

## 0. Heute Mädchen sein – Hinführung zum Thema

Eine 17-jährige formuliert: „Es ist doch alles so leicht. Doch was fang ich an mit dieser wiedergewonnenen Freiheit, rotzfröhlich, süß und unglaublich sexy sein zu dürfen, wenn ich mir, ich gebe es offen zu, für den Heimweg aus der Disco Jeans, T-Shirt und schnelle Schuhe wünsche?“<sup>1</sup> Die neuen Mädchenbilder, die Selbständigkeit und Eigenwilligkeit bei Mädchen betonen, eröffnen einen neuen Zwiespalt mit kaum zu erfüllenden Ansprüchen. Denn es heißt, sowohl die Eigenschaften männlicher Jugendlicher zu entwickeln als auch den herrschenden Bildern von Weiblichkeit zu genügen. Mädchen haben problemlos, stark, erfolgreich und schön zu sein, zumindest sexy, sie sollen ihre beruflichen Wünsche realisieren und zugleich beziehungsfähig und sozial sein...<sup>2</sup> „Die gesellschaftlichen Rollenkonflikte sind mittlerweile in die Individuen hineinverlagert und machen ihre Bewältigung zu einer Aufgabe eines jeden Mädchens.“<sup>3</sup> Die inneren Konflikte vor allem sozial benachteiligter Mädchen sind dadurch größer und heftiger geworden, es scheint nur mehr am einzelnen Mädchen zu liegen, ob sie es schafft, sich durchzusetzen und ihr Leben eigenständig zu gestalten.

## 1. Feministisches Grundverständnis

### 1.1 Geschlechterbewußt

„Feministisch“ bezeichnet die klare Position, Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts aufzuzeigen und parteilich für Mädchen einzutreten. Die „Normalität“ von individueller und struktureller Benachteiligung von Frauen verschleiert die Dramatik: „Die Gewohnheit nimmt ihnen [den Benachteiligungen] – anscheinend – die Gewalt.“<sup>4</sup> Für die Religionspädagogik als Bereich der Theologie be-

<sup>1</sup> Endres, in: Konkursbuch 32: MädchenMuster - MusterMädchen, Tübingen 1996, zit. nach Stauber, Barbara, Starke Mädchen - kein Problem?, in: beiträge 1999, Nr. 51, 53-64, 55.

<sup>2</sup> Zur Doppelbotschaft an erfolgreiche Frauen vgl. Mantovani Vögeli, Linda; Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute, Chur 1994, 246ff.

<sup>3</sup> Bitzan, Maria, Jugendhilfeplanung und Mädchenarbeit, in: Sozial Extra 19 (1995) Heft 10, 14. Zur besonderen Situation von Mädchen aus anderen Kulturen vgl. exemplarisch: Ehlers, Johanna/Bentner, Ariane/ Kowalczyk, Monika (Hrsg.), Mädchen zwischen den Kulturen. Anforderungen an eine Interkulturelle Pädagogik, Frankfurt a.M. 1997.

<sup>4</sup> Gerhard, Ute, Gleichheit ohne Angleichung. Frauen im Recht, München 1990, 205. Feministisch zu arbeiten beinhaltet nach Brigitte Brück, Heike Kahlert, Marinane Krüll, Helga Milz, Astrid Osterland und Ingeborg Wegehaupt-Schneider (1992) sechs Grundsätze:

„1. Überwindung des Androzentrismus, d.h. der Männerzentriertheit der Wissenschaft, welche männerorientierte Lebensmuster und Denkweisen zum Leitbild erhebt und den Anspruch vertritt für und über die Menschheit im allgemeinen zu sprechen und zu urteilen.

2. Konsequente Anwendung der Geschlechterperspektive: Das Geschlecht ist eine der wichtigsten sozialen Strukturkategorien und bestimmt nicht nur die realen Lebenssituationen, sondern auch die Denksysteme, die unser Handeln leitenden Theorien.“<sup>3</sup> Orientierung an der Frauenemanzipation, d.h. an der Befreiung der Frauen aus allen Formen von Abhängigkeit, auch aus der Definitionsmacht von Männern.

4. Parteilichkeit und persönliche Betroffenheit sind Grundlagen des Arbeitens. Damit ist keine Ident-

deutet dies, alle Fragestellungen und Inhaltsbereiche unter der Perspektive der Geschlechter zu bearbeiten.<sup>5</sup>

### 1.2 Das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit

Das Geschlecht gilt als etwas Eindeutiges und von Geburt an Irreversibles, bei der Geburt ist bereits festgeschrieben: Es ist ein Mädchen! Es ist ein Jungel!; Verhaltensweisen und Verhaltensdeutungen werden ständig von der Geschlechtszugehörigkeit bestimmt. Wir leben in einem – wie Carol Hagemann-White<sup>6</sup> es nennt – „kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit“, d. h.: 1. Es gibt nur zwei Geschlechter. 2. Für beide Geschlechter gelten unterschiedliche Normen, Werte und Standards, die sich in stereotypen Eigenschaftszuschreibungen ausdrücken; diese sind historisch und kulturell gewachsen und damit veränderbar. 3. Das männliche Geschlecht beansprucht, das überlegene zu sein.<sup>7</sup>

In folgenden Modellen werden gegenwärtig Mädchen-stärkende Entwicklungen erwartet, häufig werden die Ansätze individuell auch vermischt:

- gleichheitsorientierter Ansatz: eine Verbesserung der Lebenschancen für Frauen entsteht durch ihre Gleichstellung mit Männern, es geht um gleiche Teilhabe an materiellen Ressourcen, Rechten und Macht sowie gleicher Zugang zu Bildung, Ausbildung und Positionen auf allen Hierarchieebenen;
- differenzorientierter Ansatz: Mädchen/ Frauen haben Stärken, die bisher übersehen und vernachlässigt wurden, ebenso werden männliche Defizite herausgestellt. Es kommt zu einer Neubewertung weiblicher und männlicher Eigenschaften; positiv weibliches Handeln wird hervorgehoben und eigenständig wertgeschätzt;
- Ansatz der egalitären Differenz – Dialektik von Gleichheit und Differenz: Gleichheit der Geschlechter ist nicht ohne Akzeptanz der Differenz realisierbar, Differenz braucht als Basis die rechtliche Gleichheit. Männer und Frauen haben, so verstanden, gleiche Rechte, sind aber verschieden in Lebensweise, in der Verarbeitung von Erfahrungen...; dieser Verschiedenheit muß Rechnung getragen werden;
- dekonstruktivistische Position: stellt die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit grundsätzlich in Frage, Geschlecht wird als soziale Kategorie entlarvt.<sup>8</sup>

tifizierung, sondern „bewußte Parteilichkeit“ (Maria Mies) gemeint, „Teilidentifikation“, die sowohl die Verbindung mit als auch die Unterschiedlichkeit zu anderen Frauen sehen läßt.

