Proben mit den Teilnehmerinnen reflexiv und wertschätzend besprochen wurden.

- Weiter wichtig ist uns die Frage gewesen, ob es möglich werden kann, dass ein Mann, ein männlicher Pädagoge, nicht nur formal die Bedingungen der Mädchenarbeit respektiert, sondern diese in seiner Funktion als Leiter einer Einrichtung sogar fördert und ggf. sogar in Reflexionskontexten seine männliche Sicht einbringt. Zugespitzt stellte sich uns die Frage, wie es gelingen kann, die Tradition der Mädchenarbeit, die bislang nur Projekte von Frauen für Mädchen gestaltete, zu achten und zugleich Mädchenräume nicht auf die flankierende Funktion von Frauen einzugrenzen, sondern dies zu erweitern. War es möglich, so sollte hier erprobt werden, dass ein Mann diese Tradition mitträgt, befördert und darin dennoch eine Funktion hat (und sei es nur, diesen besonderen Raum zu halten, wertzuschätzen und zu gewährleisten). Weiter stellte sich die Frage, ob ggf. die Mitarbeit von Männern geduldet wird, wenn diese die Traditionen der Mädchenarbeit kennen und respektieren.⁹
- Wie oben angedeutet, ging es uns auch darum, nachhaltige Wirkungen eines solchen Projektes zu beschreiben. Dazu ist wie folgt auszuführen: Die Mädchen möchten bewusst als Mädchenband weiterarbeiten. Das nächste Ziel der Band ist es, eine DVD zu erstellen, die als „Demo“ für Konzertveranstalter dient. Die Proben finden weiterhin jeden Montag statt und es gibt im Jugendhaus Ansprechpartnerinnen für ihre Probleme und Erfolge. Insgesamt wurde das Team des Jugendhauses immer wieder über den laufenden Prozess des Projektes informiert. Die Beharrlichkeit und die lange Projektdauer führten dazu, dass das Projekt selbstverständlicher Teil des Jugendhauses im Alltag wurde.
- Für die Projektbeteiligten war es wichtig, dass in diesem Projekt die Maximen der Mädchenarbeit wirksam werden konnten. Als Maximen dieser Arbeit sind zu benennen:
 - geschlechtsbewusste Reflexion
 - Förderung und Unterstützung der Mädchen in männlich dominierten Bereichen
 - Entwicklung von Strategien zur Durchsetzung von Rechten, Interessen und Bedürfnissen von Mädchen und jungen Frauen
 - Hinterfragung von tradierten Rollenbildern und Zuschreibungen

Die gesellschaftlich traditionellen und anerkannten Zielsetzungen von Mädchenarbeit waren Ausgangspunkt für die Arbeit mit den Musikerinnen. Interessant und spannend war, dass dieser Rahmen von inhaltlicher Mädchenarbeit auch von einem Mann wertschätzend gehalten wurde („Gehaltener Raum“).

⁹ Analog zur Jungenarbeit, die von Männern für Jungen initiiert wird, wäre auch die Frage zu diskutieren, wie Möglichkeiten gestaltet sein müssten, in denen die Tradition der Jungenarbeit in Form von homoedukativer Kontexte wertgeschätzt wird, auch wenn diese partiell durch die Mitarbeit durch Frauen beeindruckt wäre.

Rückblickend erscheint uns interessant, dass sich die Dynamik der geschlechtsspezifischen Fragestellungen erst nach dem ersten Konzert (der ersten Begegnung mit der Außenwahrnehmung der Band) in dem Proberaum abbildete und Raum nahm. Das heißt, in dem ungeschützten Rahmen und in dem unmittelbaren Verwertungsaspekt, den RTL II und ähnliche ausgerichtete Veranstalter betreiben, weil sie daran interessiert sind Mädchenbands zu fördern, wurde den Mädchen eine Erfahrung zuteil, die das gesamte Projekt beeindruckte. Es war die direkte Auseinandersetzung mit dem Thema Anerkennung und Wertschätzung (als Mädchenband, als Frau), die plötzlich Thema wurde. Die von den Mädchen sehr intensiv wahrgenommenen Erfahrungen (Reduzierung aufs Aussehen anstelle von Anerkennung der musikalischen Fähigkeiten) erlebten sie als verletzend und diskriminierend. Ohne näher auf die sexistische und profitorientierte Ausrichtung der RTL II-Veranstalter eingehen zu wollen, bleibt festzuhalten, dass diese Art von Veranstaltungen nicht dazu geeignet ist, die Teilnehmer/innen umfassend in musikalischen Kompetenzen und Lebenskompetenzen zu fördern und zu unterstützen. Dennoch war es für die Mädchen selbst eine wichtige Erfahrung. Sie erhielt jedoch erst ihre Besonderheit durch die Auswertung im Kontext des Projektes selbst. So wurde eine weitere Erfahrung für die Mädchen wichtig, die sie innerhalb einer Jugendeinrichtung machten. Hier nämlich traten sie als einzige Mädchenband auf und erfuhren dennoch erneut Verachtung und Diskreditierung von den anderen Bands, den männlichen Kollegen und den Jungs im Zuschauerkontext, die sie nicht als gleichwertig wahrnahmen.

Abschließend bleibt weiter wertzuschätzen, dass es eben besonders auch die authentischen Reaktionen und Intervention der von Projektbeginn an beteiligten Profimusikerin waren, die für die Mädchen integrative Bedeutung hatten. Sie berichtete ihnen von ihren Erfahrungen aus dem Business und stellte ihnen so ihre eigenen Erfahrungen und Bewertungen zur Verfügung. Dies sehen wir als Element aus der klassischen Mädchenarbeit an, die in diesem Zusammenhang noch einmal hervorgehoben werden soll. Wir sehen in der empathischen Begleitung durch eine Frau eine wichtige Funktion, um die Mädchen in ihrem Anliegen nach ganzheitlicher Wahrnehmung und in dem Wunsch, gemeinsam Musik zu machen, zu unterstützen.

Besonders hervorheben möchten wir – in Stichworten benannt – folgendes

- Wir arbeiteten subjektorientiert: Dies bedeutet, dass einzelne Mädchen Unterstützung durch pädagogische Intervention und durch gesonderte musiktechnische Betreuung bekamen. Insgesamt war die Gruppe als Bandcoaching angelegt, d. h. dass zum einen die Arrangements der Songs betreut wurden und zum anderen gruppendynamische Prozesse thematisiert und begleitet werden sollten. Fachfrauen und der Projektleiter, der zugleich als Schlagzeuger Fachmann war, schafften den Rahmen, um sowohl die Erfahrungen der Mädchen als Frauen (Genderperspektiven) aufzuarbeiten als auch deren Themen zur Qualifizierung im Musikbereich aufzunehmen.
- Wir arbeiteten ressourcenorientiert: Dies bedeutet, dass wir an den vorgegebenen Möglichkeiten und Talenten der Mädchen anknüpfen, diese erst einmal aufspüren und wertschätzen, und daraufhin die Mädchen individuell fördern. Dabei beachten wir die unterschiedlichen Voraussetzungen der einzelnen Musikerinnen, fördern diese individuell und in der Gruppe. Wir stellten Fachfrauen zur Verfügung und sicherten somit einen besonderen Aspekt, der aus der Mädchenarbeit stammt: Die besondere Wertschätzung der Ideen und Wünsche der Mädchen durch eine Frau, der Wunsch der Mädchen, sich musiktechnisch weiterzubilden und den eigenen Erfahrungshorizont mit Musik produktiv weiterentwickeln zu können und darin ggf. auch konfliktrträgliche Aspekte zuzulassen und die Bewältigung eben dieser als Entwicklung zu bescheinigen, machte die Besonderheit dieses Projektes aus.

- Wir arbeiteten lebensweltbezogen. Dies bedeutet: Das Projekt war offen und basierte auf der freiwilligen Teilnahme der Mädchen. Es war bezogen auf die Lebenswelten und Realitätsbezüge der Mädchen. Diese tauchten während der Zeit des Projektes immer wieder auf. Zum Beispiel wurde die Einladung zu einem Konzert angenommen, das außerhalb der Einrichtung stattfand. Dieses erschien wesentlich, bedeutete es doch in seiner Wirkung Anerkennung. Es löste eine große Dynamik aus, Erfahrungen als „Mädchenband“, die als Abwertung erlebt wurden. In der Folge präsentierten die Mädchen ihren Wunsch nach Anerkennung als Mädchen und Musikerinnen noch einmal offensiver. Auch die Gestaltung der Proben war dadurch gekennzeichnet, dass persönliche Themen, die auch in der Gruppe besprochen wurden, konsequent umgesetzt wurden.
- Wir arbeiteten mit dem Element des Gender Crossing. Dies bedeutet: Das Team, das mit zwei Frauen und einem Mann besetzt war, wird in dieser Besonderheit reflektiert. Im normalen pädagogischen Alltag wird dieser Besonderheit keine Bedeutung zuteil. Hier war es das erklärte Ziel, die Wirkung und die Möglichkeiten, die sich aus dieser Besetzung ergeben, innerhalb eines geschlossenen Rahmens (Raum von ca. 12 m²) auszuloten und zu kennzeichnen. Speziell interessant erschien es uns, dass dies in einer Einrichtung geschieht, in der schon länger Musikangebote für Jungen und Mädchen von einer Frau fachpädagogisch betreut werden. Die Besonderheit war hier also sowohl die Fachkompetenz der Frauen als auch das Interesse eines männlichen Musikers an der Lebenswelt der jungen Frauen – auch an ihren Konflikten „mit der Welt“. Dieses förderte die Selbst-Wertschätzung der Mädchen, insbesondere mit Blick auf ihren Erkenntnisprozess in Bezug auf Auftritte, den Musikmarkt etc. So war es beides: Die Erfahrungen der Musikerin, ihre eigene Lebenserfahrung – ihr Festhalten an dem eigenen Wunsch, Musikerin zu werden, trotz diskriminierender Erfahrungen und die Ermutigung durch einen männlichen Musiker, den Leiter der Einrichtung.
- Wir wertschätzen die ästhetische Praxis. Dies bedeutet: Wir schaffen eine Bildungsatmosphäre, in der die Teilnehmerinnen die Chance erhalten sollten, ohne Stress und Leistungsdruck spielerisch musikalische Erfahrungen zu machen. Dazu gehört es nach unserem Dafürhalten auch, dass ein geschützter Rahmen durch die pädagogischen Fachkräfte geschaffen wird, in dem nicht nur fachbezogene Unterstützung, sondern auch ein Reflexionsrahmen angeboten wird. In diesem ist Intuition gefordert, da es um eine reduzierte Intervention geht. Dies braucht ein spezifisches Gefühl dafür, wann der Raum zu verlassen ist (die Mädchen alleine sein wollten), wann eine bestimmte Atmosphäre wichtig ist und wann die Mädchen z. B. Erfahrungsberichte von der Profimusikerin wichtig finden könnten. Sodann zeigte sich, dass auch inhaltliche Diskussionen zum Thema „Mädchen in der Musik“ wichtig waren, und ggf. auch nachgehakt werden musste, um dieses Thema nachhaltig wirksam zu machen. Dass es gelang, diese gesamten Ereignisse in einem Probenraum komprimiert zu befördern und eine kreative, vertrauensvolle und schöpferische Atmosphäre zu schaffen, ist ein großes Verdienst dieses Projektes.
- Wir arbeiten mit dem Prinzip der Anerkennung. Dies drückte sich darin aus, dass jede Teilnehmerin am Ende ein Zertifikat erhielt. Dies wurde bei dem Abschlusskonzert offiziell ausgehändigt und darin wurde die detaillierte Beschreibung der Aktivitäten und Kompetenzen verlesen.

Was haben die Beobachter/innen hervorgehoben?

- Den Beobachtenden fiel auf, dass die Kompetenzentwicklungen der Mädchen einen schnellen Verlauf nahmen. Beispiele dafür finden sich in den Protokollen, z. B. ein Konflikt mit Anna: Anna fühlte sich nach der Aussprache besser. Die Mädchen gestalteten die Aussprache offen und verständnisvoll. Es gab eine hohe Empathie gegenüber Anna. Weiter fiel auf, dass die Mädchen sensibel mit eigenen Gefühlen umgegangen sind. Die Betreuerinnen wurden z. B. aus dem Raum rausgebeten, wenn jemand Angst oder Druck beim Vorspielen hatte. Im Laufe der Zeit entstand ein Vertrauensverhältnis, bei dem solche Ängste immer weniger wurden. Weiter erwähnenswert sind folgende Faktoren: Es war besonders die Erfahrung der Profimusikerin, die als Betreuerin für die Mädchen bedeutsam war, weil sie über ihre Erfahrungen als Frau in Musikzusammenhängen berichten konnte. Dies wurde von den Mädchen zum Anlass genommen um geschlechtsspezifische Fragestellungen für sich selbst zu thematisieren (z.B. zur Reflexion über das „Rewe Konzert“).
- Die Mädchen waren unterschiedlich witzig und ironisch, und zwar abhängig von der Gesamtatmosphäre, dem Gelingen bzw. Nichtgelingen bei den Proben.
- In den Proben (gegen Ende zunehmend), kam es nicht selten zu Plauderrunden, in denen über vieles geredet wurde, was auf den ersten Blick gar nichts mit der Bandprobe zu tun hatte .
- Weiter wurde der Wechsel von verschiedenen Positionen innerhalb der Gruppe wertgeschätzt. So übernahm z. B. eine junge Frau, nachdem eines der Mädchen die Band verließ (weil sie den Wohnort wechselte), immer mehr eine Führungsrolle innerhalb der Gruppe, auch im musiktechnischen Bereich.

Zentral, so ergab die rückblickende Reflexion, waren in diesem Projekt die persönlichen Erfahrungen, die während der Proben und durch Auftritte gemacht wurden. Genauer gesagt waren es kleine Auftritte, die im Projektverlauf stattfanden und Bandkonflikte, die besonderen Einfluss auf die Entwicklung der Mädchen nahmen. Im Laufe des Projektes gelang es den Mädchen auch, Erlebnisberichte zu erstellen, in denen sie die Differenz zwischen männlichen und weiblichen Musikern ausloteten. Dies führte zu einschlägigen Reflexionsgesprächen, in denen deutlich wurde, wie spannend gerade diese Themen waren. Sie boten Anlässe für die Reflexion von geschlechtsspezifischem Rollenverhalten. Die Möglichkeiten, diese genauer zu analysieren, waren vielfältig. Die Mädchen nutzten zum einen die Ebene der Peer Education, die Reflexion unter sich. Doch sie hörten eben auch zu, wenn die Profimusikerin bzw. der Projektleiter aus ihrer jeweiligen Perspektive Lebens-, Auftritts- und Musikerfahrung zur Verfügung stellten.

Rückblickend lassen sich die Themen der Mädchen wie folgt subsumieren

- Vermittlung musiktechnischer Kompetenzen sowohl von einer Frau als auch von einem Mann für eine Mädchenband
- Differenzierung von Außenansprüchen
- RTL II (ökonomische Vermarktungsstrategien) contra Jugendhaus, (der „Gehaltene Raum“) als Rückzugs- und Erprobungsraum

Für das Projekt waren es gerade die Formulierungen für die Kompetenzbeschreibungen, in denen noch einmal gesondert eine genderreflexive Ebene deutlich wurde. Es war konkret auch das Nachdenken der Mädchen über Genderaspekte, das dadurch wichtig geworden ist, weil eben nicht das Thema Mädchensein selbst als Thema des Projektes im Fokus stand, sondern das Interesse am Musikkochen in einer Band. Faktisch ergab das eigene Reflektieren über Musikkompetenzen und soziale Kompetenzen eine höchst virulente Genderreflexion unter den jungen Frauen. Auch die Formulierung gemeinsamer Zielvorstellungen war ein Prozess, der einzeln und als Band formuliert wurde.

II. Perspektiven und Wirksamkeit (eine Zusammenfassung)

- Dieses Projekt führt den Nachweis, wie wichtig es ist, Bildungsarbeit an den Lebenswelten und Ressourcen von Jugendlichen auszurichten. Dies macht Erfolge möglich und fördert die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu eigenständigen und selbstbewussten Personen. Ohne vordergründigen Leistungsdruck oder Angst vor Selektion, wie in der Schule, bietet diese Form von Offener Kinder- und Jugendarbeit gute Voraussetzungen, um an den Ressourcen der Kinder und Jugendlichen anzusetzen.
- Dieses Projekt zeigt, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Geschlecht einen wichtigen Baustein für die Mädchen zur Bewältigung von Erlebnissen, im Umgang mit ihrer Realität, darstellt.
- In einem kreativen Prozess werden Potenziale unterstützt, die Voraussetzung sind, um das eigene Leben annehmen und gestalten zu können. In der Gruppe wurden soziale Kompetenzen gefordert (Teamfähigkeit, Empathie, Pünktlichkeit, Flexibilität, Konfliktfähigkeit usw.). Diese haben für die Gestaltung von eigenem Leben eine herausragende Rolle.
- In der Ausübung der Beziehung zwischen „Lehrenden und Lernenden“ zeichnen sich bei der Projektarbeit Qualitäten und Möglichkeiten ab, die in traditionellen Bildungseinrichtungen nur schwer erreicht werden.
- Dieses Projekt nutzt die Traditionen von Mädchenarbeit und das Prinzip des Gender Crossing.
- Die Maxime der Mädchenarbeit (geschlechtsbewusste Reflexion, Förderung und Unterstützung von Mädchen in männlich dominierten Bereichen, Entwicklung von Strategien zur Durchsetzung von Rechten, Interessen und Bedürfnissen von Mädchen und jungen Frauen, Hinterfragung von tradierten Rollenbildern und Zuschreibungen) wurde in diesem Projekt primär wirksam. Die direkte Umsetzung wurde abgewandelt durch die Wertschätzung der Leitung der Einrichtung, die männlich war und „zufälligerweise“ auch noch musikalisch qualifiziert.