5. Verbindung zur Frauenbewegung und Bezug zur Praxis. Die ständige Überprüfung der Reflexion durch Eingebundensein in die praktischen Arbeitsfelder von Frauen.

<sup>5</sup> Vgl. exemplarisch: *Jungblut, Dorothee*, „Gaia am Spülstein“. Weiblichkeitstheorien als Voraussetzung feministischer Theologie, St. Ingbert 1998; vgl. *Kohler-Spiegel, Helga*, Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie, in: *Ziebertz, Hans-Georg/ Simon, Werner* (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 204-221 (mit zahlreicher weiterführender Literatur).

<sup>6</sup> *Hagemann-White, Carol*, Geschlecht und Erziehung. Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld der Koedukationsdebatte, in: *Pfister, Gertrud* (Hrsg.), Zurück zur Mädchenschule?, Pfaffenweiler 1988; 41-60; zit. nach *Mantovani* 1994, 45.

<sup>7</sup> Grundlegend vgl. exemplarisch: *Meyer, Ursula*, Einführung in die feministische Philosophie, München 1997; *Schmuckli, Lisa*, Differenzen und Dissonanzen. Zugänge zu feministischen Erkenntnistheorien in der Postmoderne, Königstein/Taunus 1996. Vgl. auch *Rendtorff, Barbara*, Geschlecht und différance. Die Sexualisierung des Wissens. Eine Einführung, Königstein/Taunus 1998.

<sup>8</sup> *Kahl, Antje*, Gleichheit – Differenz – Dekonstruktion. Die Kategorie „Geschlecht“ in der feministischen Schulforschung, in: *Schlangenbrut* 14 (1996), Nr. 52, 41-43, 42f; unter Bezugnahme auf An-

Die Forderung nach Aufhebung geschlechterspezifischer Zuschreibungen bedeutet aber nicht zugleich die Aufhebung der politischen Kategorie „Frau“, kollektive Identitätsbildung braucht einen Begriff. Männliche Konstruktionen weiblicher Lebensentwürfe und Lebensrealität werden dekonstruiert; es gilt aber zugleich, Erfahrungen von weiblicher Stärke ebenso wie von Benachteiligung und Unterdrückung benennbar und kommunizierbar zu machen, also auch Begriffe für Frausein, Weiblichsein u. ä. zu bewahren.

Mädchenarbeit muß auf die Unterscheidung von biologischem Geschlecht (Männer und Frauen sind verschieden) und sozialem Geschlecht (Männer und Frauen sind gleich, unterschiedliche Bewertungen sind von Menschen gemacht) Bezug nehmen, sie muß Gleichheit *und* Differenz der Mädchen bedenken. Kern feministischer Mädchenarbeit bleibt aber die Ausrichtung am Handeln, am konkreten Tun – auf der Basis präzisen Wahrnehmens und konsequenten Sichtbarmachens der Situation.

## 2. Mädchen werden – Mädchen sein – Zur Sozialisation und Entwicklung von Mädchen

### 2.1 „Wir werden nicht als Mädchen geboren...“ – Sozialisation von Mädchen

Außerhalb der Geschlechtszugehörigkeit gibt es in unserer Gesellschaft keine Identität und keine Individualität: Jeder Mensch ist zu jeder Zeit in jedem Lebensbereich immer eine Frau oder ein Mann. Die Merkmale, nach denen das Geschlecht zugeordnet wird, sind biologisch und sozial erlernt und vermittelt.<sup>9</sup> Grabrucker<sup>10</sup> spricht von fünf Ebenen der Vermittlung geschlechtsspezifischen Verhaltens, auf fünf bzw. erweitert auf sechs Arten lernen wir unser jeweiliges Geschlecht:

- Die Ebene bewußten Vermittelns geschlechtsspezifischen Verhaltens: es wird ausdrücklich gemacht, was ein Mädchen tut und was es nicht tut (Mädchen pfeifen nicht, machen sich nicht schmutzig...),
- die Ebene unbewußten Vermittelns geschlechtsspezifischen Verhaltens: es findet eine subtile Auswahl von Geschichten, von Geschenken für Mädchen statt; es ist unterschiedlich, wann ein Mädchen oder wann ein Junge getröstet und wann gelobt wird,
- die Ebene der Imitation geschlechtsspezifischen Verhaltens: das Mädchen ahmt Umgangsformen, Äußeres und Tätigkeiten der Mutter nach, sie ahmt Frauen auf dem Spielplatz, im Supermarkt, im Fernsehen und in der Schule nach (z.B. sie schminkt sich wie die Mutter, versorgt eine Baby-Puppe wie die Mutter ein Baby).
- die Ebene der Klassifizierung weiblichen und männlichen Verhaltens: Verhalten wird gelernt, weil es von Erwachsenen und Gleichaltrigen als männlich oder weib-

nedore Prengel.

<sup>9</sup> Kinder werden von Geburt an als Mädchen oder Buben wahrgenommen und angesprochen, d.h. mit kulturell zugeschriebenen geschlechtertypischen Erwartungen konfrontiert. Interessant dabei ist, daß Väter Geschlechterrollen- untypisches Verhalten mehr sanktionieren als Mütter, daß also Väter mehr Wert legen auf männliches Verhalten der Söhne und weibliches bei den Töchtern.

<sup>10</sup> Grabrucker, Marianne, „Typisch Mädchen...“ Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch, Frankfurt a.M. 1985, 241-245.

lich klassifiziert wird: „Du benimmst dich ja wie ein Bub“, „Pfui, du bist doch ein Mädchen“ ...,

- die Ebene der Identifikation: in der Beziehung zwischen Mutter und Tochter nimmt die Tochter latente, nicht-reflektierte Gefühle der Mutter auf, z.B. die Geschlechtsrolle und den Selbstwert der Mutter betreffend, im Sinne des Gleichseins über Identifikation.
- Hinzu kommt die Selbst-Sozialisation als Imitation, animiert z.B. durch andere Kindern, aber auch durch Medien, um in der Kindergruppe, im Gespräch von Erwachsenen und auch in unserer Gesellschaft allgemein dabei zu sein; dies ist ein nicht zu unterschätzender Faktor in der Entwicklung jedes Kindes.

Mit ca. drei Jahren besitzen Kinder heute eine ausgeprägte Geschlechtsidentität, die sie auch nach außen verteidigen. Ihre Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind relativ umfassend und stark stereotyp, aber noch wenig mit Wertungen verbunden.

Die Erziehung in Familie und den öffentlichen Einrichtungen fördert häufig die aktiv-aggressive Entfaltung von Jungen, während Mädchen besonders in familiäre und soziale Aufgaben mit geringem Bewegungsspielraum eingebunden werden.<sup>11</sup> Dabei wird ignoriert, daß Mädchen gerade im familiären Umfeld von Übergriffen bedroht sind. „Oder umgekehrt: Mädchen werden sexueller Gewalt und Ausbeutung geradezu ausgeliefert durch die Bindung ans Haus und durch eine mangelnde Erziehung zu wirkungsvollem Widerstand gegen Zumutungen und Übergriffe.“<sup>12</sup> Eine solche geschlechtsspezifische Erziehung wird häufig durch religiöse Sozialisation verstärkt und gefördert.<sup>13</sup>

## 2.2 Weil ich ein Mädchen bin... – Weibliche Adoleszenz

*Meine Mutter sagt: „Ach komm, ich kenn dich doch!“*

*Meine Freunde sagen: „Komm schon, wir kennen dich!“*

*Wie wollen sie mich alle kennen, wenn ich mich selbst nicht einmal kenne?*<sup>14</sup>

Als 'Pubertät' (ab ca. 9 Jahren) werden gewöhnlich die körperlichen (physiologischen) Veränderungen oder Reifungsprozesse bezeichnet, die mit der Geschlechtsreife sowie allgemein den körperlichen Veränderungen im Jugendalter zusammenhängen.<sup>15</sup> 'Adoleszenz' hingegen meint den psychischen und sozialen Prozeß, in dem die mit der Pu-

<sup>11</sup> Vgl. zur Sozialisation und Entwicklung der ersten Lebensjahre zusammenfassend: *Klees, Renate/ Marburger, Helga/ Schumacher, Michaela*, Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 1, Weinheim 2. Aufl. 1992, 21ff.

<sup>12</sup> *Heiliger, Anita*, Wo stehen wir in der Mädchenpolitik? Einführung, in: *Heiliger, Anita/ Kuhne, Tina* (Hrsg.), Feministische Mädchenpolitik, München 1993, 9-17, 11.

<sup>13</sup> Vgl. mit zahlreichen weiteren Literaturhinweisen: *Becker, Sybille/ Nord, Ilona* (Hrsg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995.

<sup>14</sup> Sabine, 14, Sek.-Schülerin, S. 30; zit. nach *Fend, Helmut*, Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät, (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band 3) Bern 1994, 41.

bertät erst anhebenden psychischen und sozialen Veränderungen verarbeitet werden. Der Aufbau von Partnerbeziehungen, die Ausbildung eines Lebensplanes, die Übernahme neuer sozialer und beruflicher Rollen sind hier zu nennen.

Das subjektive Körpergefühl rückt in den Mittelpunkt des Interesses der Heranwachsenden. Den eigenen Sinnen trauen zu lernen, sich auf die eigenen Sinne und auf die eigene Wahrnehmung verlassen zu können, gibt auch ein sicheres Gefühl für den eigenen Körper.<sup>16</sup> Fremdheit im Körper kann ein Fremdsein in sich selbst bewirken (bis hin zu (Sucht-)Krankheiten u.a.). Die Verunsicherung aufgrund der körperlichen Veränderung durchzieht das ganze Jugendalter. Mädchen lernen dabei, sich mit einem beurteilenden Männer-Blick selbst anzusehen, sodaß sie die mögliche Bewunderung und Bewertung durch den Mann bereits vorwegnehmen.

In der frühen Adoleszenz ist die Irritation durch die körperlichen Veränderungen groß, so daß die Jugendlichen sich gerne zurückziehen. Erst nach einem ersten Integrationsprozeß wenden sie sich wieder der außerfamiliären Welt zu, gleichgeschlechtliche Freundschaften werden bedeutsam. Diese Orientierung außerhalb des Elternhauses kann sich (neben selbstbezogenen Phantasien im Tagebuch,) in intensiven Mädchenfreundschaften, einer großen Liebe zu Pferden oder ähnlichen Idealisierungen ausdrücken. In ihrer Verunsicherung konzentrieren sich Mädchen häufig auf das Begehrtwerden durch Jungen und auf die Akzeptanz der männlichen Peers<sup>17</sup>; dies bedeutet für die Mädchen weiterhin eine Orientierung an der Perspektive von Jungen bzw. Männern.

In der mittleren Adoleszenz stehen konkretere sexuelle Fragen im Zentrum des Interesses. Die letzten Entwicklungsphasen in der Adoleszenz sind stärker bestimmt von der Suche nach eigenen Lebensentwürfen der Jugendlichen.