III. Was uns dennoch verbesserungswürdig erscheint

Das Projekt war gezeichnet von einer durchaus problematischen zeitlichen Enge. Diese Faktoren evozierten ein Gefühl des Gehetzseins, das dem Erprobungs- und Experimentiercharakter nicht zuträglich ist. So trug das Projekt streckenweise Züge eines Crash-Kurses. Dies brachte Dinge zum Vorschein, die nicht unbedingt der Idee, sondern eher dem Setting geschuldet sind. Faktisch stand kaum Resonanzzeit zur Verfügung, dieses aber war für das Projekt ein wichtiger Bestandteil. Insofern gab es vielfältige Probleme, die dieser Struktur geschuldet waren: Es gab musiktechnische Probleme, Probleme in der künstlerischen Entwicklung und der eigenen Positionierung bis hin zu den Fragen, ob ein Mann überhaupt eine Mädchenband anleiten kann. Diese großen „Baustellen“, die zu kurz und ungenügend bearbeitet wurden, verweisen darauf, dass es schwierig ist, ein solches Bildungsprojekt im Rahmen eines solchen Modellprojektes angemessen zu illustrieren. Dennoch bleibt, dass trotz der Kürze der Zeit vieles auch uns wichtig wurde. Dazu gehört z. B. dass eine Beziehung zwischen den Mädchen und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Hauses entstanden ist, die weitere Zusammenarbeit möglich macht. Für die Mädchen war es zentral zu erleben, dass das Musikmachen ohne quälenden Einzelunterricht, Spaß machen kann. Auch erlebten sie, dass ein Zusammenspiel zwischen dem Nachdenken über Themen, die beim Machen von Musik entstehen, ebenso spannend sein kann wie die Beteiligung an einem eigenen Konzert. All dies war für eine Anfängerband eine enorme Leistung.

Bedenken wir diese Rahmenbedingungen, so meinen wir am Ende doch ein Projekt präsentieren zu können, das zur Nachahmung empfohlen werden kann. Und dies ist ja faktisch der Sinn eines Modellprojektes, diese Fragestellung zu erproben. Wir können gerne und guten Gewissens empfehlen, in diesem Sinne mit Jugendlichen Angebote in der Kulturarbeit zu entwickeln. Wie wichtig die Zertifikate und deren öffentliche Präsentation waren, zeigte sich auch in der Veranstaltung im Hause, in dem diese öffentlich verlesen wurden. Diese öffentliche Anerkennung der (Selbst-)Bildungsleistung, die die jungen Frauen hier erlebten, werden zu einem nicht unwichtigen Bestandteil ihres Selbstbewusstseins. Die Wertschätzung der Öffentlichkeit sowie die Leistungen der Mädchen entsprechen den Traditionen der Mädchenarbeit. Wir sind stolz darauf, erfolgreich erprobt zu haben, dass durch die Zusammenarbeit von Männern und Frauen deren Erfahrung vermittelbar und als Ressourcen transferierbar wurden, ohne dass die starken Interessen der Mädchen an eigenwilligem Gehalt verloren.

Danksagungen

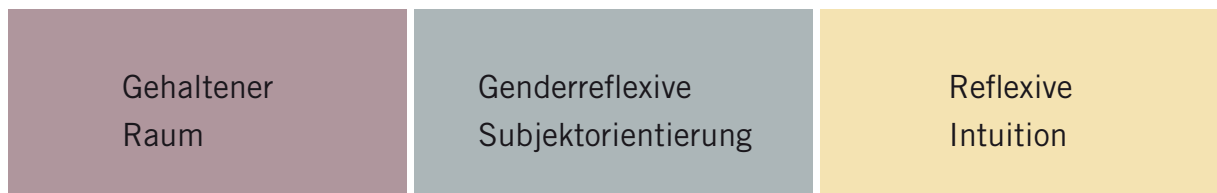
Dem Jugendamt, der Projektleitung, der Projektgruppe, den Mitarbeiterinnen des Jugendhauses und den Mitarbeiterinnen, die das Projekt direkt umgesetzt haben. Insbesondere möchten wir den Teilnehmerinnen, den Mädchen selbst danken. Weil sie bewiesen haben, dass, wenn man an etwas glaubt und in dieser Auffassung unterstützt und gefördert wird, sich der entsprechende Mut und die Energie entwickelt, eigene Ziele und Vorstellungen selbständig zu verwirklichen.



5 GENDER PROJEKT – NACHHALTIGKEIT – AUS SICHT DER PRAXIS

Unser Auftrag im Rahmen des zweijährigen Gender Projektes war es, ein Konzept für eine genderreflexive Kinder- und Jugendhilfe zu entwerfen und Standards zu formulieren. Nach einer etwa einjährigen Qualifizierungsphase entwickelten wir drei Praxisprojekte in den Bereichen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie Jugendhilfe/Schule und erprobten, was die Qualität einer genderreflexiven, zielgruppen- und handlungsfeldspezifischen Jugendhilfe ausmacht. Abschließend galt es, diese Erfahrungen und Ergebnisse über die Modellprojekte hinaus als Qualitätsbausteine zu beschreiben. Diese sollten zum einen auf die anderen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, zum anderen auf die unterschiedlichen geschlechtshomogenen und koedukativen Kontexte übertragbar sein.

Qualitätsbausteine, die unsere Arbeit nachhaltig prägten, heben wir mit diesen Begriffen heraus:



Die nächsten Fragen, die uns beschäftigten, waren folgende:

Was ist erforderlich, um diese Qualität in der Kinder- und Jugendhilfe zu entwickeln und nachhaltig zu sichern?

Wie könnten mögliche Standards aussehen?

Es war nicht nur ein schwieriges Vorhaben, Qualitätsmerkmale einer genderreflexiven Kinder- und Jugendhilfe herauszufiltern und zu formulieren, die der Komplexität des Themas gerecht werden. Ebenso zeigt sich die Entwicklung von Standards als große Herausforderung. Bereits seit vielen Jahren beschäftigt man sich in Frankfurt am Main und vielen anderen Städten damit, Instrumente zu finden, um die genderreflexive Qualität in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu ermitteln, zu verbessern und strukturell zu verankern.

Abgeleitet von den Voraussetzungen, die uns zur Verfügung standen, welche die Qualität in den Modellprojekten möglich machten, formulieren wir deshalb hier nun Vorschläge für Standards aus Sicht der Praxis, die unten dargestellt sind. Bei der Entwicklung und Formulierung unserer Punkte stellte sich heraus, dass die Instrumente zur Qualitätsentwicklung, -sicherung und zum Controlling sowie die zur Umsetzung notwendigen bereitzustellenden Mittel und Strategien unter Einbeziehung aller beteiligten Bereiche diskutiert und entwickelt werden müssen. Mit den beschriebenen Qualitätsbausteinen und unseren Vorschlägen zur Entwicklung von Standards als Basis, müssten nun im Anschluss an das Gender Projekt mit Vertretern/Vertreterinnen aus der Praxis, der Träger, der Auftraggeber und der Wissenschaft, speziell für die einzelnen Arbeitsfelder, Standards ausgehandelt und festgeschrieben werden sowie die bestehenden kommunalen Strukturen in die Planung einbezogen werden. Daher verstehen wir unsere Vorschläge als einen ersten Schritt hin zur Entwicklung von Standards.

VORSCHLÄGE ZUR ENTWICKLUNG VON STANDARDS

1. Genderspezifische Qualifizierung

Grundlage: qualifizierte Ausbildung der Mitarbeiter/innen

Notwendige Basis einer genderreflexiven Qualifizierung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe bildet die (sozial) pädagogische Grundausbildung (Studium) der Mitarbeiter/innen, in welcher gender- bzw. geschlechtsspezifische Pädagogik ein Querschnittsthema werden/sein sollte.

Weiterbildungsansatz:

Verbindung von zielgruppengenaue Genderreflexion mit handlungsfeldspezifischen Qualitätsmerkmalen. Ein Großteil der Fort- und Weiterbildungsangebote zum Thema Gender legt den Schwerpunkt auf die Reflexion persönlicher Erfahrungen, der (Aus-)Wirkungen von Genderthemen in der eigenen Biographie. Bei dem innovativen Qualifizierungsansatz im Rahmen des Gender Projektes wurde dagegen der Fokus auf die Zielgruppe(n), die Spezifika des Handlungsfeldes und deren Verbindung mit aktuellen und vielfältigen Genderdiskursen gelegt. Der Ansatz ermöglichte es, einen differenzierten Blick auf die Mädchen und Jungen zu entwickeln und für die Auswirkungen von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen und Benachteiligungen zu sensibilisieren, ohne Gefahr zu laufen, eigene Anteile auf die Zielgruppe(n) zu übertragen.

Gemeinsamer Qualifizierungs- und Aushandlungsprozess von Teams

Als besonders hilfreich und gut hat sich die gemeinsame Qualifizierung von Teams erwiesen. Dazu zählt das gemeinsame Herausarbeiten der Auswirkungen von Genderthemen auf das Verhalten, die Vorstellungen und die gesellschaftlichen Chancen der Mädchen und Jungen, aber auch das Kennen- und „Schätzenlernen“ der vielfältigen Perspektiven von unterschiedlichen Männern und Frauen. Die Potenziale, die in den unterschiedlichen „Blickweisen“ liegen, werden in der Regel nicht hinreichend genutzt. Die Aushandlungsprozesse, die mit dem Thema Gender verbunden sind, führen ohne Begleitung im Praxisalltag unter den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen einer Einrichtung häufig zu Missverständnissen und Störungen. Im Rahmen von Team-Qualifizierung können diese Prozesse unterstützt und begleitet werden. Unsere Erfahrung zeigt, wie wichtig es ist, Begriffe, Themen und Positionen vorher (vor der praktischen Arbeit) zu klären. Wenn diese klar sind, dann ist die Arbeit mit den Mädchen und Jungen „entspannter“, d. h. die Aushandlungsprozesse der Pädagogen/Pädagoginnen müssen nicht über die Kinder und Jugendlichen und in der Auseinandersetzung mit ihnen stattfinden. Daher verstehen wir genderspezifische Qualifizierung nicht als Delegiertenprinzip, d. h. einzelne Mitarbeiter/innen nehmen an Fortbildungen zum Thema Gender teil, sondern wir verstehen genderspezifische Qualifizierung im Sinne einer Einrichtungs- und Qualitätsentwicklung, die eine Einbeziehung des ganzen Teams erfordert.

Prozessberatung von Experten/Expertinnen für Teams/Einrichtungen

Schon während der Qualifizierungsphase, aber insbesondere im Anschluss daran, stehen die Teams vor der Aufgabe, die neuen Erkenntnisse und Erfahrungen auf die Arbeit und die Strukturen in den eigenen Einrichtungen zu übertragen. Der im Rahmen des Gender Projektes erprobte genderreflexive Ansatz erfordert nicht nur einen genauen Blick auf die Zielgruppe und das Handlungsfeld, sondern auch auf die spezifischen Rahmenbedingungen, den Auftrag und die Klienten/Klientinnen in der jeweiligen Einrichtung. Notwendig für diese Veränderungsprozesse ist nicht nur die Basis durch die gemeinsame Qualifizierung der Teams, sondern auch eine Prozessbegleitung durch Fachexperten/Fachexpertinnen, um eine effektive, nachhaltige Umsetzung und strukturelle Verankerung sicherzustellen.

Fortlaufender Weiterbildungsprozess

Seitens der Träger und Auftraggeber wäre es ein weiterer wichtiger Punkt, die Teilnahme der Mitarbeiter/innen an weiterführenden Fortbildungen zum Thema Gender zu fördern. Genderspezifische Qualifizierung ist kein einmaliges Aneignen von Kompetenzen, sondern ein fortlaufender Weiterbildungsprozess.

Gender-Kompetenzen als Qualitätsmerkmal in Stellenausschreibungen

Um die Bedeutung von Gender-Kompetenzen für die Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe deutlich zu machen, sollten diese als erforderliche Qualifikationen in Stellenausschreibungen benannt werden – dies wäre eine wichtige Signalwirkung nach Außen.

2. Reflexion

Um sich auf die unterschiedlichen Situationen im Arbeitsalltag, die sich verändernde(n) Zielgruppe(n) und Kontexte, gesellschaftlichen Entwicklungen und neuen theoretischen Genderdiskurse einlassen zu können, ist kontinuierliches Reflektieren der eigenen Arbeit von großer Bedeutung. Diese Erkenntnis ist nichts Neues für die Soziale Arbeit. Da die Reflexion aber im Rahmen der Modellprojekte eine ganz wesentliche Rolle spielte und gerade die unterschiedlichen Reflexionsebenen und -zeiträume zur Qualität der genderreflexiven Angebote beigetragen haben bzw. diese erst ermöglichten, gilt es, den notwendigen Rahmen für Reflexion erneut einzufordern. Für alle Arbeitsbereiche und in jeder Einrichtung sollten ausreichend Reflexions-(Zeit)Räume gewährleistet sein. Dies meint nicht nur die Sicherstellung von Möglichkeiten zur Selbst- und Teamreflexion, sondern gilt auch einrichtungs- und arbeitsfeldübergreifend. Gerade durch den „Blick von Außen“ erweitern sich die Perspektiven auf das Handlungsfeld, die spezifischen Strukturen in den Einrichtungen und die praktische Arbeit. Auch während des Qualifizierungsprozesses und im Rahmen der Prozessberatung stellt die Reflexion und die damit verbundene Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten eines der wichtigsten Instrumente dar. An der Definition und Festlegung von Vor- und Nachbereitungszeiten wird man messen können, inwiefern die Reflexion auch von den Auftraggebern und Trägern als Qualitätsmerkmal gesehen und welchen Stellenwert sie zukünftig erhalten wird. Für die einzelnen Bereiche muss das derzeitige Verhältnis von Vorbereitung, Klienten/Klientinnen- und Kunden-/Kundinnen-Kontakt und Nachbereitung sowie die Einordnung von Kooperationszeiten und Vernetzung überprüft und neu ausgehandelt werden.

3. Gendernetzwerk

Mit dem Anlegen eines Pools genderspezifisch qualifizierter Mitarbeiter/innen besteht die Möglichkeit, gezielt Kollegen/Kolleginnen für gemeinsame Projektentwicklungen und -durchführungen anzufragen, einzelne Fachkräfte bei Konzeptentwicklungen hinzuzuziehen und sich kollegiale Beratung zu organisieren. Gedacht ist dieser Pool bei spezifischen Anliegen einzelner Mitarbeiter/innen bzw. Einrichtungen und als Ergänzung zur bestehenden Vernetzung in Arbeitsgremien. Diese behalten ihre wichtige Funktion des fachlichen Austausches über aktuelle Entwicklungen in den Einrichtungen, auf kommunaler, gesellschaftlicher und politischer Ebene sowie der öffentlichen Vertretung von Interessen der jeweiligen Zielgruppe(n).

4. Evaluierung und Controlling

Die Qualitätsmerkmale einer genderreflexiven Kinder- und Jugendhilfe, wie wir sie im Rahmen des Projektes entwickelt und erprobt haben, lassen sich zum Großteil nicht als quantitative, einfach zu ermittelnde Aspekte, wie z.B. die Vergabe von Mitteln oder statistische Daten, beschreiben. Seit Jahren gibt es Bemühungen, Wege und

Instrumente zu finden, die die „Gender-Qualität“ in den Einrichtungen ermitteln und fördern sollen. Dazu gilt es für die einzelnen Bereiche abzuwägen und zu prüfen, welche Herangehensweisen und Methoden die Einrichtungen im Sinne von Qualitätssicherung und -entwicklung unterstützen, aber auch die Auseinandersetzung mit dem Thema und Weiterentwicklung einfordern, ohne unnötig „Widerstände“ zu erzeugen. Wesentlich für die Entwicklung von Standards ist es, alle beteiligten Bereiche mit einzubeziehen, Vertreter/innen aus der Praxis, der Träger, der Auftraggeber sowie der Wissenschaft. Gemeinsam müssen die Chancen, Widersprüche, Controllinginstrumente und deren Effekte diskutiert werden.

In Frankfurt ist nun der nächste Schritt, die am Beispiel der offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendhilfe in Schule gemachten Erfahrungen und herausgearbeiteten Erkenntnisse zum einen in die einzelnen Einrichtungen dieser Arbeitsfelder hineinzutragen und diese konzeptionell zu verankern. Zum anderen ist es erforderlich, auf dieser Basis die weiteren Handlungsfelder der Jugendhilfe mit einer zielgruppenspezifischen Genderperspektive zu verwirklichen. Für alle Bereiche wird man den Fragen nach Evaluierungsinstanzen, -instrumenten, der Schaffung von notwendigen Rahmenbedingungen sowie der Förderung von Selbstverpflichtung nachgehen müssen.

5. Raum für genderreflexive Angebote

Bei der Verbindung von zielgruppengenaue Genderreflexion mit handlungsfeldspezifischen Qualitätsmerkmalen wurde in den einzelnen Handlungsfeldern sichtbar, welche große Bedeutung der zur Verfügung gestellte Raum hatte, und welche Grundvoraussetzungen notwendig sind, um genderreflexiv arbeiten zu können. Auch hier wird deutlich, dass allgemeine, aktuell geführte Diskussionen wie die Kooperation von Jugendhilfe und Schule auch Entwicklungen in Hinblick auf eine genderreflexive Jugendhilfe beinhalten.