Der „Abschied von der Kindheit“ geschieht meist als Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewordensein, mit den bisherigen Möglichkeiten und Grenzen. Der damit verbundene Ablösungsprozeß ist ein primär intrapsychischer, er ist nicht notwendig mit äußerer Distanzierung verbunden. Er bezieht sich auf innere Bindungen aus der Kindheit, inklusive der religiösen. Die Jugendliche muß divergierende und widersprüchliche Erwartungen aushalten und gestalten; nicht Harmonie, sondern Ich-Balance ist gefragt. Identität ist in Bewegung, aus vielen Facetten und Aspekten zusammengesetzt, mit Widersprüchlichem und Harmonischem. Von Patchwork-Identität ist die Rede, von einem Fleckerlteppich-Ich, einer Bastelmentalität. Ein schneller Wechsel zwischen verschiedenen Rollen und unterschiedlichen sozialen Kontexten ist zur Normali-

<sup>15</sup> Vgl. *Schweitzer, Friedrich*, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, München 1996, 52. Hierzu gehören die Herausbildung der sekundären Geschlechtsmerkmale, die hormonellen Veränderungen und Stimmungsschwankungen, Längenwachstum, motorische Entwicklung u.a.

<sup>16</sup> Vgl. die Literatur zum Umgang mit Gefühlen, exemplarisch: *Kreul, Holde*, Ich und meine Gefühle, Bindlach 1996; *Lichtenegger, Barbara*, Ge(h)fühle! Arbeitsmaterialien für Schule, Hort und Jugendgruppen, Linz 1997.

<sup>17</sup> Vgl. *Kehlenbeck, Corinna*, Auf der Suche nach der abenteuerlichen Heldin. Weibliche Identifikationsfiguren im Jugendalter, Frankfurt a.M. 1996, 102 und Anm. 3; vgl. den ganzen Abschnitt 101ff. Vgl. *Flaake, Karin* 1991 u.a.; „Gemischtgeschlechtliche peer-Gruppen bieten Mädchen selten ein Lernfeld, um sich als voll- und gleichwertiges, als eigenständiges sexuelles Wesen zu entdecken und entfalten.“ (*Klees* u.a. 1992, 27)

tät geworden. Die Chance zu wählen beinhaltet auch den Zwang zu entscheiden; die Orientierung ist flexibler, aber auch schwieriger geworden. Junge Mädchen brauchen ein „Experimentierfeld“ mit klar umrissenen Grenzen, in dem sie sich – mit Unterstützung von Frauen – Rollen erspielen, das Leben erproben können; d. h. wo sie sich einbringen und gemeinsam Erfahrungen machen können, ohne bereits völlig darauf festgelegt zu werden. So lassen Jugendcliquen ein soziales Netz verstehen, das frei gewählte „Ersatzheimaten“ (insbesondere in Krisenzeiten) eröffnet. In diesen Cliquen ist es Jugendlichen möglich, ihre Kritik an den Werten der Herkunftskultur zu formulieren, eigene Wertvorstellungen und Verhaltensnormen in Auseinandersetzung mit den anderen Gruppenmitgliedern zu entwickeln und diese handelnd zu erproben.<sup>18</sup>

Mädchen müssen mit Nähe und Distanz experimentieren dürfen, Zuwendung zeigen können ohne daß sie mißbraucht wird. Für Mädchen spielt die enge und dauerhafte Beziehung zu einer gleichgeschlechtlichen Person eine beeinflussendere Rolle als Peers. Untersuchungen ergaben, daß die Mädchenfreundschaften wichtige Stabilisierungsfunktion haben, sie geben emotionalen Halt im Klassenverband und schützen vor Diskriminierung. „Alles zusammen machen“ stärkt das Selbstwertgefühl, Mädchen sichern sich so gegenseitig bzgl. ihrer Gefühle und ihres Handelns ab. Die beste Freundin fungiert sowohl „als Repräsentantin des Ich-Ideals als auch als bestätigende ‚Gleiche‘“, mit der sie Phantasien agiert, Geheimnisse teilt, sich selbst in und mit der anderen entdecken kann.“<sup>19</sup> So kann sich die erste Bezugsperson „Mutter“ weiterentwickeln und relativieren durch die „beste Freundin“. Dies kann unterstützt werden mit Hilfe weiblicher Gottesbilder, die diesen positiven Aspekt der „besten Freundin“ erweitern und vertiefen.<sup>20</sup>

### 3. Handlungsfelder Feministischer Mädchenarbeit

#### 3.1 Schule

Die Untersuchung von Marianne Horstkemper von 849 Knaben und 764 Mädchen auf der Oberstufe über drei Jahre hinweg macht folgendes deutlich: „Mädchen können noch so gute Leistungen erbringen, die tagtäglich erlebten Botschaften zeigen ihnen gleichzeitig, daß sie weniger wert sind als die Knaben. Junge Männer und junge Frauen, die aus der Schule kommen, haben diese Lektion gut gelernt und stimmen in dieser Wahrnehmungsverzerrung überein. Beide schätzen die real höheren Leistungen von Mädchen trotzdem tiefer ein. Zusätzlich glauben Mädchen weniger, daß sie auf ihre unmittelbare Umwelt Einfluß nehmen und sie kontrollieren können.“<sup>21</sup> Mädchen erbringen in reinen Mädchenklassen die besseren Leistungen, Buben in gemischten

<sup>18</sup> *Brendel, Sabine*, „Wir haben alles zusammen gemacht, ne ... das war immer so die gleiche Wellenlänge“. Zur Bedeutung von gleichgeschlechtlichen Freundschaften und „Peers“ bei Mädchen, in: *beiträge* 1999, Nr. 51, 37-45, 43.

<sup>19</sup> *Flaake, Karin/John, Claudia*, Räume zur Aneignung des Körpers. Zur Bedeutung von Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz, in: *Flaake, Karin/ King, Vera (Hrsg.)*, Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt 2. Aufl. 1993, 206, Hervorhebungen im Original.

<sup>20</sup> Vgl. dazu exemplarisch: *Irigaray, Luce*, Genealogie der Geschlechter, Freiburg i. Br. 1993, 93ff. Ich danke Sandra Büchel-Thalmaier für diesen Hinweis.

<sup>21</sup> *Mantovani* 1994, 245, mit Bezug auf *Horstkemper, Marianne*, Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule, Weinheim 1987.

Klassen. Mädchen lernen nach wie vor die Doppelbotschaft, schulische Leistung zu erbringen, wenn sie aber wirklich gut sind, werden ihre Leistung abgewertet („aber sie ist unweiblich“; „die gute Note hat sie nur wegen des Kleides...“). Also: Die Benachteiligung von Mädchen in der formal koedukativen Schule ist hinreichend bekannt.<sup>22</sup> Im ganzen Schulbereich sind Bewußtmachung und Veränderung notwendig: bzgl. Lehrinhalten und Lehrmitteln, bzgl. Unterrichtssprache und Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden, zwischen Schülern und Schülerinnen. Konkret ist zu fragen: Welche Themen werden behandelt? Wer wird wie oft angesprochen? Wer setzt sich von den Lehrpersonen durch? Dies gilt für jeden Unterricht, auch für den Religionsunterricht.

Am Beispiel des Aufklärungsunterrichts kann gezeigt werden, wie unbefragt männliche Sexualität als Normalfall vorgestellt und weibliches Erleben, wenn überhaupt, als Abweichung davon erwähnt wird. Gerade der Bereich Körper und Sexualität<sup>23</sup> erweist sich als zentrales Feld feministischer Projekte für weibliche Selbstbestimmung und für Grenzziehungen gegen Übergriffe und Gewalt. In einer geschlechterbewußten Beschäftigung mit dem Thema „Körper und Sexualität“ können Mädchen – im schulischen oder im außerschulischen Rahmen – lernen: die Widersprüchlichkeit des Körperkultes zu durchschauen und eigenen Spielraum zu entwickeln, die eigene Körperlichkeit zu entdecken und sich mit dem eigenen Körper anzufreunden, sinnliche Wahrnehmungen zu stärken, auch in Bezug auf die eigene Sexualität, im Austausch mit Frauen und Mädchen den eigenen Gefühlen, Regungen und Wünschen zu trauen und immer wieder zu überprüfen, was sie selbst wollen und was sie nicht wollen.<sup>24</sup>

Statt formale schafft „bewußte Koedukation“<sup>25</sup> den Mädchen auch innerhalb geschlechtsgemischter Schulklassen einen Rahmen, in dem sie – auf der Basis von Gleichheit – verschieden sein dürfen und sich ihren Fähigkeiten entsprechend entwickeln können. Eine ganze Reihe an Forderungen verdeutlicht dies konkret, z.B. Mädchen in Mathematik und im Computerbereich zu stärken, Buben in Deutsch, Aufgaben verstärkt dem „unüblichen“ Geschlecht übergeben, bei Inhalten und Geschichten auf das Geschlecht der Hauptpersonen achten, in der Kommunikation auf die Einhaltung der Gesprächsregeln zu achten. Auch die Rolle der Lehrperson verändert sich, wobei

<sup>22</sup> Diverse Untersuchungen zeigen, daß sich Jungen im koedukativen Bereich ungerecht behandelt fühlen, wenn sie nicht im Mittelpunkt stehen. „Jungen beanspruchen für sich die Verfügung sowohl über die Mädchen, die in die Einrichtungen kommen, als auch über die Pädagoginnen und Sozialarbeiterinnen als Frauen.“ (Heiliger 1993, 10) Vgl. dazu exemplarisch: *Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia (Hrsg.)*, Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt a.M. 1990; *Faulstich-Wieland, Hannelore/Horsikemper, Marianne*, „Trennt uns bitte, bitte, nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht, Opladen 1995; *Lassinig, Lorenz/Paseka, Angelika (Hrsg.)*, Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen, Innsbruck 1997.

<sup>23</sup> Sich für den Mann schön machen heißt zugleich, vorsichtig und zurückhaltend zu sein, „konsumgerecht“ sein, sich aber nicht konsumieren lassen. Konkrete Themen: Selbstbefriedigung – Lusterleben, Eisprung und Monatszyklus, aber auch Zugang zum eigenen Körper, sich schön finden können, Aussehen und Schönheitsnormen, Körper und Gewicht, satt sein und hungern....

<sup>24</sup> Vgl. *Klees* u.a. 1992, 29f.

<sup>25</sup> Vgl. Landesschulrat für Vorarlberg (Hrsg.), *Bewußte Koedukation. Anregungen zum gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben*, Bregenz 1997. Vgl. auch: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.), *Aus der Rolle fallen. Praxishilfen für eine geschlechtsspezifische Pädagogik in der Schule*, Wien 1995.

Widersprüche zwischen dem tradierten weiblichen Rollenbild und den Rollenerwartungen (Frauen sind angepaßt, freundlich, mütterlich...) einerseits und der Aufgabe als Lehrperson andererseits, die Klasse von Mädchen und Buben zu führen und klar durchzugreifen, zu einer Situation „zwischen allen Stühlen“ führen kann.

### 3.2 Geschlechterbezogene Jugendarbeit

Studien zur Gleichstellung im Bereich der Mädchen- und Jungenarbeit in Schule und Jugendverbänden stellen häufig die Beseitigung von Ungleichheiten zwischen Mädchen und Buben in den Vordergrund.<sup>26</sup> Parteiliche Mädchenarbeit erfordert strukturelle und personelle Veränderungen, noch bevor es um einzelne Inhalte geht. Auch in der Jugendarbeit stellt sich die Frage des koedukativen und /oder geschlechtshomogenen Rahmens. Wo Mädchen im koedukativen Rahmen einen Sonderstatus innehaben, entspricht dies nicht den Ansprüchen an Freiraum. Ein spezieller Bereich für Mädchen „in einer ansonsten für Mädchen abweisenden Einrichtung hebt nicht die Grundaussage ‚diese Einrichtung ist nicht für Dich‘ auf, sondern weist den Mädchen lediglich einen kleinen Platz inmitten einer ansonsten ablehnenden Atmosphäre zu.“<sup>27</sup> Dann müssen Mädchen z.B. ihren Raum verteidigen oder sind bereits am Gang Kommentaren von Buben ausgesetzt, müssen um das Abspielen ihrer Musik kämpfen...