Handlungsfeld „Jugendhilfe und Schule“

Zum einen bedarf es eines Zeit-Raums für Angebote mit genderreflexivem Ansatz, welcher an Ganztagschulen nicht einfach zu „finden“ ist. Zum anderen spielt die Planung, Platzierung und Ausgestaltung der Räume von Jugendhilfe in der Schule eine große Rolle und ist wesentlicher Bestandteil der Konzeptionierung. Beides stellt notwendige Rahmenbedingungen dar, um einen „Gehaltenen Raum“ für Schüler/innen zu ermöglichen, mit dem Prinzip der Freiwilligkeit und nicht leistungsbezogenen Herangehensweisen. Da sowohl die Absprache der Zeiten für sozialpädagogische Angebote als auch die Nutzung von Räumlichkeiten im Arbeitsfeld „Jugendhilfe und Schule“ häufig schwierige Aushandlungsprozesse darstellen, ist es erforderlich, den strukturellen und inhaltlichen Rahmen von Jugendhilfe in Schulen gemeinsam zu entwickeln, in Form einer konzeptionellen und inhaltlich gleichwertigen Verankerung der Jugendhilfe im Lebensraum Schule. In beiden Bereichen, Jugendhilfe und Schule, gilt es zukünftig sowohl die Genderperspektive mit dem jeweiligen Handlungsfeld zu verwirklichen, abgestimmt auf deren spezifischen Auftrag, das Selbstverständnis und die Aufgaben als auch die beiden Bereiche, schulische und sozialpädagogische Bildungsarbeit, miteinander zu verknüpfen, weiterzuentwickeln, ohne eines dem anderen anzupassen bzw. unterzuordnen.

Handlungsfeld „Kinderhaus“

Im Bereich der offenen Kinderarbeit zeigte sich, dass die Qualität genderreflexiver Angebote mit „echt gelebter“ Partizipation einhergeht. Die Mädchen und Jungen bestimmen die (Raum-) Gestaltung (ihrer Lebenswelt) selbst und finden dabei bei Bedarf Unterstützung.

6 DER GEHALTENE RAUM – DAS ERGEBNIS – AUS SICHT DES GENDER-INSTITUTS

Ganz am Ende nun bilanziert das Gender-Team mit Blick auf den Prozess. Dabei war die Entwicklung einer genderreflexiven Analyse des Bedarfes der jeweiligen Zielgruppen wesentlich und sollte handlungsfeldspezifisch und zielgruppengenau diskutiert werden.

Den Titel „Der Gehaltene Raum“ wählen wir für das Ergebnis am Ende des zweijährigen Prozesses, weil wir erkannten, dass das eigentlich Neue an diesem Projekt der „Gehaltene Raum“ ist. Prozessorientiert, wie dieses Projekt angelegt war, lag die besondere Spannung darin, wie sich die gemeinsame Qualifikation der Fachkräfte in der Praxis abbilden würde. Nach unserer Position, die am Ende eher die der Prozessbeobachtenden wurde, zeichnet sich die Qualifikation der Fachkräfte in deren Blick auf die Zielgruppe und deren Kommunikation miteinander ab. Die zentralen Einflussfaktoren, die zu dieser Fähigkeit eines gemeinsam „Gehaltenen Raumes“ geführt hat, basieren auf der genderreflexiven Subjektorientierung. Diese prägt die Fachqualifikation, die sich die Projektmitglieder angeeignet haben.

Der Begriff der genderreflexiven Subjektorientierung ist umfassend theoretisch begründet (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008). Die Subjektorientierung als Begriff ist hervorgegangen aus einem professionsgeschichtlichen Nachdenken, aus dem ein spezifischer – sozialpädagogischer – Blick hergeleitet wird. Für die Kinder- und Jugendarbeit wurde dieser Anspruch erstmals von Albert Scherr (1995) formuliert, maßgeblich beeindruckt von dem Konzept der Alltags- und Lebensweltorientierung (Thiersch/Tübinger Schule). In diesem Konzept steht die Emanzipation der Subjekte im Vordergrund und mit ihr die Bewältigungsbemühungen der Subjekte. Auf der Basis einer grundlegenden Alltags- und Lebensweltorientierung hat sich der Anspruch einer hochwertigen Kinder- und Jugendhilfe mit Blick auf Bewältigungswege der Subjekte weiterentwickelt (begründet von Lothar Böhnisch). Das Besondere dieser kurz skizzierten Blickwinkel liegt darin, dass auch in Fällen, in denen das Verhalten der Subjekte Anstoß erregt, der Einfluss der Strukturen, der Lebenswelten und der Widersprüche des jeweiligen Lebenskontextes reflektiert wird und nicht alleine das abweichende Verhalten des Subjektes. Dies meint der Begriff der Subjektorientierung. Eine dergestalt qualifizierte sozialpädagogische Haltung nimmt weiter Begriffe wie die einer „fürsorglichen Belagerung“ (Scherr) ernst und sucht das eigene Handeln durch Prinzipien der Zurückhaltung und der minimalisierten Einmischung zu qualifizieren. Die Reflexion der guten Absichten ist darin wesentlich. Und eben diese Perspektiven werden hier nun korreliert mit dem Nachdenken, welches sich in der Genderpädagogik etabliert. Besonders im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit, in dem das Prinzip der Freiwilligkeit dominiert, sind Zurückhaltungsregeln wichtig. Aber auch ein Nachdenken über den Einfluss institutioneller Widersprüche, die das fachliche Handeln ggf. prägen können, gehört zum sozialpädagogischen Wissen. In den letzten Jahren ist darüberhinaus auf das Überprüfen pädagogischer Bevormundungen und die Reflexion adultozentristischer Blickwinkel (Rose/Schulz 2007) verwiesen worden. Ebenso wie das Bereitstellen von Eroberungsräumen, wie in dem Begriff der „Sozialpädagogischen Arena“ gefasst (Cloos u. a. 2009). Für die Weiterentwicklung der genderpädagogischen Diskussion erschien uns das Prinzip des Bereithaltens von Erprobungsräumen zentral. Mit dem für das Ergebnis gewählten Begriff des „Gehaltenen Raumes“ kennzeichnen wir nun diesen Anspruch der oben skizzierten Tradition. In diesem geht es darum, sowohl in gemischten wie auch in gleichgeschlechtlich besetzten Teams Diskussionszusammenhänge einzufordern, die sich dem Genderdiskurs auf der Basis des handlungsfeldspezifischen Qualitätsanspruches nähern.



Wir stellten als Moderationsteam rückblickend fest, dass in allen drei Projekten ein Bemühen zu erkennen war, einen ganz spezifischen Raum entstehen zu lassen. Dies offenbarte uns, dass die Fachkräfte nach der Qualifizierungsphase um eine neue Variation bemüht waren, qualitativ hochwertige reflektierte Räume bereitzuhalten. Dieses Halten eines Entfaltungsraumes durch ein genderreflexiv qualifiziertes Team schien der entscheidende Zugewinn an Einblick und Erkenntnis zu sein, den sie nun in die Praxis transferierten. In der Aufarbeitung der drei Projekte durch die Fachkräfte stellten sich die bedeutenden Begriffe heraus:

- die genderreflexive Subjektorientierung
- der „Gehaltene Raum“
- die reflexive Intuition (vgl. S. 7 und S. 45ff.)

Wir bezeichnen den „Gehaltene Raum“ als zentrales Ergebnis und kennzeichnen diesen als Qualifikationsmerkmal für die Weiterentwicklung einer genderreflexiven Kinder- und Jugendhilfe. Es geht um die Fähigkeit, einen solchen Raum zur Erprobung von Selbstinszenierungen und kollektiven Aushandlungsprozessen in Sachen Gender als Freiraum halten zu können. Dies ist ein Anspruch, der für die gesamte Kinder- und Jugendhilfe neu ist. Gleichzeitig ruft er spannende und neue Fragen für die Mädchen- und Jungenarbeit hervor. Der Anspruch einer zielgruppengenaue Analyse wird dort eingelöst, wo die Bewältigungsstrategien der Subjekte interessieren – und nicht die Überzeugungen der Fachkräfte (über veränderte Geschlechterverhältnisse).

Wie bereits ausgeführt, begreifen wir Geschlecht als eine Bewältigungsanforderung. Wir erkennen darin den Umgang mit den Widersprüchen, die der Konstruktion Geschlecht innewohnen als Herausforderung an und begreifen den individuellen Umgang mit den Vorgaben der Geschlechterkonstruktion als Teil des Bewältigungsweges eines Kindes bzw. Jugendlichen. Wir begreifen Geschlecht zugleich aber auch als eine Kategorie, die beeindruckt ist von anderen Konstruktionskategorien und strukturellen Faktoren (z. B. class, culture etc.). Die eigene Haltung jedoch auch noch auszurichten an den Qualitätskriterien des jeweiligen Handlungsfeldes macht das Besondere, die Komplexität der reflektierten Haltung der Fachkräfte aus. In den Diskussionen der Teilnehmenden des Projektes zeigte sich deutlich, dass die Genderdimension als Qualitätsmerkmal ausgelotet wurde mit dem Blick auf den zu eröffnenden Raum, in dem die Besonderheit der Kinder- und Jugendarbeit bedacht wird. So wie dort ein Raum gefordert wird, in dem Kindern und Jugendlichen Entwicklungs- und Gestaltungsräume gewährt werden, so bemühten sich die beteiligten Fachkräfte um das Bereitstellen solcher Räume. In einem ständigen Abwägen klärten sie darin die Genderdimension. Diese Qualität gilt es zu kennzeichnen als Ergebnis dieses Gender Projektes. Diese gilt es also nicht nur zu halten, sondern zu vertreten (z. B. in Kooperationsverhältnissen mit Fachkräften, die den Lebensort Schule prägen etc.). Die für diesen Raum verantwortlichen Fachkräfte haben gezeigt, dass ihre gemeinsame Qualifikation damit begann, die Geschehnisse in diesem *gendererten* Raum angemessen zu beobachten. Später dann haben sie für sich als Qualitätsmerkmal anerkannt, dass ihre Qualifikation sich besonders dann offenbart, wenn sie zurückhaltend agieren und sich bemühen, selten, dann aber kompetent einzuschreiten. Die Aushandlungsverhältnisse der Kinder und Jugendlichen zu begleiten bedeutet, nicht die eigenen Vorstellungen zum Bezugspunkt zu machen, sondern sich zu bemühen, diese Erprobungs- und Aushandlungsverhältnisse als solche erst einmal zu bedenken (Zurückhaltungsregel). Anders formuliert bedeutet dies, dass Fachkräfte um die Widersprüche und Fallstricke im Rahmen der Konstruktion Geschlecht Bescheid wissen. In den Prämissen der Mädchen- und Jungenarbeit ist diese Haltung durchaus verankert. Gerade die Mädchenarbeit ist schon lange darum bemüht, die Aushandlungsformen der Kinder und Jugendlichen zu achten. Mit dem „Gehaltene Raum“ beschreiben wir, wie sich für beide Geschlechter (egal ob im homo- oder koedukativen

Setting arbeitend) eine spannende Qualifikationschance eröffnet, wenn im diskursiven Rahmen methodische Entscheidungen getroffen werden, die an dem Bedarf der Zielgruppe ausgerichtet sind und blinde Flecken und Divergenzen in Sachen Geschlecht bedenken.

Das Besondere des „Gehaltenen Raumes“ liegt darin, dass die Fachkräfte informiert sind über die Wirksamkeit von Geschlechteraufladungen, dass sie sich über mögliche Konflikte der Zielgruppen auch auf der Basis *gegenseitiger* Überlegungen interessieren und zugleich bereit sind, sich von Aushandlungskontexten der jeweiligen Altersgruppe überraschen zu lassen. Gemeinsam, in einer gemischten Teambesetzung über diese Themen kommunizieren zu können, ist ein Qualitätssprung. Dies ist das zentrale Ergebnis dieses Projektes. Im Wissen um die Konstruktion Geschlecht, die von vielen weiteren Kategorien (subkulturelle Faktoren, schichtspezifische Prägungen etc.) beeindruckt ist, entsteht dann ein qualitativ hochwertiger Entwicklungs- und Gestaltungsfreiraum. Diese Qualifikation prägt nicht nur den Umgang mit Räumen sondern auch den mit Kollegen/Kolleginnen. Werden die Prinzipien der Subjektorientierung in den Mittelpunkt gerückt und darin nicht nur die Interessen der Subjekte, so entsteht ein Freiraum. Wird dieser unter genderreflexiven Aspekten bedacht und das Bildungsangebot an den Wünschen und Interessen der Beteiligten ausgerichtet, entsteht eine neue Qualität. Diese betrifft nicht nur koedukative Einrichtungen. In diesem Projekt kamen die Teilnehmenden aus solchen Einrichtungen und wählten deshalb diesen Erprobungsraum. Das Besondere lag darin, dass sie sehr wohl methodische Bestandteile aus der Mädchen- und Jungenarbeit kannten und nutzten. Deshalb sei noch einmal klar herausgestellt, dass wir homoedukative Methoden für einen Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe halten, die je nach Bedarf auch in koedukativen Settings eingesetzt werden sollten. In diesem Sinne sind wir davon überzeugt, dass sich das hier erarbeitete Material über den „Gehaltenen Raum“ durchaus auch zur Qualifikation von Einrichtungen der Mädchen- bzw. Jungenarbeit nutzen lässt. In den Modellprojekten wählten die Teilnehmenden keinen spezifischen Raum, der explizit der Jungen- und Mädchenarbeit zuzuordnen wäre. Dennoch bleiben die skizzierten Aspekte transferierbar. In diesem Gender Projekt wurde deutlich, dass die Teams von dem Begriff der genderreflexiven Subjektorientierung profitierten. Sie selbst entwickelten für den gemeinsamen Qualifikationsprozess einen eigenen Terminus – die reflexive Intuition (vgl. S. 45). Wir als Gender-Team rücken das pädagogische Prinzip in den Fokus und lenken in der abschließenden Auswertung den Blick auf den „Gehaltenen Raum“, der entsteht im Wissen um die Unausweichlichkeit der Genderinszenierung.

Neu ist darin Folgendes: Werden die Interessen der Subjekte – und nicht deren Geschlechterzugehörigkeit – in den Fokus gerückt, so entsteht ein veränderter Blickwinkel. Im Fokus steht – vereinfacht formuliert – nicht das Problem von Jungen bzw. Mädchen – sondern der Aushandlungsraum, den die Subjekte benötigen, um ihre eigene Darstellung (als Mädchen/als Junge) zu erproben. Diese Inszenierung als Bewältigungsweg zu flankieren kann zu einem spannenden Diskussionskontext für die Fachkräfte werden, die einen solchen Aushandlungsraum bereitstellen möchten. Voraussetzung für eine solche Qualifikation des „Gehaltenen Raumes“ ist die Kommunikation der Fachkräfte, die in einer umfassenden genderreflexiven Qualifikationsphase begründet sein sollte. Dazu gehören Methoden, wie die hier im ersten Teil der Dokumentation abgebildeten. Neu an dem von uns intendierten Bildungsprozess war der Blick auf die Zielgruppe, nicht die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie. Die Reflexion über die eigene Geschichte ist selbstverständlich Bestandteil der Nachdenklichkeit, der Selbstreflexivität der Fachkräfte. Besonders eindrucksvoll war es für uns zu sehen, dass in dem Moment, in dem die Bewältigungswege der Zielgruppe anerkannt werden und das Bemühen der Fachkräfte sich darauf richtete, diese zu verstehen, ein Raum entstehen konnte, in dem sich das Ziel genderpädagogischer Konzepte deutlich einlöste: nämlich die Entdramatisierung von Geschlecht.

7 WAS FOLGT AUF SO EIN PROJEKT?

Die Frage, wie sich aus einem solchen Projekt Thesen zur Nachhaltigkeit entwickeln lassen, ist eine häufig für Modellprojekte und ihre Auswertung diskutierte Frage (vgl. Schwerpunktthema in Sozial Extra Juli 2010). Wir nähern uns abschließend dieser Frage mit Blick auf die Erfahrungen, die wir in diesem Projekt gemacht haben:

Wir haben erlebt, dass es für eine gemischte Gruppe bereichernd ist, wenn die Genderdimension aus ihrem Verdeckungszusammenhang gelöst wird. Dies bedeutet, dass die Genderdimension auf den Tisch gelegt wird und verdeckte Spannungsverhältnisse nicht unter sondern auf dem Tisch sichtbar liegen – und zwar in ihrer Komplexität und nicht begrenzt (wie z. B. auf die Dimension der Geschlechtergerechtigkeit oder die für die genderpädagogische Diskussion signifikante Zielsetzung einer Entdramatisierung von Geschlecht). Die Genderdimension ist komplex, widersprüchlich und jede beteiligte Person hat ihre eigenen – meist biografisch geprägten Anteile, Visionen und Empfindsamkeiten. Wir haben deutlich erlebt, dass für solche gemeinsamen Qualifikationsprozesse Methoden erforderlich sind, die den unterschiedlichen Voraussetzungen Rechnung tragen, mit denen die verschiedenen Fachfrauen/Fachmänner in ein solches Modellprojekt einmünden. Wir haben weiter erlebt, dass diese Divergenz sowohl Generationendifferenzen als berufliche Erfahrungen tangiert. Auch gibt es in solchen gemischten Gruppen große Unterschiede in Bezug auf die Lernlust. Manche Menschen sehen sich bereichert durch theoretische Zugänge, andere haben große Mühe mit abstrakten Texten und lernen lieber im praktischen Tun. Wir lernten, dass die Gendermoderation sich methodisch auf diese Divergenz einlassen muss und einen Methodenfächer entfalten muss, in dem diese verschiedenen Lern- und Erfahrungshorizonte bedacht sind – mit Blick auf einen gemeinsamen Lernzuwachs. Für dieses Projekt war weiter prägend, dass wir auf Männer und Frauen trafen, die sehr unterschiedliche Erfahrungen in der Mädchen- und Jungenarbeit gemacht hatten. Manche waren schon viele Jahre dabei und kannten in diesem Kontext viele, in diesen Zusammenhängen diskutierte theoriegeleitete Texte. Andere wiederum waren noch jung und hatten insgesamt einfach noch wenig Berufserfahrung. Gerade diese aber bereicherten das Projekt durch ihre Lernfreude und Offenheit.