## 4. Feministische Mädchenarbeit und Religionspädagogik

„Feministische Mädchenarbeit“ beschreibt Aktivitäten in der Erziehungs- und Bildungsarbeit, schulisch, außerschulisch, verbandlich organisiert..., „bei denen Mädchen in geschlechtshomogenen Gruppen von reflektierten Pädagoginnen oder Gruppenleiterinnen unterstützt, begleitet und angeregt werden, ihre Stärken in allen Bereichen ihrer Persönlichkeit zu entfalten, Gemeinsamkeit und Solidarität mit anderen Mädchen und Frauen zu erleben und zu entwickeln, ihre individuelle Lebenssituation und Erfahrung im Kontext ihrer gesellschaftlichen Rollenzuweisung zu reflektieren und neue oder erweiterte Denk- und Handlungsalternativen zu erproben.“<sup>28</sup> Dies kann auch, soweit möglich, in geschlechtsgemischten Gruppen geschehen. Religionspädagogik nimmt einerseits die implizit oder explizit religiösen Fragen in diese Erziehungs- und Bildungsarbeit hinein, sie nimmt Bezug auf ein feministisch-theologisches Verständnis der religiös-theologischen Inhalte und auf deren kritische Reflexion. Zugleich hat Religionspädagogik als feministische Religionspädagogik ihre Aufgabe in der Vergewisserung des Menschenbildes, das – gemäß Gen 1, 27 – Gleichheit *und* Differenz legitimiert und damit einseitig männliche Verabsolutierungen aufdeckt und ablehnt.<sup>29</sup>

<sup>26</sup> Vgl. exemplarisch die schweizerischen Beispiele: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK) u.a. (Hrsg.), Mädchen – Frauen – Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung, Bern 1992; Eidg. Büro für Gleichstellung von Frau und Mann u.a. (Hrsg.), „Auf Bäume klettern können wir auch ganz allein!“ Ein Bericht zur Situation von Mädchen und Frauen in den Schweizer Jugendverbänden, 1992.

<sup>27</sup> *Damm, Anke*, „Wir sind die Hälfte der Welt“. Der Mädchenarbeitskreis Köln, MÄK e.V., schafft Lobby für Mädchen, in: beiträge 1999, Nr. 51, 139-145, 144.

<sup>28</sup> *Ostbomk-Fischer, Elke*, Femagogik. Erlebnisorientierte Ansätze feministischer Mädchenarbeit, in: beiträge 1999, Nr. 51, 105-113, 105.

#### 4.1 Grundhaltungen: Parteilichkeit und Affidamento

In der Verbindung von Frauen untereinander – bei aller Verschiedenheit – liegt die Chance, sich als Frau am eigenen Geschlecht zu orientieren. „Indem wir einer anderen Frau im gesellschaftlichen Rahmen Autorität und Wert zuschreiben, verleihen wir uns selbst, unserer eigenen Erfahrung, unserem eigenen Begehren Autorität und Wert.“<sup>30</sup> Affidamento heißt anvertrauen, sich anvertrauen. „In der Beziehung des affidamento gibt eine Frau einer anderen Frau einen Maßstab für das, was sie kann und was in ihr zur Existenz gelangen will.“<sup>31</sup> Diese Verbindung unter Mädchen und Frauen wird zur Unterstützung und zum Schutz, sie wird zur Stärke für die Freiheit von Frauen, zur weiblichen Solidarität, in der Mädchen ihre Kompetenzen entwickeln können.

So verstanden ist feministische Mädchenarbeit<sup>32</sup> parteilich, sie setzt akzeptierend bei den Möglichkeiten und Wünschen der Mädchen an und fördert die selbstbestimmte Lebensgestaltung in Beruf, Politik, Beziehungen und Sexualität. Sie anerkennt die verschiedenen Lebensformen als gleichwertig. Feministische Mädchenarbeit gibt also keine Norm vor, wie Mädchen zu sein haben oder wie sie sich entwickeln sollten, sondern begleitet die Mädchen in ihrer Entwicklung. Sie setzt bei den Stärken der weiblichen Sozialisation an und fördert gleichzeitig die Auseinandersetzung mit nicht gelebten und/oder als männlich eingestuften Erfahrungsmustern. Sie wertet weibliche Kompetenzen und Eigenschaften neu und wertet sie auf, setzt sich mit widersprüchlichen Erwartungen an Weiblichkeit auseinander, arbeitet von den Mädchen aus und demaskiert und bekämpft jede Form von Unterdrückung, indem sich die Begleiterinnen in Schule und Gruppe auf die Seite der Mädchen stellen und sich für die Mädchen engagieren (z.B. für Mädchenräume, Arbeitsmaterialien und Geld...)<sup>33</sup>

#### 4.2 Parteilichkeit der Pädagoginnen

Die Pädagoginnen, die Mädchen in der Schule und in der Jugendarbeit begleiten, sind herausgefordert, ihre eigene Wahrnehmung zu schulen (z.B. Hören Sie eine Woche lang die Nachrichten darauf hin, was die jeweilige Meldung für die betroffenen Frauen – und Kinder – bedeutet), sich mit ihrem eigenen Geschlecht und ihrer Geschlechtsidentität auseinanderzusetzen. In Gesprächs- und Austauschgruppen können Lehrerinnen und/oder Jugendarbeiterinnen sich selbst einen Raum schaffen, in dem sie ihre Er-

<sup>29</sup> Vgl. *Kohler-Spiegel, Helga*, Mann und Frau, in: Welt Gottes – Welt des Menschen. Handbuch des christlichen Glaubens, Augsburg 1999 (erscheint demnächst); Gymnasialpädagogische Materialstelle der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern – *Jost, Anne (Hrsg.)*, Mädchen im Religionsunterricht – Religionsunterricht für Mädchen? Erlangen 1999, 3-48.

<sup>30</sup> Libreria delle donne di Milano, Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis, Berlin 1988, 131.

<sup>31</sup> Libreria 1988, 182.