Wir haben in dieser Dokumentation entsprechend Wert darauf gelegt zu zeigen, welche Methoden wir eingesetzt haben, um den Genderdiskurs in diesem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit praktisch für Männer und Frauen gleichermaßen interessant zu machen. Wir haben dabei Wert darauf gelegt zu zeigen, dass die Genderdimension, so interdisziplinär sie durch die Gender Studies geprägt ist, sehr divergente Wege und Visionen auflegt. Deshalb wählten wir anschauliche und zugleich diskursive Formen und Methoden, die wir in dieser Dokumentation abgebildet haben. Wir haben es genossen zu sehen, dass es gelingen kann, Männer und Frauen eben gerade in diesem nicht geglätteten Genderkontext zu qualifizieren und sie anzuleiten gemeinsam weiter über Umsetzungsschritte in der Praxis nachzudenken. Wahrgenommen haben wir, dass männliche und weibliche Fachkräfte in gemischten Gruppen mit sehr divergenten Vorerfahrungen in Sachen Gender aufeinander treffen können – und es nicht zu ungleichen Verhältnissen kommen muss. Wir sahen uns bereichert dadurch, einen gemeinsamen Diskurs zu initiieren, der sich an den Prinzipien der Kultur der Anerkennung ausrichtet, die von verschiedenen Zugängen und Erfahrungen ausgeht und dabei die Divergenz als Faktum nimmt – und nicht als Ziel (vgl. Leiprecht 2008). So differenzierten wir die Gruppe nicht in Wissende und weniger Wissende bzw. gar Unwissende, sondern rückten die Komplexität des aktuellen Genderdiskurses in den Fokus.

Dies schuf Freiräume, die den Blick auf das Handlungsfeld und damit auf die Zielgruppe in ihrer Besonderheit öffnete. Gerade weil deutlich wurde, wie komplex das Nachdenken in Sachen Gender wird, haben wir uns sowohl auf Aspekte aus der Paarforschung, der Zukunfts- und der Genderforschung wie auf klassische Termini der Genderpädagogik (wie das *Doing Gender* etc.) bezogen und die Gruppe insgesamt bereichern können. Diesen Versuch zeitgleich eine Gruppe mit unterschiedlichen Vorkenntnissen zusammen zu bringen, dokumentieren wir in den Methoden des „Babylonischen Sprachengewirrs“ bzw. der „Wissenschaft am Bistrotisch“.

Wir haben eine gemeinsame Suchbewegung in den Mittelpunkt gestellt, die sich bewusst nicht auf eine Kritik des *Bestehenden* stützte. Gender ist für uns nicht die dritte Dimension, die sich auf koedukative Einrichtungen bezieht. Wir sehen Gender auch nicht als eine Kritik an den Institutionen, in denen Jungen- bzw. Mädchenarbeit angeboten und praktiziert wird. Wir haben bewusst verengte Perspektiven zu weiten versucht und dabei besonders dichotome Strukturen (entweder/oder, schwarz/weiß, vorher/nachher) in Frage gestellt. Besonders profitiert haben wir von einer philosophischen Tradition, die ein Denken jenseits des abendländisch geprägten, gegensätzlichen Denkens anbietet. Mit diesem ließen sich neue Strukturen für die gemeinsame Suchbewegung etablieren. Wir haben mit der Methode des Tetralemmas einen Blickwinkel etablieren können, der *das Alte* nicht abwertet um auf die Suche nach etwas Neuem zu gehen. Wir haben Wert auf Methoden gelegt, wie die aus der Systemischen Strukturaufstellung entlehnte Methode des Tetralemmas, weil hier Traditionen eines wertschätzenden Denkens wirksam werden. Diese haben wir zu etablieren versucht. Es gelang uns mit diesem Zugang den Horizont zu weiten und ein Klima zu schaffen für eine gemeinsame Suchbewegung, in der wir gemeinsam neugierig waren, uns freundlich und wertschätzend begegneten und die am Ende die Teilnehmenden befähigte auf einem neuen Niveau zu agieren. Für diese Erfahrung wählten die Teilnehmenden später den Terminus der *reflexiven Intuition* (S. 45). Die Bilanzen der Teilnehmenden belegen, dass sie große Freude daran hatten sich auf einen solchen Dialog einzulassen, in dem *das Verschiedene* als normal verstanden wird und die Auseinandersetzung mit dem Blick der Anderen (als Mann oder Frau, als Hetero- oder Homosexuelle/r, als Migrant/in oder Inländer) als bereichernd erlebt wird.

WIR FASSEN ZUSAMMEN

- Wir agierten nicht in Abgrenzung zur Mädchen- oder Jungenarbeit, sondern in Anerkennung der langjährigen, höchst ausdifferenzierten und komplexen, theoriegeleiteten Praxis dieser Handlungsfelder. Die mono-educative Besonderheit (Männer arbeiten mit Jungen, Frauen arbeiten mit Mädchen) begreifen wir als Teil der Kinder- und Jugendhilfe, als Bereicherung der Wahlmöglichkeit und der Varianz einer bedarfsdeckenden Angebotsstruktur.
- Wir haben unser Ziel erreicht, nach einem gemeinsamen Qualifikationsprozess einen Prozess anzustoßen, in dem die Teilnehmenden selbst in praktischen Impulsen (den Modellprojekten) ihren Lernzuwachs erproben und als Impuls für eine genderreflexive Kinder- und Jugendarbeit umsetzen können. In diesen hier dokumentierten Prozessen bilden sich die unterschiedlichen Anliegen deutlich ab. Manchen lag die Weiterentwicklung der Partizipation von Kindern am Herzen, anderen die Kooperation von Jugendhilfe/Schule bzw. die Etablierung eines veränderten, selbstverständlich dann *gegenderten* Bildungsbegriffes (siehe Auswertung der Modellprojekte). Allen gemeinsam war es ein Anliegen zu erproben, wie sich das bereichernd erlebte, gemeinsame Nachdenken über Genderdimensionen (auf einem hohen Niveau) in die Praxis transferieren lässt. Sie haben in dieser Dokumentation ihr Erlebens und ihr Anliegen beschrieben.

Mit Blick auf die Wirksamkeit eines solchen prozessorientierten Arbeitens setzen wir große Hoffnung auf die Lust an der Nachahmung bzw. Verwertung der in dieser Dokumentation abgebildeten Bildungsbausteine und Modellprojekte. Wir hoffen, dass diese Dokumentation andere ermutigt.

Ob in Frankfurt oder an anderen Orten Genderleitlinien formuliert werden, in denen von nun an auch koedukative Einrichtungen aufgefordert werden, ihren Fachdiskurs durch die Integration von Genderperspektiven zu qualifizieren, könnte eine Konsequenz sein. Uns ging es jedoch nicht um die Koedukation, sondern um das gemeinsame, *gegenderte* Nachdenken über Zielgruppen. Wie sich das hier dokumentierte Qualitätskriterium eines *Verwringens von Gender und Mainstream* in anderen Handlungsfeldern auswirken wird, bleibt ebenfalls abzuwarten. Spannend wäre es zu sehen, wie sich eine ähnliche gemeinsame Qualifikation von männlichen und weiblichen Fachkräften in Handlungsfeldern, wie den Hilfen zur Erziehung, der Jugendberufshilfe, der Schulsozialarbeit etc. auswirkt. Wir haben dafür plädiert, die Besonderheit des jeweiligen Handlungsfeldes in den Blick zu nehmen. Wir haben Wert darauf gelegt, verschiedene Genderaspekte mit dem in den Handlungsfeldern divergenten eingeführten Fachdiskurs zu verbinden. Für uns hieß dies hier, die von Cloos u. a. (2008) gefasste Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit, die z. B. mit den *Regeln der Zurückhaltung* arbeitet, mit Genderaspekten zu verbinden. Oder es hieß auch die für dieses Handlungsfeld etablierten signifikanten Diskussionen über den *Respekt vor den jugendkulturellen bzw. altersspezifischen Reaktionsweisen* der Zielgruppe in Relation zu setzen zu dem Anspruch des Erprobungsraums, der zu offerieren ist (Rose/Schulz, 2007).

Der Anspruch, bedarfsdeckend zu agieren, wie ihn das KJHG formuliert, bedeutet hier, die Angebote entsprechend zu prüfen und genauer zu bedenken, welche strukturellen Erschwernisse und besonderen Belastungen die Lebenswege der uns Anvertrauten prägen. Erneut würde es spannend sein, zu erproben, was sich in einem anderen Handlungsfeld die Teilnehmer/innen aus der Praxis durch eine gemeinsame Qualifikationsphase abbilden würde, wie diese ihren weiterentwickelten „Genderblick“ anwenden würden. Reizvoll wäre es zu sehen, wie sich die aktuellen Fragen dieses Handlungsfeldes abbilden würden und wie sich das Interesse der Fachkräfte in den praktischen Umsetzungen manifestieren und abbilden würde.

In anderen Handlungsfeldern sind solche Korrelate von Gender und Mainstream weniger ausdifferenziert. Diesen kaum ausgeloteten Raum als Chance zu begreifen für weitere Qualifikationen des Genderdiskurses, wäre ein nachhaltiges Ergebnis. Nach jahrzehntelangen Diskussionen über Gerechtigkeits- und Genderfragen halten wir es für gewinnbringend, so könnte man es anders formulieren, deutlicher auch die Logik der Institution in den Blick zu nehmen. Genderdimensionen in der Schule fallen anders aus als in der Kinder- und Jugendarbeit. In Zukunft würde der Genderdiskurs unter anderem nur gewinnen, wenn auch andere Handlungsfelder pädagogischer oder sozialer Institutionen sich in diesem Korrelat von Gender und Mainstream weiter bewegen würden. Im Wissen um die handlungsfeldspezifischen Widersprüche und auch um deren Besonderheiten die gemeinsame Qualifikation von Fachkräften einzuleiten und dann auszuloten, worin diese Umsetzungsschritte für eine veränderte gemeinsame Praxis erkennen, wäre eine sehr nachhaltige Entwicklung. Dies wäre ein großer Schritt zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe.

Denn dann ginge es nicht mehr *nur um Gender* – sondern darum, handlungsfeldspezifische Qualitätskriterien herauszuarbeiten und diese weiter zu entwickeln durch das Verwringen von Gender und Mainstream. Ein solches Nachdenken über geschlechtsspezifische Besonderheiten, jeweils differenziert in die besonderen Rahmungen des Handlungsfeldes, würde sodann auch neue Aspekte aufzeigen, wie z. B. die Frage nach der Berücksichtigung von Transgenderpersonen bzw. intersexueller Themen. Für uns steht das Nachdenken über die Bewältigungswege von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt, das Zugeständnis blinder Flecken auf Seiten der Fachkräfte gehört zur Grundvoraussetzung, um sich gemeinsam weiterentwickeln zu können.

STANDARDS – EINE KOMPLEXE VORGABE?

Ganz am Ende bleibt noch die Frage zu erörtern, ob es sinnvoll wäre, Standards für die jeweiligen Handlungsfelder zu formulieren. Wir haben viel darüber diskutiert und stehen dieser Idee im Ergebnis etwas skeptisch gegenüber. Dies möchten wir am Ende öffentlich machen und zu einem Diskurs über diese Zielsetzung anregen. Ganz konkret haben wir immer wieder vorgetragen, dass wir der Meinung sind, dass es lohnen würde, sich dem Thema Standardisierung behutsam und ggf. in Form einer Experten-/Expertinnenrunde zu nähern. Wir wissen um die Relevanz der Leitlinien der Mädchen- und Jungenarbeit. Wir wissen auch, dass die Leitlinien der Mädchenarbeit nicht nur in Frankfurt neu überdacht werden und upgedated werden müssten. Sie wurden vor mehr als zehn Jahren formuliert. Längst hat sich die Mädchenarbeit etabliert – auch wenn sie immer wieder um ihre finanzielle Absicherung kämpfen muss. Möglicherweise haben sich aber auch die Probleme der Zielgruppe verändert. Dies wäre zu prüfen. Und auch wenn die Leitlinien der Jungenarbeit jünger sind – und in vielen Kommunen selbst solche noch nicht verabschiedet sind, wäre auch hier zu prüfen, wo sie zielgruppenspezifisch auszuweiten bzw. zu differenzieren sind. Abgesehen davon aber fragen wir uns, ob es nach einem Gender Projekt wirklich darum gehen sollte, analog Leitlinien bzw. Standards in Sachen Gender zu formulieren. Wir sind uns sicherlich mit allen Befürwortern und Befürworterinnen solcher Standardisierungen einig darin, dass es um eine Etablierung von Qualitätsstandards in Sachen Gender geht. In der praktischen Umsetzung aber besteht die Gefahr einer Reduzierung. Und dies wiederum begrenzt den hier immer wieder betonten Wunsch, eben die Komplexität des Genderdiskurses in den Handlungsfeldern zu nutzen und einen angemessenen Diskurs zu etablieren, der eben nicht begrenzt geführt wird als ein Nachdenken über die Unterschiede in den Lebenslagen von Jungen und Mädchen o. ä. Die Auswertung des höchst wirksamen Instrumentes Gender Mainstreaming steht noch aus. Dennoch ist, aus Sicht der Genderforschung, auch dieses Instrument sehr kritisch bewertet worden (Nohr/Veth 2002). Wir sehen das Ziel eher darin, den Fachdiskurs zu qualifizieren und in diesen selbstverständlich den Anspruch einzuweben, die jeweilige Genderperspektive aufzuzeigen und zu dokumentieren. Insofern wäre es denkbar, eine Genderleitlinie zu entwickeln, in der entsprechende Erwartungen formuliert werden. In dieser wäre festzuhalten, dass gemischte Teams so zu qualifizieren sind, dass sie in der Lage sind die spezifischen Belange von Mädchen und Jungen zielgruppengenau und handlungsfeldorientiert zu bedenken.

Den Teilnehmenden dieses Projektes war es weiter wesentlich, den Zeitfaktor hervorzuheben (siehe Nachhaltigkeit aus Sicht der Projektteilnehmenden, Punkt 5, S. 74). Sie haben es erlebt, dass eine professionelle Kommunikation im Team, mit Blick auf die Reflexion von Genderdimensionen, Zeit braucht. Nicht nur, weil Absprachen zu treffen sind und alltägliche Fragen zu klären sind, wie z. B. die, ab wann ein Verhalten als Regelverstoß geahndet wird und wann Verhaltensweisen als erprobendes Agieren stillschweigend geduldet werden sollen u. v. a. m. Ein qualifizierendes, gemeinsames Nachdenken über die Zielgruppe braucht Qualifikationsrahmungen. Dies können gemeinsame Fortbildungen sein, eine genderreflexive Supervision oder eine kollegiale Beratung. Wie aber verbindliche Standards für eine geschlechterreflexive Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe zu formulieren wären, erscheint uns diskussionswürdig.

WAS SOLLEN STANDARDS BEWIRKEN?

Sollen sie die Relevanz der Angebote der Mädchen- und Jungenarbeit absichern helfen, die in der Fachdiskussion längst als Bestandteil des Methodenkanons anerkannt sind?¹⁰ Sollen sie die Jungenarbeit absichern, indem formuliert wird, dass in allen Handlungsfeldern auch Angebote für Jungen etabliert werden sollten?¹¹ Oder sollen Stellen und Orte gesichert werden, an denen diese Besonderheit etabliert wurde? Wir haben keinerlei Einwände gegen diese Wünsche. Im Gegenteil: Wir selbst verweisen explizit auf die Relevanz von spezifischen Orten, an denen nur Frauen einen Diskurs unter Frauen pflegen, und nicht nur über die Zielgruppe Mädchen und junge Frauen (vgl. Engelfried/Voigt-Kehlenbeck 2010). Analog formen sich Foren und Netzwerke von Männern, die an einer Veränderung im Geschlechterverhältnis interessiert sind.¹²

Wir bestätigen in diesem Sinne gerne, dass die Besonderheit der Mädchen- und Jungenarbeit eine große impulsgebende Bedeutung für die Kinder- und Jugendhilfe hat. Es braucht Orte und Räume, an denen Frauen sich mit ihrem empathischen Blick für weibliche Zielgruppen für die Belange von Mädchen einsetzen und ggf. bedarfsorientiert darüber nachdenken, ob neue Angebote zu etablieren sind, um bedarfsdeckend zu arbeiten. Es ist belegt, dass die Mädchenarbeit ein ausdifferenziertes Angebot vorweisen kann. Es braucht Orte und Räume, an denen Männer sich mit ihrem empathischen Blick für männliche Zielgruppen für die Belange von Jungen einsetzen und nachdenken, wann ggf. auch noch neue Angebote zu etablieren sind, um bedarfsdeckend zu arbeiten.

10 Ulrike Graff hat in dem nachfolgend bezeichneten Buch die homoedukative Methode, die von der Mädchenarbeit begründet wurde, historisch hergeleitet und begründet, dass diese gleichberechtigt neben koedukativen Methoden Teil der Jugendhilfe sein sollten (vgl. Ulrike Graff: Selbstbestimmung für Mädchen. Theorie und Praxis feministischer Pädagogik. (Sulzbach/Taunus) 2004.