<sup>32</sup> „Feministische Mädchenarbeit“ beschreibt Aktivitäten in der Erziehungs- und Bildungsarbeit, „bei denen Mädchen in geschlechtshomogenen Gruppen von reflektierten Pädagoginnen oder Gruppenleiterinnen unterstützt, begleitet und angeregt werden, ihre Stärken in allen Bereichen ihrer Persönlichkeit zu entfalten, Gemeinsamkeit und Solidarität mit anderen Mädchen und Frauen zu erleben und zu entwickeln, ihre individuelle Lebenssituation und Erfahrung im Kontext ihrer gesellschaftlichen Rollenzuweisung zu reflektieren und neue oder erweiterte Denk- und Handlungsalternativen zu erproben.“ (Ostbomk-Fischer, in: beiträge 1999, 105.) Vgl. *Bitzan, Maria*, Parteilichkeit zwischen Politik und Professionalität. Zum Entstehungszusammenhang und Praxisverständnis eines zentralen Prinzips in der feministischen Mädchenarbeit, in: *Heiliger* u.a. 1993, 196-206.

<sup>33</sup> Vgl. *Klees* u.a. 1992, 35.

fahrungen reflektieren, ihre individuelle Frauengeschichte bearbeiten und Ideen konkretisieren. Konkrete Fragen können helfen: Wie stelle ich mir selbst das Verhältnis zwischen Frauen und Männern vor? Wo behandle ich Mädchen und Buben unterschiedlich? Habe ich bestimmte Erwartungen nur an Buben bzw. nur an Mädchen? Auf wen wird in Sitzungen und Konferenzen gehört?

Für pädagogisch und religionspädagogisch tätige Frauen ist es oft nicht leicht, die verschiedenen möglichen Lebensformen der Mädchen als gleichwertig anzuerkennen und nicht ihre eigene Geschichte von Bewußtwerdung und Befreiung auf die Mädchen zu übertragen. So verstandene Begleitung der Mädchen heißt aber, die jungen Frauen auf ihrem eigenen Weg zu unterstützen und zu begleiten.

Mädchenarbeit fordert die Religions-/Pädagoginnen, sich ihrer eigenen Bedeutsamkeit und Stärke bewußt zu sein, sich selbst gewiß zu sein und einander immer wieder – gegen das Erleben eigener Abwertung und Diskriminierung – Wert und Bedeutung zuzusprechen. So müssen die Pädagoginnen selbst „Affidamento“ lernen, daß die Frauen in der eigenen Umgebung Autorität besitzen, weil sie Frauen sind wie ich selbst und weil sie anders sind als ich.... Wie schwer dies ist in einer Welt, in der Frauen gelernt haben, sich gegenseitig zu bewerten und mit „Männerblicken“ zu beurteilen, in der Frauen vor allem Konkurrenz und Entsolidarisierung gelernt haben, soll ein Text von Dorothee Sölle verdeutlichen:

*Gott, mach uns sehend.*

*Gib uns Augen für unsere Schwestern*

*nicht die falschen Augen, mit denen wir sehen:*

*sie ist ein bisschen dumm,*

*sie hat nur Männer im Kopf.*

*Gott, mach uns sehend.*

*Gib uns Augen für unsere Schwestern,*

*daß wir nach dem Kummer fragen,*

*den eine mit Essen in sich stopft*

*nach den Verboten,*

*den eigenen Verstand zu gebrauchen,*

*nach dem Fehlen von Freude.*

*Gott, mach uns schwesterlich,*

*gib uns Vertrauen zueinander*

*und lehr uns die Schönheit sehn,*

*die du in jeder Frau versteckt hast.<sup>34</sup>*

#### 4.3 Forderungen und Konkretionen: Was Mädchen brauchen

Zuerst genannt: Es braucht Jungenarbeit, die von Männern geleistet wird, von beziehungsfähigen Männern, die sich auf die Jungs einlassen, sich persönlich mit ihnen auseinandersetzen. Für die Jungenarbeit müssen eigene Konzepte ausgearbeitet werden,

<sup>34</sup> Sölle, Dorothee, in: Schottroff, Luise/ Sölle, Dorothee, Hannas Aufbruch. Aus der Arbeit feministischer Befreiungstheologie: Bibelarbeiten, Meditationen, Gebete, Gütersloh 1990, 103.

es braucht konkreten Widerstand gegen Dominanz und Gewalt von Jungen, um sie auf ihrem Weg zu letztlich so entwickelten Persönlichkeiten zu begleiten, daß die Abwertung von „anderen“ nicht mehr nötig ist. Konkret heißt das: Buben soll die Möglichkeit geboten werden, ihre Gefühle auszudrücken und diese mit Lehrern auszutauschen, sich kritisch mit den geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und ihrem „Mannsein“ auseinanderzusetzen, mit ihrem Körper, mit Starksein und Schwachsein...

Aus Sicht der Mädchen ist zusammenzufassen: In der Zwischenzeit sind Mädchentreffs, Mädchengruppen, Mädchentage, Wohngruppen sowie Beratungs- und Anlaufstellen für Mädchen u.a. entstanden. An Themen tauchen bei den Mädchen vor allem Selbstbestimmung, eigenständige Fähigkeiten, Gewalt und Sexualität auf. Auch im religiösen Kontext sind mädchenpezifische Angebote vorhanden, Gottesbild und biblische Frauen, Gewalt in der Bibel und Gebete von Frauen...<sup>35</sup>. Der Erfolg dieser spezifischen Angebote ist untersucht und bestätigt: Mädchen entwickeln dadurch stärkeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten, sind selbstbewußter und treten klarer für ihre eigenen Wünsche ein, auch Jungen und Männern gegenüber. Sie werden auch in der Berufswahl freier von traditionellen Frauenberufen. Sie entwickeln ihre eigenen Formen von Kommunikation, artikulieren ihre Bedürfnisse oder verweigern sich. Es braucht also auch in Sparzeiten Geld für Mädchentreffs, für Mädchentage und ähnliche Angebote.<sup>36</sup>