11 Und wenn diese Angebote für Jungen etabliert werden, dürfen diese auch von Frauen durchgeführt werden? Oder müssen sie von Männern angeboten werden, weil dies in der Logik der bisherigen Jungenarbeit als prägendes Element gilt. Was aber tun, wenn Männer fehlen? Wir wissen, dass primär Frauen und nur wenige Männer überhaupt in der Sozialen Arbeit in der Praxis tätig sind; von diesen wenigen Männern in der Praxis aber sind nur wenige daran interessiert, sich für die Jungenarbeit zu etablieren (vgl. Sturzenhecker, Benedikt, 2009).

12 Wie z. B. in dem anfangs sehr umstrittenen Männerforum (<http://maennerboard.de/index.php>)

WIR KONSTATIEREN

Für uns erschließt sich der Wunsch nicht, Standards zu formulieren. Aber vielleicht müssten auch wir Neues denken lernen. Wir hören, dass es den Wunsch nach Standards ebenso gibt wie das Anliegen über einen „Gender-TÜV“ für Einrichtungen zu diskutieren. Aber was genau soll ein solcher Prozess bewirken? Nach welchem Ziel wählt ein solcher Gender-TÜV die Auszeichnungen aus – wonach strebt er?

- Sollen Einrichtungen ausgezeichnet werden, weil sie ihre Fachkräfte fortbilden?
- Weil sie ihnen Zeit gewähren, um in der Einrichtung genderreflexive Fallarbeit zu machen?
- Weil sie respektvoll in gemischten Teams arbeiten, dort genderreflexive Supervision zur Verfügung gestellt bekommen?
- Oder weil sie Angebote der Mädchen- und Jungenarbeit bereithalten und die (vermeintlich) unterschiedlichen Bedürfnisse von Jungen und Mädchen berücksichtigen?
- Oder soll die Vergabe von finanziellen Mitteln gebunden werden an eine Berichterstattung, in der belegt werden soll, dass die Angebote der Einrichtung geprüft wurden und besonders darauf geachtet wurde, die Mittel paritätisch für Mädchen und Jungen auszugeben – im Sinne des Gender Budgeting?
- Und soll möglichst auch noch belegt werden, dass die Fachkräfte den Bedarf sozialraumorientiert erhoben haben und sie ihren Blick nicht nur auf die Einrichtung selbst und deren Nutzer/innen gelenkt haben?

Die Jugendhilfe kennt die Problematik der sogenannten Antragslyrik für angestrebte Projekte. Eine solche ist auch mit dem Gender Mainstreaming längst etabliert. Darum aber kann es nicht ernsthaft gehen. Wir sehen die Gefahr, dass sich die Nachhaltigkeit für dieses Projekt nicht unbedingt in der Formulierung von Standards abbildet. Eher noch ließen sich Qualifikationsmaßnahmen ableiten, die interessierten Fachkräften bereitgestellt werden, um sich zu qualifizieren. Qualitätskriterien zu formulieren, um diese einzufordern und abzu prüfen, sind für uns jedoch Schritte in die falsche Richtung. Wir möchten dies als Diskussionsbeitrag formulieren – wohl bemerkt – wir lernen auch gerne dazu! Zum gegenwärtigen Zeitpunkt aber geben wir zu bedenken, dass Standardisierungen den Blick auf die vermeintlich divergenten Lebensbewältigungsstrategien von Mädchen und Jungen lenken und damit die eigentliche Idee einer genderreflexiv-subjektorientierten Perspektive unterlaufen wird – denn diese rückt das Individuum in seinem Bewältigungskontext und nicht die einer vermeintlich homogenen Gruppe in den Fokus. Diese Anmerkungen mögen als Ausschnitt genügen. Wir sehen eine gewinnbringende Perspektive in einem Fachdiskurs, in dem gerne auch kontrovers diskutiert werden kann. Wir nehmen hier die Position der Wissenschaft ein – diese begleitet Prozesse kritisch und bemüht sich um Weitsicht. Die Praxis agiert pragmatisch. Sie sieht andere Effekte – und insofern ist dies für uns eine Anmerkung am Ende eines sehr produktiven Prozesses.

Wir halten es für wichtig und anstrebenswert, einen Fachdiskurs über ein Für- und Wider von Standardisierungen zu führen. Wie in der Steuerungsgruppe mehrfach vorgeschlagen, würden wir es begrüßen, wenn dazu Vertreterinnen und Vertreter aus der Mädchen- und Jungenarbeit eingeladen würden und auf interessierte Vertreterinnen und Vertreter der an diesem Projekt beteiligten Träger treffen würden. Weiter eingeladen werden sollten nach unserem Dafürhalten fachkundige Personen (z. B. aus Forschung und Lehre) die mit Vertreterinnen und Vertretern aus dem Jugend- und Sozialamt diskutieren. Weitere Expertinnen, z. B. Kolleginnen vom Frauenreferat bzw. aus dem Bereich von Gender- und Controllingmaßnahmen könnten eingeladen werden. Wesentlich aber sind interessierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem Projekt selbst. Sie könnten als Multiplikatoren/ Multiplikatorinnen zu gewinnen sein, denn gerade vielen von ihnen lag eine Weiterführung bzw. die Nachhaltigkeit dieses Projektes sehr am Herzen.

8 ANHANG

8.1 GENDER-GLOSSAR¹³

Arbeitseinteilung, geschlechtsspezifische	Die Aufteilung bezahlter und unbezahlter Arbeit im privaten und im öffentlichen Bereich nach Geschlechtszugehörigkeit. Ein klassisches Beispiel geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung: Die sogenannte Reproduktionsarbeit (Haus-, Familien- und Betreuungsarbeit) leisten überwiegend Frauen, unabhängig davon, ob sie berufstätig sind oder nicht.
Biologisches Geschlecht	Die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Biologie, d. h. Anatomie (Körpergröße und -form) und Physiologie (hormonelle Aktivität, Organfunktionen). Im Gegensatz zu den gesellschaftlich geprägten Geschlechterrollen (→ Soziales Geschlecht , → Gender) ist das biologische Geschlecht (englisch „sex“) angeboren und nicht oder nur mit großem Aufwand veränderbar.
Chancengleichheit von Frauen und Männern	Fehlen geschlechtsbedingter Barrieren, die einer gleichberechtigten Teilnahme am wirtschaftlichen, politischen und sozialen Leben im Wege stehen. Die Chancengleichheit verlangt, dass jeder Mensch, unabhängig vom Geschlecht, die gleichen Chancen (im Sinne von Ausgangsbedingungen) haben soll. Diskutiert wird, ob die Schaffung der gleichen Ausgangsbedingungen ausreicht oder ob zusätzlich dafür gesorgt werden muss, dass auch die gleichen Möglichkeiten bestehen, diese Ausgangsbedingungen nutzen zu können. Echte Chancengleichheit bedeutet: Frauen und Männer haben die gleichen Chancen im Zugang zu Ressourcen, zu Beteiligung und zu Entscheidungsmacht, ohne Einschränkung durch gesellschaftlich bedingte Geschlechterrollenmuster. Dabei werden unterschiedliche Zielvorstellungen, Verhaltensweisen, Bedürfnisse und Werte von Frauen und Männern gleichermaßen anerkannt, berücksichtigt und gefördert. Chancengleichheit ist streng genommen jener Zustand, in dem die Gleichstellung bereits verwirklicht ist.
Cross Gender/ Gender Crossing	Als Cross Gender (dt. etwa: „dem anderen Geschlecht entsprechend“) werden diejenigen Erscheinungsformen und Praktiken bezeichnet, bei denen sich Personen nicht gemäß ihrer kulturell spezifischen Geschlechterrollen verhalten. Mit Cross Gender können jedoch auch Kommunikationsprozesse bezeichnet werden, in denen die beteiligten Partner unterschiedliche Geschlechter haben, z. B. beim Cross Gender Mentoring. Hier werden gezielt Personen des anderen Geschlechts gewählt, um Verständiskompetenz für spezifisch "weibliche" bzw. "männliche" Lebenswelten, Verhaltensweisen und Probleme zu gewährleisten. Der Gegensatz ist Equal Gender Mentoring, Beratung durch das gleiche Geschlecht. An diese Zuschreibung lehnt sich der in der genderpädagogischen Fachliteratur eingeführte Begriff des Gender Crossing an. Hier wird die Besonderheit des gegengeschlechtlichen Beziehungsverhältnisses im pädagogischen Zusammenhang als reflexionswürdig herausgestellt. ¹⁴

¹³ Dieses Glossar ist angelehnt an ein ähnliches des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen der Universität Innsbruck.

¹⁴ Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2009): Gender Crossing – Nachdenken über die Implikationen der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehung, in: Pech, Detlef (Hg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des aktuellen Forschungs- und Diskussionsstands, Hohengehren: Schneider Verlag, 121-139. (Vgl. auch Vortrag Voigt-Kehlenbeck zu Fortbildungserfahrungen www.gender-institut.de/vortraege/PRO_65944900.pdf)

- Diskriminierung** Diskriminierung ist jede benachteiligende Differenzierung (unterschiedliche Behandlung) ohne sachliche Rechtfertigung. Unterschieden wird → **unmittelbare** und → **mittelbare** Diskriminierung.
- Diskriminierung, mittelbare** Eine rechtliche Anordnung knüpft formal nicht an das Geschlecht an, betrifft aber (ohne sachlichen Grund) Angehörige eines Geschlechts faktisch erheblich stärker nachteilig, z. B. „Nur Vollbeschäftigte haben Zugang zu Fortbildungsmaßnahmen“, wenn überwiegend Frauen Teilzeit arbeiten.
- Diskriminierung, unmittelbare** Eine rechtliche Anordnung knüpft (ohne sachlichen Grund) explizit an das Geschlecht an, z. B. „Nur Männer haben Zugang zu Fortbildungsmaßnahmen“.
- Diversity** Ein Managementkonzept, das die Unterschiedlichkeit des Personals eines Unternehmens/einer Organisation berücksichtigt und den unterschiedlichen Formen der Benachteiligung durch positive Aktionen und Mitarbeiter-/innenförderung gezielt entgegenzuwirken versucht. Diversity verfolgt als „Unternehmenskulturkonzept“ den Anspruch, verschiedene Identitäten und Kulturen zu integrieren und aus diesen zu lernen sowie die Verschiedenheit als Chance und Herausforderung zur Steigerung der Leistung jedes Einzelnen und damit des Unternehmenserfolges im internationalen Wettbewerb anzusehen und zu fördern. Ein zentraler Aspekt ist dabei die optimale, ausgewogene Zusammensetzung von Teams. Gleichstellungspolitisch angewandt heißt das: Anstelle von homosozialen Entscheidungs- und Führungskulturen soll die Differenz zwischen Frauen und Männern zugunsten des Unternehmens und der Frauen genutzt werden. Diversity kommt vor allem den Interessen jener Frauen, die mehrfach benachteiligt sind (nicht nur aufgrund des Geschlechts, sondern beispielsweise auch wegen ihrer Behinderung, ethnischen Zugehörigkeit oder sexuellen Orientierung) entgegen.
- Feminismus** Der Einsatz und das Engagement für soziale, politische und ökonomische Gleichheit von Frauen und Männern mit dem Ziel einer Befreiung von Frauen und Männern aus Rollenzwängen und → **Stereotypen**. Feminismus hinterfragt und analysiert patriarchalische Werte und soziale Strukturen, die die Dominanz von Männern und die Unterordnung von Frauen behaupten und hervorbringen. Es gibt eine große Vielfalt feministischer Theorien und Ausrichtungen.
- Frauenförderung** Frauenförderung liegt das Prinzip der positiven Diskriminierung zugrunde. Es geht um Maßnahmen, die der faktischen Benachteiligung von Frauen gezielt entgegenwirken und echte → **Chancengleichheit** bewirken sollen. Dazu gehört auch die befristete „Bevorzugung“ von Frauen. Diese ist nur dann zulässig, wenn die Förderung nicht ausschließlich aufgrund des Geschlechts erfolgt, sondern stets auf Grundlage der gegebenen fachlichen Eignung (→ **Quoten**).

Frauenpolitik	Frauenpolitik ist ein Politikbereich, bei dem es um die Förderung der Gleichstellung von Frauen in allen Lebensbereichen geht.
Frauenquoten	Sind anzuwenden, wenn in einer Besoldungs-/Verwendungs-/Entlohnungs-/Funktionsgruppe oder auf einer bestimmten Hierchieebene weniger als 40 % Frauen beschäftigt sind. Bevorzugter Aufstieg bzw. bevorzugte Einstellung, wenn die Kandidatin nicht schlechter geeignet ist, als der bestgeeignete männliche Kandidat (relative, qualifikationsabhängige Quote). Quoten sind also nicht (!) unabhängig von der Qualifikation.
Gender	Soziales Geschlecht bzw. gesellschaftlich bedingte Unterschiede zwischen Frauen und Männern, beispielsweise Rollenverhalten. Diese sind nicht „natürlich“, können sich im Laufe der Zeit ändern und unterscheiden sich sowohl innerhalb einer Kultur als auch zwischen den einzelnen Kulturen erheblich voneinander. Relevant ist die Unterscheidung zwischen Gender (sozialem Geschlecht) und Sex (biologischem Geschlecht) vor allem in Hinblick auf die mit den Begriffen Mann/Frau bzw. männlich/weiblich verbundenen Erwartungen und Zuschreibungen. Oft werden soziale Unterschiede zwischen den Geschlechtern nachträglich naturalisiert, d. h. auf das biologische Geschlecht zurückgeführt.
Gender Budgeting	Gender Budgeting ist das finanzpolitische Instrument des → Gender Mainstreaming . Dabei geht es vor allem um eine gendersensible Analyse und Zusammenstellung der Haushaltsansätze.
Gender Mainstreaming	Systematische Einbeziehung der jeweiligen Lebensbedingungen und Bedürfnisse von Frauen und Männern in alle Bereiche der Politik. Sämtliche allgemeinen Konzepte und Maßnahmen sollen sich an dem Ziel Gleichstellung orientieren und sind bei der Planung, Durchführung, Begleitung und Bewertung daraufhin zu prüfen, welche Auswirkungen sie auf Frauen und Männer und das Geschlechterverhältnis haben.
Gender Studies	Der englische Begriff umfasst die → Geschlechterforschung und -lehre; häufig werden damit auch Einrichtungen oder Institute an Universitäten bezeichnet, die sich mit Genderfragen beschäftigen.
Genderkompetenz	Das Wissen, das notwendig ist, um Maßnahmen und Entscheidungen durchgängig geschlechterdifferenziert zu analysieren und gleichstellungsorientiert im Sinne des → Gender Mainstreaming umsetzen zu können. Grundlegend für Genderkompetenz ist das Wissen über die Vorgaben der Strategie Gender Mainstreaming sowie das Wissen über die Situation der Geschlechter in der Gesellschaft.

Geschlecht	<p>Während es in der englischen Sprache möglich ist, begrifflich zwischen → biologischer Geschlechtszugehörigkeit (sex) und den → sozialen Dimensionen (gender) zu unterscheiden, gibt es im Deutschen dafür nur das Wort „Geschlecht“, das für beide Aspekte benutzt wird. Für die Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht ohne Verwendung der englischen Begriffe können die zusammengesetzten Wörter „biologisches Geschlecht“ und „soziales Geschlecht“ benutzt werden. Soziales und biologisches Geschlecht sind zwar nicht identisch, jedoch eng miteinander verbunden: „Männliche“ und „weibliche“ Eigenschaften, Fertigkeiten und Lebensweisen knüpfen teilweise an die biologischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern an, z. B. an die Fähigkeit, Kinder zu gebären. Sie sind jedoch nicht vollständig auf biologische Notwendigkeiten zurückzuführen. Wegen der engen Koppelung scheint es häufig kaum möglich, soziales und biologisches Geschlecht wirklich zu trennen. Dennoch ist es wichtig, biologische Fakten (und damit tendenziell Unveränderbares) und soziale Zuschreibungen (Veränderbares) zu identifizieren und differenziert zu betrachten.</p>
Geschlecht als Querschnittskategorie	<p>In der Regel sind von Sachverhalten und Entscheidungen immer sowohl Frauen als auch Männer betroffen. Die Betroffenheit ist dabei oft geschlechtsspezifisch unterschiedlich. Daher muss bei allen Planungen und bei allen Schritten von Prozessen immer auch die Bedeutung der Kategorie Geschlecht mitbedacht werden.</p>
Geschlechterforschung	<p>Bezeichnet eine spezifische wissenschaftliche Thematisierung von Geschlechterdifferenz und Geschlechterrollen → Gender Studies.</p>
Geschlechterordnung	<p>Basiert auf der Zuordnung eines Menschen zum weiblichen oder männlichen Geschlecht, häufig verbunden mit der Vorstellung von der unterschiedlichen Wertigkeit eines Geschlechts (bekanntestes Beispiel ist das klassische Patriarchat).</p>
Geschlechterperspektive	<p>Bei Einnehmen einer Geschlechterperspektive wird ein Gegenstand oder Sachverhalt (auch) hinsichtlich seiner Bedeutung für Frauen und Männer sowie für das Geschlechterverhältnis betrachtet.</p>
Geschlechterrolle	<p>Die Summe der von einem Individuum in der jeweiligen Gesellschaft erwarteten Verhaltensweisen als Frau oder Mann (geschlechtsspezifische Verhaltensmuster). In modernen Gesellschaftsordnungen löst sich die klassische Geschlechterrollenzuordnung immer mehr auf. Für Frauen bedeutet dies einerseits eine gewisse Chancenerweiterung, aber andererseits auch einen Rollenkonflikt zwischen nicht oder schwer vereinbaren Erwartungshaltungen (Berufstätigkeit, „gute“ Hausfrau, „gute“ Ehefrau, „gute“ Mutter etc.).</p>
Geschlechterstereotypen	<p>Starre, schematische Zuschreibungen von Tätigkeiten und Eigenschaften an Frauen und Männer (z. B. Fürsorglichkeit der Frau, Ehrgeiz des Mannes). Bei einem Verstoß gegen diese Zuschreibungen werden Personen als „unweiblich“ oder „unmännlich“ erlebt.</p>

geschlechtsneutral	Keine Bevorzugung oder Benachteiligung von Männern und Frauen.
Gläserne Decke	Die unsichtbaren Schranken, die Frauen am Aufstieg in höhere Positionen hindern. Diese Karrierefilter bewirken, dass der berufliche Aufstieg für viele hoch qualifizierte und engagierte Frauen aufgrund ihres Geschlechts z. B. auf der mittleren Führungsebene endet. Auch innerhalb von Unternehmen und Organisationen, die in Sachen → Gleichstellung ansonst erfolgreich sind, erweist es sich als schwierig, diese gläserne Decke zu durchstoßen.
Gleichbehandlung von Frauen und Männern	Vermeidung jeglicher unmittelbarer oder mittelbarer → Diskriminierung aufgrund des Geschlechtes. Es ist gewährleistet, dass Frauen und Männer weder mittelbar noch unmittelbar diskriminiert werden. Da Frauen und Männer auf vielfältige Weise ungleich sind (Biologie, Geschlechterrollen, Macht, Einfluss etc.) gewährleistet Gleichbehandlung (von Ungleichen) allein nicht die Chancengleichheit von Männern und Frauen. Der engere Begriff Gleichbehandlung wurde deshalb mehr und mehr durch den weiteren Begriff → Gleichstellung von Frauen und Männern ersetzt.
Gleichberechtigung	Dabei geht es um die formelle Gleichbehandlung durch das Recht. Gleiche formale Rechte gewährleisten aber noch nicht gleiche Chancen, daher wird der Begriff heute (wie auch Gleichbehandlung) kaum mehr verwendet, sondern es wird von → Gleichstellung gesprochen.
Gleichstellung von Frauen und Männern	Maßnahmen, die darauf abzielen, Frauen wie Männern gleiche Chancen zu geben, eventuell vorkommende Barrieren zu beseitigen und die unterschiedlichen Bedürfnisse von Frauen und Männern gleichermaßen zu berücksichtigen. Gleichstellung geht über bloße → Gleichbehandlung hinaus, in dem sie positive Aktionen und Maßnahmen der → Frauenförderung sowie der besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie/Privatleben einschließt. Ziel ist es, allen Menschen zu ermöglichen, ihre persönlichen Fähigkeiten zu entfalten, ohne durch → geschlechtsspezifische oder sonstige → diskriminierende Rollenzuweisungen eingeschränkt zu werden.
Gleichstellungs-/ Gendercontrolling	Teil eines gleichstellungspolitisch orientierten Qualitätsmanagements: Bewertung von Maßnahmen, Projekten etc. als „gleichstellungspositiv“, „gleichstellungsneutral“ oder „gleichstellungsnegativ“, wobei letztere Maßnahmen oder Projekte nicht erfolgen bzw. nicht gefördert werden.

Mentoring

Mentoring ist ein Instrument und eine Strategie zur Förderung von benachteiligten, unterrepräsentierten Gruppen mit dem Ziel, bestehende Strukturen der Ungleichheit zu identifizieren und sichtbar zu machen und in der Folge langfristig zu verändern. Als Personalentwicklungsinstrument insbesondere in Führungskreisen bezeichnet es die Tätigkeit einer erfahrenen Person (Mentor/in), die im Rahmen einer formalen Beziehung ihr Wissen und ihre Fähigkeiten an eine noch unerfahrene Person (Mentee) weitergibt, um diese in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung innerhalb eines Unternehmens oder einer Organisation zu fördern. Im Gegensatz zum Coach nimmt der/die Mentor/in keine neutrale Position gegenüber der zu beratenden Person ein, sondern zeichnet sich durch besonderes Engagement für die/den Mentee aus. Mentoring ist im Gegensatz zu Nachwuchsförderung z. B. in Kursen oder Seminaren individuell, ist aber nicht an informelle Seilschaften oder dergleichen geknüpft. Mentoring passiert im Rahmen einer deklarierten, geschützten, transparenten und zeitlich begrenzten Förderbeziehung mit klaren, zielorientierten Vereinbarungen zu Beginn. Formal zielt Mentoring insbesondere darauf ab, die Förderung außerhalb des üblichen Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnisses stattfinden zu lassen. Inhaltlich geht es gezielt darum, die informellen und impliziten Regeln des jeweiligen Unternehmens zu vermitteln, in bestehende Netzwerke einzuführen, praktische Tipps für das Erreichen beruflicher Ziele zu geben und langfristig firmen-/organisationsinterne Karrieren zu fördern und so die Mentees an die jeweilige Unternehmung oder Organisation zu binden. Mentoring-Programme für Frauen wollen den vielfachen Netzwerken und Beziehungsgeflechten in der Arbeitswelt, die bisher vor allem Männern zugute kommen, den geplanten und bewussten Aufbau fördernder Strukturen für Frauen entgegensetzen. In diesem Konzept vereinen sich zwei wichtige Aspekte, nämlich die Förderung von qualifizierten Nachwuchskräften und die → **Frauenförderung**.

Quotenfrau

(Abfällige) Bezeichnung für Frauen, die eine berufliche oder politische Position aufgrund von (rechtlichen) Vorrangregelungen erlangt haben. Dabei wird zudem meist ausgeblendet, dass moderne Quotenregelungen nie unabhängig von der erforderlichen Qualifikation greifen. In der Praxis wird der Begriff häufig auf jede erfolgreiche Frau angewandt, unabhängig davon, ob diese tatsächlich von einer Quotenregelung profitiert hat.

Sensibilisierung

Versuch, das Vorhandensein unterschiedlicher Lebensbedingungen und Probleme (z. B. aufgrund des Geschlechtes) bewusst zu machen.

Soziales Geschlecht

→ **Gender**

Sprache, geschlechtergerecht

Sichtbarmachung von Frauen und Männern in Wort und Schrift. Dies läuft dem sogenannten geschlechtsneutralen Sprachgebrauch in seiner männlichen Ausformung, bei dem Frauen „mitgemeint“ sind, zuwider.

8.2 ZUR WISSENSCHAFT AM BISTROTISCH (DIE IM PROJEKT VERWANDTEN FACHBEITRÄGE)

Thema 1: Emanzipatorische Mädchenarbeit

Der Begriff „emanzipatorische Mädchenarbeit“ verweist auf die Patriarchatskritik der feministischen Mädchenarbeit. Deren Entstehung zu datieren fällt schwer. Claudia Wallner (2006) kommt nach einschlägigem Quellenstudium zu folgender Aussage:

„Die Frage, in welchem Jahr feministische Mädchenarbeit entstand und ob damit erste konzeptionelle oder politische Konzepte oder erste Praxisprojekte gemeint waren, ist aus den Quellen nicht eindeutig zu beantworten. Die Angaben variierten zwischen dem Anfang und dem Ende der siebziger Jahre und umfassen damit einen möglichen Entstehungszeitraum von zehn Jahren.“ (Wallner 2006, S. 24)¹⁵

Die frühe Mädchenarbeit will Mädchen auf ihrem Weg in die Emanzipation stärken. Sie sieht darin eines ihrer zentralen Ziele. Später erweitert sich die Diskussion in vielfältiger Hinsicht. Ein Aspekt, der insbesondere die 1990er Jahre prägt, war die Befreiung von patriarchaler Deutungsmacht (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 78ff.)¹⁶. Später hat sich dieser, einst von Simone de Beauvoir angeregte Blick, erweitert auf den Kontext des Doing Gender, in dem der komplexe Herstellungsprozess geschlechtsbezogener Fremd- und Selbstkonstruktion aufgeht.

Heute steht nicht der Begriff der Emanzipation in Frage, wohl aber die Unterscheidung, dass Mädchen Förderung benötigen und Jungen nicht. Heute ist der Gerechtigkeitsbegriff sehr viel komplexer geworden (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 114ff.). Auch die Mädchenarbeit selbst reflektiert ihre Ziele. In einem entsprechenden Forschungsprojekt hat Margit Brückner (2004, S. 7)¹⁷ beispielsweise Fachfrauen aus der Mädchenarbeit befragt, was sie sich für „ihre Mädchen“ wünschen würden.

Die häufigste Antwort lautete: „Selbstbewusstsein, Selbständigkeit und Selbstbestimmung der Frauen und Mädchen“

Die kritische Mädchenarbeit hinterfragt diese Zielsetzung. Sie regt an, nicht nur die in der Mädchen- und Frauenbewegung seit Jahren kritisch diskutierten Defizitunterstellungen zu bedenken, sondern auch die Zielsetzung selbst. Brückner formuliert, dass sie erstaunt gewesen sei, dass in den Antworten der Fachfrauen eine Art Unterstellung durchschimmere. Sie stellt fest, dass viele Antworten so wirken würden, als wenn die Frauen dächten, dass Mädchen nicht selbstbewusst genug seien, um ihren Weg zu bestimmen.

¹⁵ Wallner, Claudia (2006): Feministische Mädchenarbeit. Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen, Klemm und Ohlschläger, Münster

¹⁶ Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2008): Flankieren und Begleiten. Genderreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit, Wiesbaden

¹⁷ Brückner, M. (2004): Chancen und Probleme der Gender-Perspektive. Zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht für Soziale Arbeit, in: Standpunkt sozial 2/2004, (hg. von der HAW Hamburg, FB Soziale Arbeit), S. 5–10

Die Frauen wünschten sich z.B., dass diese lernen würden, selbständig Alltagssituationen zu bewältigen. Sie gaben an, dass sie in der Mädchenarbeit den Mädchen die Chance einräumen möchten, ihr Selbstbewusstsein zu stärken und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Persönlichkeit individuell zu entwickeln (ebd.).

Die kritische Reflexion in der Mädchenarbeit, hier repräsentiert durch diese Studie von Brückner, fragt also danach, wie es komme, dass bei den Mitarbeitenden der Wunsch so deutlich dominiere, Frauen und Mädchen selbstbewusster erleben zu wollen. Brückner fragt: Ist es wirklich so, wie es scheint, dass sich die Frauen in der Mädchenarbeit vorstellen „durch die eigene berufliche Arbeit“ die Mädchen „selbstbewusster“ machen zu können. Oder aber – und dies ist eine typisch sozialpädagogische Reflexionsebene – ist es nicht vielleicht weit mehr die Antragslogik, die in der Mädchenarbeit dazu geführt hat, dass die eigene Arbeit in diesem Kontext begründet wird – und folglich die Fachkräfte selbst auch so antworten (wenn nicht gar so denken). Die kritische Mädchenforschung nimmt also die Antworten der Fachkräfte ernst – und hinterfragt sie zugleich. Wenn es nämlich stimmt, dass durch die Konzepte in der Mädchenarbeit ein Bild reproduziert wird, dass Mädchen ein fehlendes Selbstbewusstsein haben, so ist dies eine andere Perspektive der Nachdenklichkeit, die provoziert wird durch diese Art Forschung, als wenn man direkt auf die Einstellung der Fachfrauen rückschließen würde. Nun nämlich gelingt es zu fragen: Was aber bedeutet es, wenn Frauen in der Mädchenarbeit immer wieder (im Sinne der Antragslogik und auch um Erwartungen zu entsprechen) Mädchen Defizite zuschreiben müssen. Wenn die Mädchenarbeit nur dann abgesichert ist, wenn die Unterstellung, dass Mädchen Unterstützung brauchen, um selbstbewusst zu agieren, fortgeschrieben wird, wirft dies die Frage auf: Was gerät in diesem Dilemma aus dem Blick? Die neuere Mädchenforschung regt deshalb an, stärker die Bewältigungswege der Mädchen und ihren Flankierungsbedarf zu erfassen und nicht allgemein von einem Unterstützungsbedarf von Mädchen zu sprechen.

In der Mädchenarbeit heute müsste es folglich vor allem darum gehen, die subjektiv gewählten Bewältigungsstrategien von Mädchen zu beschreiben.¹⁸

Zusammenfassung: In einer modernen Mädchenarbeit geht es nicht mehr um den Vergleich (Mädchen brauchen mehr Unterstützung als Jungen, weil sie weniger selbstbewusst sind o. ä.). Heute geht es eher darum zu erkennen, welche Jungen und welche Mädchen welche Unterstützung brauchen könnten. Methodisch geht es entsprechend auch um Fragen, wie mit der Antragslyrik (den Erwartungen) umzugehen ist. Wenn es jedoch darum gehen soll, Jungen und Mädchen zu flankieren und zu begleiten, damit ihnen ein mehr oder weniger gelingendes Leben möglich wird, ist heute die Frage handlungsleitend, welche Strukturen und Bedingungen für Mädchen bzw. Jungen problematisch sind – weil sie Mädchen bzw. Jungen sind. Der Begriff der emanzipatorischen Mädchenarbeit wäre in diesem Sinne auszuweiten und fragt heute danach, was Mädchen daran hindert, emanzipiert zu agieren. Insofern wäre es auch spannend, den Begriff der Emanzipation (Emanzipation wovon?) noch einmal wieder neu mit Leben zu füllen.

¹⁸ Vgl. dazu auch die Methode des Empathischen Gehens – in diesem Projekt

Thema 2: Genderpädagogik/reflexive Perspektiven

Der Begriff „Genderpädagogik“ ist eine Art Dach, unter dem die verschiedenen pädagogischen Ansätze, die Gender reflektieren, vereint sind. Allen Ansätzen (homo-, koedu- bzw. heteroedukativen) gemeinsam ist das Wissen über die Konstruktion Geschlecht (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 125ff.)¹⁹. Für die Genderpädagogik besonders prägend ist das Wissen um die mehr oder weniger ungewollte Reproduktion von Deutungszusammenhängen durch die Interaktion. Allgemein eingeführt, jedoch in der Praxis weniger präsent, ist das Wissen über die Verdeckungszusammenhänge, die wesentlich sind für die Probleme, die Kinder und Jugendliche in der Aneignung von Geschlecht begegnen können. Diese Verdeckungszusammenhänge produzieren Widersprüche. Sie sind impliziter Bestandteil der Konstruktion Geschlecht. Kindern und Jugendlichen erschließen sie sich jedoch nicht, da diese sich Geschlecht als eine vermeintlich natürliche Komponente aneignen. In anderem Zusammenhang wurde von der „Grammatik der Toilettentüren“ (Voigt-Kehlenbeck 2005)²⁰ gesprochen, dieser Terminus verweist auf einen komplexen Prozess der Aneignung einer vermeintlich natürlichen, geordneten Zweigeschlechtlichkeit (vgl. ebd.).

Wesentlich für die Genderpädagogik ist weiter die Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche nicht nur Opfer der Verhältnisse sind, sondern selbst, als Konstrukteure durch ihre Darstellung, ihre Genderinszenierung, Verhältnisse festigen, bestätigen oder bewegen können. Kinder verhandeln früh untereinander Geschlecht als Deutungskontext. Sie (re-)produzieren in diesem Sinne das Erlernte und präsentieren es als etwas Natürliches. Abweichendes Verhalten wird so von Kindern ggf. geahndet oder geduldet, d. h. Variationen des Geschlechterverhältnisses. Gender wird insofern in der Genderpädagogik als interaktive Komponente begriffen.

Gender bezieht sich also nicht primär auf Geschlechtergerechtigkeit oder gar den Vergleich zwischen Jungen und Mädchen, sondern auf die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern, unter dem Eindruck von Mediovorlagen etc. Die neuere Genderpädagogik blickt besonders auf die Konstruktion von Geschlecht im Rahmen der Selbstsozialisation von Kindern.

Die zentrale These lautet: Kinder und Jugendliche sind sowohl Opfer als auch Täter. Sie sind beteiligt an der Konstruktion Geschlecht. Sie reproduzieren Verdeckungszusammenhänge als ein Macht-/Ohnmachtsgefälle. Kinder und Jugendliche haben Orientierungsbedürfnisse. Folglich ist ihr Interesse an einer Umdeutung der Geschlechterverhältnisse bedingt vorhanden.

Die hierarchische und bipolare (zweipolar und gegensätzlich) strukturelle Ordnung, der Geschlechterverhältnisse kann für Kinder und Jugendliche durchaus auch rückversichernde Funktionen erhalten. Geschlecht ist – für Kinder – insofern kein Problem an sich.

19 Voigt-Kehlenbeck, Corinna: (2008): Flankieren und Begleiten. Genderreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit, Wiesbaden

20 Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2005): Inszenierung qua Geschlecht. Ein Perspektivwechsel und seine Folgen, oder: Geschlecht als Bewältigungsanforderung im Zeitalter der Entdramatisierung der Gegensätze. In: Rose, Lotte und Schmauch, Ulrike (Hrsg.): Jungen – die neuen Verlierer. Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königstein/Taunus: Helmer Verlag S. 93–116

Gerade in Zeiten großer Verunsicherung durch eine unübersichtlich werdende Varianz der Wahlmöglichkeiten können der bipolaren Ordnung auch Aspekte der Verheißung innewohnen. An anderem Ort wird die Frage diskutiert, ob für manche Jugendliche heute Geschlecht zu einer Art Orientierungsverheißung wird (Voigt-Kehlenbeck 2009²¹). Konservativ anmutende Rückgriffe von Jungen und Mädchen legen solche Rückschlüsse nahe.

Genderpädagogik, die sich auf eine reflexive Perspektive beruft, aktiviert eine Art professioneller Skepsis. Sie interessiert sich für die Varianz, die unerwarteten Bewältigungswege von Kindern und Jugendlichen (die Zwischenwege). Sie erkennt die Virtuosität an und die Potenz der Jugend und stellt die Gefahr in Rechnung, dass Erwachsene sich aus einer aldozentristischen Perspektive (Rose/Schulz 2007²²) dem Thema Gender nähern. Genderreflexive Perspektiven suchen die Bewältigungswege der Betroffenen nicht zu entwerten. Weiter reflektiert eine ernst an Forschung interessierte Genderpädagogik auch, wann Defizite (von Jungen bzw. Mädchen) ersonnen werden (müssen), um Anträge zu formulieren. Defizite, die dienlich sind, um „die eigene Arbeit zu legitimieren und als förderungswürdig erscheinen zu lassen“ (Brückner 2004²³), sind zu unterscheiden von Stolpersteinen, die konstruktive Bewältigungswege von Jugendlichen behindern. Zu diesen zählen insbesondere solche strukturell verstellten Wege, die korreliert sind mit Verdeckungszusammenhängen in Sachen Geschlecht. Eine fortschrittliche Genderpädagogik sucht im Dialog der Geschlechter weniger einen Austausch über Privilegien bzw. Beschränkungen von Mädchen und Jungen als Gesamtgruppen. Sie ist viel eher daran interessiert, im gemeinsamen Ausloten von Übersehenem, Verleugnetem und Reproduziertem Verständnis zu gewinnen für den sozialisationsbedingten Einfluss, der Varianz von Entwicklungswegen, generations- und zeitgeistgeprägten Unterschieden etc.

Thema 3: Gendersensible Pädagogik

In der Genderpädagogik gibt es viele weitere Begriffe. So gibt es auch die sogenannte gendersensible Pädagogik. Dies ist unseres Erachtens ein sehr dehnbarer, jedoch sehr häufig verwandter Begriff. Uns erscheint er problematisch, gerade weil er so assoziativ besetzt ist. Worauf bezieht sich die Sensibilität, so müsste man nun fragen. Für manche wird der Begriff möglicherweise auf eine spezifische Sensibilität für die vermeintlich biologische Besonderheit von Jungen und Mädchen und damit für die Differenz der Geschlechter verweisen. Weiter verbirgt sich in diesem Begriff jedoch – nach dem neuesten Stand der Genderforschung – die Problematik, dass mit dieser Assoziation die Reproduktion von vermeintlich naturbedingten Gegensätzen nahe gelegt wird. Um diese aber geht es einer reflexiven Genderpädagogik eben gerade nicht. Es geht vielmehr um ein Nachdenken über die Konstruktion Geschlecht und ihre Implikationen.

21 Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2009): Geschlecht als Orientierungsverheißung. In: Susanne Baer (Hrsg.): Schubladen, Schablonen, Schema, S. 89–106

22 Rose, Lotte/ Schulz, Mark (2007): Gender-Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag, Freiburg

23 Brückner, M. (2004): Chancen und Probleme der Gender-Perspektive. Zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht für Sozialen Arbeit, in: Standpunkt Sozial 2/2004, (hg. von der HAW Hamburg, FB Soziale Arbeit), S. 5–10

Diese Konstruktion der Differenz der Geschlechter begründet viele Konflikte. Der Prozess des *Doing Gender* – der sich auf die Herstellung von Geschlecht bezieht – setzt auf die Konstruktion einer Dichotomie (griech. dichotomos = zweigeschnitten). Dies führt dazu, dass die Differenz zwischen den Geschlechtern auf eine vermeintliche Gegensätzlichkeit von zwei Geschlechtern gründet²⁴. Aus dieser Konstruktion entstehen die bekannten Engführungen, die Einfluss nehmen auf die Persönlichkeitsentwicklungen von Jungen und Mädchen, die diese begrenzen können. Erkennt ein kleiner Junge kognitiv: „Aha – ich bin ein Junge“, so erkennt er zugleich damit die Negation: „Ich bin kein Mädchen“ heißt für ihn, „alle Dinge, die Mädchen zugeschrieben sind, sind für mich nicht zugelassen, denn ich bin nicht weiblich“. Aus dieser Erkenntnis ergeben sich, bei einer bipolar strukturierten Zuordnung, Engführungen. Im Ergebnis, so hat die Genderforschung den Prozess des *Doing Gender* rekonstruiert, bedeutet dies, dass der kleine Junge alles negieren muss, was er als weiblich konnotiertes Verhalten antizipiert.

Analog beschränkt sich auch das kleine Mädchen; es wählt bestimmte Verhaltensweisen, Spielarten und Dresscodes als weiblich aus, und definiert andere als nicht-weiblich – und meidet diese, um sanktionierende Kommentare (von Verwandten, Eltern, Erziehenden – aber auch vor allem von Gleichaltrigen) zu vermeiden. Diese Selbstbeschränkung im Verhaltensspielraum hat weitreichende Konsequenzen für die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes und gehört zu der zentralen Problematik, auf die eine reflexive Genderpädagogik Bezug nimmt. Dies meint mehr als die Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Sozialisation, wie in den 1970er Jahren diskutiert. Eine reflexive Genderpädagogik bezieht sich auf einen komplexen Wissenskontext, der sich aus der Genderforschung ableitet. Und diese wiederum hat in den vergangenen Jahrzehnten umfassend zur Konstruktion Geschlecht und dem Prozess des *Doing Gender* geforscht.

Der Terminus „gendersensible Pädagogik“ erscheint in diesem Sinne irreführend. Eine solche Pädagogik könnte auch – analog zur alten Geschlechtertrennung in Erziehungs- und Bildungszusammenhängen – Häkelkurse für Mädchen und Handwerkskurse für Jungen nahe legen. Mit der Einführung der koedukativen Erziehung in den 1970er Jahren wurde die Vorstellung, dass Mädchen über eine vermeintlich natürliche Begabung für feinmotorische und Jungen für grobmotorische Arbeiten hätten, glücklicherweise überwunden.

Heute gehen wir davon aus, dass Kinder ein Interesse daran haben, von ihren Gleichaltrigen als Jungen bzw. als Mädchen erkannt zu werden und deshalb durchaus geschlechtertypisch erscheinende Verhaltensweisen zeigen. Dieses aber ist gebunden an die Herausbildung eines erkennbaren sozialen Habitus (zum Habitus vgl. ausführlicher Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 105ff.)²⁵. Solche Beobachtungen werden jedoch nicht selten genutzt um auszuführen, dass – allen Einsprüchen zum Trotz – Mädchen und Jungen in typischen Vorlieben und Verhaltensweisen zu beobachten seien. Dies ist jedoch faktisch kein schlagkräftiges Argument. Eine geschlechtersensible Haltung in der Pädagogik, die sich auf den Aspekt der Egalität beruft (z. B. mit dem Argument der Einübung von Geschlechterdemokratien), argumentiert mit Blick auf die Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen. Hier wird der Aspekt der Gleichwertigkeit (equality) bzw. der Gleichwürdigkeit (equity) stark gemacht.

24 Hagemann-White (2008): Prävention und Geschlecht. Frauen und Männer. Mädchen und Jungen. Individuen und Gesellschaft, in: Landesschutz Niedersachsen (Hg.): Perspektiven für die Prävention. Ein Handbuch für Fachkräfte in Schulen, sozialen Diensten, Frauenunterstützungseinrichtungen, Polizei und Justiz, Hannover, S. 11–20

25 Voigt-Kehlenbeck, Corinna: (2008): Flankieren und Begleiten. Genderreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit, Wiesbaden

Thema 4: Subjektorientierte Genderpädagogik

Eine subjektorientierte Pädagogik fragt nach dem Wunsch des Einzelnen, eben des Subjekts. Sie interessiert sich dabei sowohl für den Eigensinn der Subjekte als auch für strukturell verstellte Wege. Aber auch beschränkte Persönlichkeitsentwicklungen, die eingeschränkte Handlungsweisen und Vorstellungsvermögen mit sich bringen, begleiten die jeweilige Genderinszenierung von Kindern und Jugendlichen.

Anders als eine Genderpädagogik, die darauf zielt, Geschlechterstereotypen zu diskutieren, setzt eine subjektorientierte Genderpädagogik auf das Nachdenken über die Implikationen in der Konstruktion Geschlechter für die Individuen.

Eine genderreflexive Subjektorientierung geht noch einen Schritt weiter. Diese macht das Nachdenken über Gender – eben das Reflektieren – stark! Nachgedacht wird hier über die Widersprüche, die der Konstruktion Geschlecht innewohnen. Eine solche genderreflexive subjektorientierte Pädagogik glättet die Widersprüche nicht in einer Rückführung auf die vermeintlichen Unterschiede zwischen Männern und Frauen.

Dies hieße, die Dichotomie (Gegensätzlichkeit) zu rekonstruieren und zu verfestigen.

Eine subjektorientierte Genderpädagogik verallgemeinert in diesem Sinne auch nicht „die Probleme“ der Jungen bzw. Mädchen, spricht nicht über die Gesamtgruppe Jungen oder Mädchen.

Vielmehr reflektiert diese auch die Spannungen innerhalb der Geschlechtergruppen. Die subjektorientierte Genderpädagogik berücksichtigt z. B., wenn es in einer Schulklasse zu Konflikten kommt, welches im Verhalten der Jungen begründet ist, dass es durchaus auch Provokationen gibt, die von den Besitztümern und Privilegien mittelschichtsorientierter Jungen ausgehen. Auf diese reagieren nicht selten unterprivilegierte Jungen durch Gesten, die kraft- und machtvoll wirken. Die subjektorientierte Genderpädagogik fragt an dieser Stelle nach der Konfliktgeschichte und bemüht sich, diese zu rekonstruieren.

So kann es z. B. vorkommen, dass Jungen, die sich sozial ausgegrenzt fühlen, aggressiv reagieren, weil sie nicht über spannende Computerspiele verfügen und keine Fertigkeiten mit ihrem Gameboy entwickeln konnten. Sie wählen dann körperliche Gesten, um Jungen, die in privilegierten Verhältnissen leben, zu ängstigen. Übersehen wird häufig, dass diese privilegierten Kinder die anderen durch ihr Verhalten provozierten.

Nicht selten werden solche Provokationen von Lehrkräften übersehen. Ein klassisches sozialpädagogisches Reflektieren setzt an solchen Spannungsverhältnissen an und fragt, wo signifikante Spannungsverhältnisse durch verwehrt Teilhabe oder Diskriminierung und Ausgrenzung begründet sind.

Ohne Fehlverhalten und Provokationen damit rechtfertigen zu wollen. Aber es macht einen großen Unterschied, ob wir nur über die Konstruktionsbedingungen von Geschlechterverhältnissen (*Doing Gender*) sprechen, oder auch über schichtspezifische Prägungen (*Doing Class*) oder kulturelle Dominanzstrukturen (*Doing Ethnicity*).

Thema 5: Diversitätsbewusste Genderpädagogik – eine Pädagogik im Interesse von Egalität und Diversity (= ohne Angst verschieden sein)

Seit einigen Jahren wird diskutiert, wie Genderpädagogik gefasst werden kann unter dem Eindruck der neueren Diskussionen über Diversity. Insbesondere interessiert hier die Frage, ob Gender in diesem Diskurs aufgeht oder gesondert bedacht werden muss, um nicht in diesem Prozess der Integration seine Radikalität zu verlieren (Engelfried/Voigt-Kehlenbeck, 2010²⁶). Spätestens seit der Einführung des Gender Mainstreamings, der auf die Umsetzung von Egalität und Gerechtigkeit in öffentlichen und privaten Lebenszusammenhängen zielt, wird der Integration von Genderperspektiven in den Mainstream Beachtung zuteil. Wird die Kontur des Diskurses unscharf, wenn Gender aufgeht in dem Nachdenken über Diversity? So und ähnlich wird in den genderpädagogischen Arbeitszusammenhänge zurzeit über den Terminus einer diversitätsbewussten Genderpädagogik nachgedacht. Zur Erörterung dieser Frage wäre zu definieren, was überhaupt mit diesem Begriff Diversität gemeint ist. Das Motto einer diversitätsbewussten Genderpädagogik orientiert sich an dem berühmten Satz von Th. Adorno: Ohne Angst verschieden sein.

Eine diversitätsbewusste Genderpädagogik geht von Egalitätsvorstellungen aus, in der Vielfalt nicht als Ziel, sondern als gegeben anerkannt wird. Damit ist nicht mehr und nicht weniger gemeint als dass es viele regelungsbedürftige Anerkennungsverhältnisse gibt, die durch Verschiedenheit begründet sind. Diversitätsbewusste Haltungen beziehen sich nicht auf Visionen, nicht auf die Setzung von Egalität (ohne Angst verschieden sein). Eine diversitätsbewusste Pädagogik interessiert sich für die Konstruktion von Verschiedenheit. Wie aber steht es um die Wahrnehmung von Gender im Kontext von Diversität? („Ist Gender nicht längst out – geht es nicht inzwischen viel mehr um Vielfalt?“) Manche meinen, Gender sei ein Thema der 1970er Jahre. Nicht selten wird vorgetragen, dass z. B. Thesen von der Benachteiligung von Mädchen längst nicht mehr stimmen würden. Wie also steht es um diese Aktualität?

Ein Beispiel aus der Forschung zum Leben von Kindern mag dies illustrieren. Liebsch (2004)²⁷ spricht von einer generellen „Angleichung und Liberalisierung in den Elternhäusern“, bezogen auf Geschlechterverhältnisse. Sie führt aus, dass sowohl für die primäre (in der Familie) als auch für die sekundäre Sozialisation (Schule) von einer „Interaktion zwischen Gleichaltrigen“ auszugehen ist. In dieser werden die „kulturellen Praktiken und Freizeitaktivitäten von Jungen und Mädchen“ verhandelt. Es wird hier also von einer Tendenz gesprochen, dass sich Geschlechterverhältnisse angleichen bzw. liberalisieren. (Liebsch, 2004, S. 13). Weiter wird von einer grundsätzlichen „Angleichung kindlicher Biografien im Familienkontext“ (ebd.) gesprochen. Doch auch wenn von einer „Abschwächung einer typischen Mädchen- bzw. Jungensozialisation“ (ebd.) gesprochen wird, kann von einer Auflösung der Problematik selbst nicht die Rede sein. Wohl aber verschränkt sich die Diskussion über Gerechtigkeit und Egalität mit anderen Kategorien der Ausgrenzung (Migration, Behinderung, Schicht etc.).

Man könnte auch sagen: Wenn heute über Diversität diskutiert wird, wird die Konstruktion von verschiedenen Zuschreibungskontexten verhandelt. Denn heute wissen wir, dass Unterschiede nicht nur in Sachen Geschlecht konstruiert werden. Eine diversitätsbewusste Genderpädagogik interessiert sich für diese Konstruktionsprozesse und hinterfragt entsprechend diese in ihrem Nebeneinander bzw. in ihrer Verschränkung.

26 Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2010): Gendered Profession. Wiesbaden

27 Liebsch, Katharina (2004): Alles wie früher, nur anders. In: Standpunkt Sozial 2/2004, (hg. von der HAW Hamburg, FB Soziale Arbeit), S. 11–19

Besonders relevant sind Studien, die Gender bezogen auf die unterschiedlichen Bewältigungswege und die jeweiligen Anforderungen in divergentem Lebensalter berücksichtigen. So gibt es z. B. Studien, die beobachten konnten, dass im Jugendalter deutlich Tendenzen zurückgenommen werden, die für die Kinderzeit bereits als egalisiert galten. So steht der These von der normal(er) gewordenen Egalisierung die Erkenntnis gegenüber, dass im Hinblick auf die Gestaltung der Freizeit im Kindesalter (durch „die Muster der kinderkulturellen Praxis“) Geschlecht zwar annähernd egalisiert verhandelt, im Jugendalter jedoch die Differenz wieder verstärkt reproduziert wird. Die Forschung spricht von einer Art „Veränderungsresistenz“ (ebd.). Anders formuliert könnte man sagen, dass trotz der „Angleichung der Bildungschancen und der Erweiterung der Freizeitmöglichkeiten für Jungen und Mädchen“ und trotz einer nachweisbaren Abschwächung geschlechtsspezifischer „Sozialisationserfahrungen in der Kindheit“ sich im Verlauf der Jugendphase eine „Selbstzurücknahme der Mädchen“ abzeichnet, die als „ein Bruch im Selbstwertgefühl“ der Mädchen wirksam wird (Liebsch 2004, S. 14). Es kommt zu Formen der Depotenzierung, die zugunsten der Anerkennung in der Gruppe der Gleichaltrigen entwickelt werden. Bei Jungen werden ähnliche Entwicklungen beobachtet, die sich als Stressauswirkungen dechiffrieren lassen. Beide Geschlechtergruppen, durch Prozesse der Entgrenzung und Enttraditionalisierung, beeindruckt, lassen eine latente Sehnsucht nach Orientierung erkennen. Manche greifen zurück auf vorgezeichnete Wege, z. B. beim Betreten des komplexen Geländes des Liebes- und Flirtverhaltens. Die Hochkonjunktur von Benimm- und Kniggekursen in Managerkreisen verweist auf ähnliche sich wieder etablierende konservative Verhaltensweisen.

Diversität zu verhandeln bedeutet insofern auch zu klären, wann Geschlecht im Kontext der Verschiedenheit von Kontexten relevant wird. Geschlecht kann dann auch als Orientierungsverheißung bedacht werden (vgl. Voigt-Kehlenbeck, 2009a²⁸). Und so kann auch die Rückorientierung auf ein arbeitsteiliges Rollenverständnis diskussionswürdig werden. Wichtig dabei ist es, diese Beobachtung nicht als Rückschritt, sondern als Bewältigungsweg zu diskutieren, der auch strukturelle Gründe haben kann. So sind z. B. die Zukunftsentwürfe vieler junger Paare eher traditionell. Viele junge Menschen, gefragt nach ihrem Lebensentwurf, lassen erkennen, dass es durchaus eine mehr oder weniger deutliche Übereinstimmung in Bezug auf die Erwartung gibt, dass der männliche Partner für die Erwerbsarbeit und die Frau für das Wohlergehen der Familie zuständig ist. Viele junge Frauen hegen die Hoffnung, dass spätestens dann, wenn Kinder kommen, primär der Mann für das finanzielle Wohlergehen der Kinder zuständig ist. Einschlägige Studien (vgl. Barbara Keddi 2003)²⁹ konnten nachweisen, dass Mädchen nicht selten erstaunlich konservative Orientierungen haben können, wenn sie über Partnerschaften sprechen. So gaben z. B. junge Frauen in Bezug auf ihre Erwartungen in Interviews deutlich zu erkennen, dass sie implizit die Geschlechterverhältnisse anerkennen, und sich wünschen, „Teil eines Partners“ (Keddi, 2000, zit.n. Liebsch, 2004, S. 15³⁰, ebd.) zu sein. In ihrem Selbstentwurf war ein Abhängigkeitsverhältnis durchaus nicht grundsätzlich ausgeschlossen. Sofern die Utopie „einer langen glücklichen Beziehung“ gewährleistet ist, konstruieren also Mädchen sich durchaus auch in einem traditionellen Geschlechterverhältnis, eben weil sie der Partnerschaft einen „Stellenwert“ beimessen, der ggf. „Vorrang“ hat „vor Geld und materiellen Gütern“ (ebd.).

28 Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2009a): Geschlecht als Orientierungsverheißung, Methodische Herausforderungen (nicht nur) für die Kinder- und Jugendhilfe, in: Susanne Baer u. a.: Schubladen, Schablonen, Schema F. Stereotype als Herausforderung für Gleichstellungspolitik, Berlin, S. 89–108

29 Keddi, Barbara (2003): Projekt Liebe. Lebensthemen und biografisches Handeln junger Frauen in Partnerschaften, Leske und Budrich

30 S. Fußnote 28

8.3 LITERATURVERZEICHNIS

- Böhnisch, Lothar (2003): Männlichkeit in sozialpädagogischer Perspektive. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 2, S. 173 – 194
- Böhnisch, Lothar/Funk, Heide (2002): Geschlecht und Soziale Arbeit, Weinheim
- Bourdieu, Pierre (1982): Der Sozialraum und seine Transformationen. In: Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M, S. 171 – 210
- Brückner, Margrit (2004): Chancen und Probleme der Gender-Perspektive. Zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht für Soziale Arbeit. In: Standpunkt Sozial 2/2004, hrsg. von der HAW Hamburg, FB Soziale Arbeit, S. 5 – 10
- Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2007): Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden
- Daimler, Renate (2008): Basics der Systemischen Strukturaufstellungen. Eine Anleitung für Einsteiger und Fortgeschrittene mit Beiträgen von Insa Sparrer und Mathias Varga von Kibéd, Freiburg
- Elias, Norbert (1939): Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bände, Frankfurt/M
- Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2010): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne, Wiesbaden
- Eppel, Heidi (2004): Krisen als riskante Chancen. Ein Beitrag zum Psychologieangebot am Fachbereich Sozialpädagogik. In: Standpunkt Sozial 2/2004, hrsg. von der HAW Hamburg, FB Soziale Arbeit, S. 98 – 101
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing Gender. Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 176 – 191
- Förster, Jens (2009): Die Sozialpsychologie des Schubladendenkens: Vorurteile, Stereotype, Diskriminierung. In: Baer, Susanne u. a.: Schubladen, Schablonen, Schema F. Stereotype als Herausforderung für Gleichstellungspolitik, Berlin, S. 23 – 35
- Förster, Jens (2004): How threat from stereotype disconfirmation triggers self-defense. In: Social Cognition, Heft 22, S. 54 – 74
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Geschlechtertrennung als Innovation. Etappen geschlechtsbezogener Jugendarbeit im 20. Jahrhundert. In: Friebertshäuser, Barbara u. a. (1997), Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung, Weinheim, S. 113 – 135
- Goffman, Erwing (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/M
- Goffman, Erwing (1977): The arrangement between sexes. In: Theory and Society 4/1977, S. 301 – 331
- Hagemann-White, Carol (2008): Prävention und Geschlecht. Frauen und Männer. Mädchen und Jungen. Individuen und Gesellschaft. In: Landesschutz Niedersachsen (Hrsg.): Perspektiven für die Prävention. Ein Handbuch für Fachkräfte in Schulen, sozialen Diensten, Frauenunterstützungseinrichtungen, Polizei und Justiz, Hannover, S. 11 – 20
- Heinrichs, Nina/Bodenmann, Guy (2008): Prävention bei Paaren und Familien, Göttingen
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 46, H. 4., S. 668 – 692

- Kavemann, Barbara/Schirmmacher, Gesa/Hagemann-White, Carol (2001): Modelle der Kooperation bei häuslicher Gewalt, Stuttgart
- Keddi, Barbara (2003): Projekt Liebe. Lebensthemen und biografische Themen junger Frauen in Paarbeziehungen, Wiesbaden
- Kersten, Joachim (2008): Jugendgewalt und der Code der Straße: Die Währung heißt Respekt. In: Taz. 4.1.2008 www.taz.de/1/leben/alltag/artikel/1/die-waehrung-heisst-respekt (letzter Aufruf 4.4.2011)
- Leiprecht, Rudolf (2008): Diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik, Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 38. Jg., S. 427 – 439.
- Liebsch, Katharina (2004): Alles wie früher, nur anders. In: Standpunkt Sozial 2/2004, hrsg. von der HAW Hamburg, FB Soziale Arbeit, S. 11 – 19
- Nohr, Barbara/Veth, Silke, Hrsg. (2002): Kritische Reflexion einer neuen Strategie, Berlin
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 3. Auflage, Wiesbaden
- Rose, Lotte/Schulz, Mark (2007): Gender-Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag, Freiburg
- Scherr, Albert (1995): Subjektorientierte Jugendarbeit. Einführung in emanzipatorische Jugendpädagogik, Weinheim
- Sparrer, Insa/Varga von Kibéd, Matthias (2008): Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen – für Querdenker und solche, die es werden wollen, Freiburg
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2005): Inszenierung qua Geschlecht. Ein Perspektivwechsel und seine Folgen, oder: Geschlecht als Bewältigungsanforderung im Zeitalter der Entdramatisierung der Gegensätze. In: Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hrsg.): Jungen – die neuen Verlierer. Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels, Königstein/Taunus, S. 93 – 116
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2007): Dialog auf Augenhöhe. Neue Anforderungen für eine geschlechtersensible Praxis, erschienen in der Online-Zeitschrift: Jugendhilfe und Schule inform, 2/2007 www.ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/gender/pdf/Anlage-Beitrag-Voigt-Kehlenbeck-in-inform-2-07.pdf
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2008): Flankieren und Begleiten. Genderreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit, Wiesbaden
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2009a): Geschlecht als Orientierungsverheißung, Methodische Herausforderungen (nicht nur) für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Susanne Baer u. a.: Schubladen, Schablonen, Schema F. Stereotype als Herausforderung für Gleichstellungspolitik, Berlin, S. 89 – 108
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2009b): Gender Crossing – Nachdenken über die Implikationen der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehung. In: Pech, Detlef (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes, Freiburg, S. 199 – 235
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2011): Genderreflexive Subjektorientierung. Handlungsperspektiven für die Zukunft. In: Landesjugendring Niedersachsen e.V. (Hrsg.): Nextvision. Bausteine für eine jugendgerechte Zukunft, Hannover, S. 102 – 109
- Wallner, Claudia (2006): Feministische Mädchenarbeit. Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen, Münster
- Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung. Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): Achsen der Differenz, Gesellschafts- und feministische Kritik, Münster 2003, S. 286 – 319

WIR ÜBER UNS (WER WAR DABEI)

DAS GENDER-TEAM ÜBERNAHM DIE MODERATION

Dr. Corinna Voigt-Kehlenbeck, Jahrgang 1957, Studium Sonderschulpädagogik mit den Schwerpunkten gesonderter Förderbedarf von Kindern mit Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen, promovierte Erziehungswissenschaftlerin, langjährige Erfahrung in der Kinder- und Jugendhilfe, Wissenschaftliche Hochschulassistentin bei Prof. Richard Münchmeier (FU Berlin), Lehraufträge an diversen Hochschulen, Pädagogische Leitung der Landesjugendakademie Niedersachsen mit Standort im Jugendhof Steinkimmen, gründete das Gender-Institut Hamburg (www.gender-institut.de). Seit 2009 Professorin an der Fachhochschule Ostfalia (Verwaltungsprofessur, Standort Braunschweig/Wolfenbüttel). Arbeitsschwerpunkte: Gender und Soziale Arbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Personal- und Qualitätsmanagement.

Bernd Drägestein, Jahrgang 1956, Studium Grundschullehramt und Diplom-Sozialarbeit. Seit 1987 als hauptamtlicher/freiberuflicher Bildungsreferent im deutschsprachigen Raum. Mitbegründer/Mitarbeiter von „mannigfaltig-Institut für Jungen- und Männerarbeit“, Hannover/München (www.mannigfaltig-sued.de) und Gründungsmitglied des Gender-Instituts Hamburg, Zusatzqualifikationen: „Systemische Beratung“, „Systemische Organisationsberatung“. Praxis- und Qualifizierungsveranstaltungen für Jungen, Männer, Multiplikatoren/Multiplikatorinnen. Zahlreiche Fachveröffentlichungen.

JUGEND- UND SOZIALAMT

Günter Bauer, Jahrgang 1954, Studium Diplom-Pädagogik an der Universität Tübingen; Offene Jugendarbeit beim Kreisjugendring Esslingen; seit 1987 beim Jugendamt der Stadt Frankfurt/M., zuständig für Planung und Entwicklung bedarfsgerechter Bildungs- und Präventionsangeboten für Kinder und Jugendliche, Erarbeitung fachlicher Standards, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, Umsetzung der Leitlinien Jungenarbeit usw.

Margot Kaiser, Jahrgang 1952, Studium Diplom-Pädagogik an der Joh. Wlfg. Goethe Universität Frankfurt/M.; offene Jugendarbeit in einem Frankfurter Jugendclub; Projekt „Neuplanung der offenen Kinder- und Jugendarbeit“ beim Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Frankfurt/M., Kinder-, Jugend-, Elternberatungsstelle; Familientherapeutische Zusatzausbildung; seit 2000 beim Jugendamt der Stadt Frankfurt/M., zuständig unter anderem für die Umsetzung der Leitlinien Mädchenarbeit und für geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe.

KOLLEGINNEN UND KOLLEGEN AUS DER KINDER- UND JUGENDHILFE

(delegiert aus den Mädchen- und Jungenarbeitskreisen, MAK/JAK Frankfurt/M.)

Katja Albrecht, Jahrgang 1977, Dipl. Sozialpädagogin, Mediatorin, Tutorin, Xenos-Projektleitung – Internationaler Bund e. V., Technikzentrum für Mädchen und Frauen, Frankfurt/M. Referentinnentätigkeiten zu den Schwerpunkten Interkulturalität, Gender, Diversität in Jugendhilfe und Schule. Mitarbeit im Netzwerk Mädchen- und Frauenarbeit, Frankfurt/M.

Klaus-Stefan Deubel, Jahrgang 1958, Vater von vier Kindern; Diplom-Soziologe und Kriminologe; langjährige Honorartätigkeit für das Jugendamt des Stadtverbandes Saarbrücken; seit 2001 im Projekt Jugendhilfe/Schule an Frankfurter Gesamtschulen tätig (zurzeit an der Georg-Büchner-Schule in Frankfurt/M., Träger: Verein für Soziale Arbeit im Stadtteil); Arbeitsschwerpunkte: Jungenarbeit, konstruktive Konfliktlösung, Interkulturalität, berufliche Orientierung, Konzeptarbeit. Seit 2001 Mitglied im Jungenarbeitskreis Frankfurt/M., für diesen von 2002 bis 2004 an der Erstellung der „Leitlinien zur Förderung der Jungenarbeit“ aktiv beteiligt, außerdem Co-Autor und endredaktionelle Tätigkeit für das „Frankfurter Lesebuch zur Jungenarbeit“.

Darya Holstein, Jahrgang 1974, Diplom-Sozialpädagogin; langjährige Tätigkeit im Frauenbereich, Organisation und Netzwerkarbeit, Projektarbeit, Durchführung von Theorie und Praxis-Seminaren. Weitere Tätigkeiten: Jugendarbeit sowie Familien- und Einzelfallhilfe. Schwerpunkte: Migration und Integration sowie Interkulturelle Vermittlung, geschlechterspezifische Arbeit insbesondere Frauen- und Mädchenarbeit, Kindeswohlgefährdung. Seit 2010 Leiterin des Jugendmigrationsdienstes in Frankfurt/M. (Beratungsstelle für junge Menschen mit Migrationshintergrund), Träger: Evangelischer Verein für Jugendsozialarbeit in Frankfurt/M. e. V.

Martina Pahl, Jahrgang 1967, Diplom Sozialpädagogin, Mutter von 3 Kindern (14, 8, 3 Jahre), nach der Erzieher- und der Heilpädagogin Ausbildung und jahrelanger Arbeit in einem Kinder- und Jugendheim in Hannover Studium der Sozialpädagogik in Frankfurt/M. Seit 2001 im Kinderhaus der „Nachbarschaftshilfe Bornheim e. V.“ tätig. Arbeitsschwerpunkte: Mädchenarbeit, Interkulturalität, Sozialpädagogische Kleinprojekte an Schulen, Erziehungsbeistand, Lernhilfen, Konzeptarbeit, Beratung von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien und Gremienarbeit (MAK/JAK, AG78 ambulante Hilfen, AG Übergänge Stadtschulamt). Seit 2006 Mitglied im MAK koedukativ, seit 2010 Sprecherin des MAK koedukativ.

Mate Pasalic, Jahrgang 1976, kroatischer Staatsbürger, Ausgebildeter Erzieher mit dem Schwerpunkt Elementarpädagogik, Diplom-Sozialpädagoge FH mit dem Schwerpunkt Sport- und Theaterpädagogik. Seit 2006 in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit tätig: Schwerpunkte geschlechtergerechte Kommunikation, Ernährungs- und Bewegungserziehung. Zusatzqualifikation: DFB Fußballtrainerlizenz und aktuell Trainer beim 1. FFC Frankfurt (Frauenfußball).

Ludwig Seelinger, Jahrgang 1957, Studium der Diplom-Sozialarbeit an der Evangelischen Fachhochschule in Darmstadt. Seit 1991 Sozialpädagoge im Evangelischen Verein für Jugendsozialarbeit, seit 2000 Leiter der Jugendeinrichtung Jugendhaus Heideplatz des Evangelischen Vereins für Jugendsozialarbeit, seit 2008 Supervisor DGSv, seit 2009 Bildungsreferent an der Hochschule Darmstadt für Weiterbildungsangebote des Praxisreferats Fachbereich Soziale Arbeit. Mitautor der Frankfurter Leitlinien Jungenarbeit, Lehrtätigkeit Thema Kulturpädagogik an der Fachhochschule Frankfurt/M., der Evangelischen Fachhochschule und der Hochschule Darmstadt.

Siglinde Seitz, Jahrgang 1957, Diplompädagogin. Seit 1993 Mitarbeiterin beim Internationalen Familienzentrum e. V. im Jugendbüro Lichtblick, einer Beratungsstelle für Jugendliche und junge Erwachsene. Aufbau der Schulsozialarbeit an der Sophienschule, einer Hauptschule, im Frankfurter Stadtteil Bockenheim. Seit Oktober 2010 Aufbau der Jugendhilfe an der Walter-Kolb-Schule in Frankfurt-Unterriederbach. Arbeitsschwerpunkte: Mädchenarbeit, Berufsorientierung, Sozialtraining, Beratung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Übergang von Schule und Beruf, Konzeptarbeit. Mitarbeit im Mädchenarbeitskreis der koedukativen Einrichtungen in Frankfurt seit 1995.

Jörg Winkler, Jahrgang 1964, Diplom - Sozialpädagoge, Systemischer Berater (i. A.). Arbeitete 10 Jahre beim Caritas Verband Frankfurt/M. im Jugendhaus Goldstein – Schwanheim und war in dieser Zeit aktiv im Jungenarbeitskreis Frankfurt/M. Seit Juni 2009 Wohnsitz in Hannover und dort bei einem Freien Träger in der Ambulanten Jugendhilfe tätig.

Werner Szeimis, Jahrgang 1955, Diplom Pädagoge. Seit 1994 bei der pro familia Frankfurt als Sexualpädagoge beschäftigt. Aufgabenbereiche sind die sexualpädagogische Arbeit mit Schulklassen und Jugendhäusern, Elternarbeit und Fortbildung von Multiplikatoren/Multiplikatorinnen. Ein Schwerpunkt ist die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung deren Angehörige und Betreuer/innen.

Herausgeber

Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt am Main
Eschersheimer Landstr. 24 – 49, 60320 Frankfurt am Main

margot.kaiser@stadt-frankfurt.de, guenter.bauer@stadt-frankfurt.de



FRAUEN
REFERAT

Redaktion

Bernd Drägestein

Gestaltung

Beate List, München