Mädchen brauchen kommunikative Möglichkeiten untereinander, eine Sprache, in der sie selbst vorkommen, gemeinsame Feiern, die Spaß machen, mit Tanz und Musik, mit Essen und Trinken. Mädchen brauchen thematische Angebote (allgemein orientiert oder stärker inhaltlich religiös, z.B. wie wurde ich als Mädchen erzogen, welche Tugenden habe ich gelernt, mein Leben in Zukunft, oder: biblische Frauen und Frauengeschichte...) sie brauchen Leitbilder, wie Frauen das Leben gestalten, wie sie ihre Bedürfnisse nach Eigenständigkeit *und* nach Nähe leben (z.B. eine Frau, die mir sehr imponiert, die Frau, die ich gerne werden möchte). Mädchen brauchen Technik-Kurse, Heimwerkerinnen-Schulungen, Computer-Trainings, Geldseminare...), sie brauchen aber auch nach außen Räume und Sportplätze, wo sie nicht bereits von der Bewertung durch Buben abhängig sind, in denen sie selbst üben und gestalten können. So hat zum Beispiel ein Mädchen kaum eine Chance, skaten zu lernen, da sie, wenn sie es probiert und nicht gleich kann, von den Buben als „zu blöd“ angesehen wird. Sie muß es gegen die blöden Sprüche, die Kritik und die Behinderungen durch Jungs ler-

<sup>35</sup> Vgl. exemplarisch: *Kohler-Spiegel, Helga/Schachl-Raber, Ursula*, Wut und Mut. Ein feministisches Materialbuch für Religionsunterricht und Gemeindearbeit, München 1991; *Kohler-Spiegel, Helga*, Nicht länger ohne uns! Frauen in Gesellschaft und Kirche. Feministische Theologie als Herausforderung an die Religionspädagogik, in: *Leitner, Rupert u.a.*, Religionspädagogik 3, Wien 1992, 19-45.

<sup>36</sup> Vgl. als konkretes Arbeitsmaterial exemplarisch: *Brenner, Gerd/Grubauer, Franz (Hrsg.)*, Typisch Mädchen? Typisch Junge? Persönlichkeitsentwicklung und Wandel der Geschlechterrollen, Weinheim 1991; *Seyffert, Sabine*, Kleine Mädchen – Starke Mädchen. Spiele und Phantasieereisen, die mutig und selbstbewußt machen, München 1997; *Hoppe, Siegrid und Hartmut, Klotzen Mädchen!* Spiele und Übungen für Selbstbewußtsein und Selbstbehauptung, Mühlheim a.d.R. 1998; *Kath. Junge Gemeinde (Hrsg.)*, Praxismappe „Kunterbunt und voller Lust“. Internationales Mädchen- und Frauennetzwerk, München o.J.; *Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.)*, Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit, Münster 2. Aufl. 1996.

nen wollen, vor deren Augen und ihnen ausgesetzt. Wenn sie es wirklich kann, muß sie befürchten, als „unweiblich“ – weil nicht am Rand stehend und zuschauend – angesehen werden. Plätze, Straßen, öffentliche Räume müssen auch den Mädchen zur Verfügung stehen, es braucht z.B. Nischen mit Sitzgelegenheiten, um sich zu treffen, zu quatschen... Das heißt aber auch: Mädchen und Frauen müssen in die Planung von Sport- und Spielplätzen einbezogen sein. Wenn Volleyballplätze und Reitställe mit derselben Intensität ausgebaut worden wären wie Skaterbahnen, hätten auch die Mädchen mehr Möglichkeiten, sich beweglich und körperlich stark zu fühlen. Selbstbehauptungskurse, Selbstverteidigungskurse, Bewegung, aktiv-aggressive Spielarten im Sportunterricht und im Freizeitbereich seien noch erwähnt.

Es braucht erlebnispädagogische Angebote nur für Mädchen (in der Jugendarbeit und wo möglich, auch einmal in der Schule), um eine primäre Ausrichtung an den Jungen zu verhindern.<sup>37</sup> Erlebnisorientierte Mädchenarbeit bedeutet: gemeinsam Eindrücke sammeln, durch eine Vielzahl kleinerer und größerer Aktionen das körperliche, geistige und emotionale Erleben aktivieren und fördern, erleben und erfahren, beim Tanzen und beim Schminken, beim Verkleiden und beim Feiern, mit dem Fahrrad und auf dem Kahn, auf Pferderücken oder in Begleitung einer Bergsteigerin... So können Mädchen erfahren, daß sie nicht auf einen männlichen Beschützer angewiesen sind (und sei er noch so einfühlsam und „traumprinzenhaft“), zugleich erleben sie weibliche Modelle für weibliche Stärken. Im gemeinsamen Gespräch unter Mädchen werden die Eindrücke reflektiert, auch die Reaktionen beim ersten Auftauchen von Jungen sind einzubeziehen. Im Vordergrund bleiben sowohl das Bedürfnis von Mädchen, intensive emotionale Erlebnisse in geschützter Atmosphäre zu machen, Nähe und Geborgenheit zu erleben, als auch das Bedürfnis nach Abenteuer und Action, nach Angstreiz und dem Erspüren der eigenen Grenzen.<sup>38</sup>

Aus religionspädagogischer Sicht braucht es Frauen, Theologinnen, Religionslehrerinnen und Gruppenleiterinnen, die mit den Mädchen im Gespräch darüber sind, wie Mädchen sein können, was Mädchensein ausmacht, was daran schön und was belastend ist. Die Mädchen sehen an den erwachsenen Frauen, wie sie sich einbringen, wie erwachsene Frauen verhandeln und sich durchsetzen, wie sie Niederlagen einstecken und müde sind. Es braucht von den erwachsenen Frauen Achtsamkeit in der Kommunikation und Konfliktfähigkeit mit Kollegen und Buben, und um das leisten zu können, braucht es gute Freundinnen und Kolleginnen. Es braucht die genannte Umwertung in den Fähigkeiten von Mädchen *und* Jungen. Es braucht in der Schule themenbezogene zeitweilige Trennungen nach Geschlecht (Sexualität, Identitätsthemen, Gefühle, Gewalt...), es braucht eine Durchforstung der Lehrpläne und der Schulbücher, der Arbeitsunterlagen und Medien sowie geschlechterbewußte Angebote in der Ausbildung von Gruppenleiterinnen in den Verbänden, von Religionslehrerinnen und Religions-

<sup>37</sup> Bei erlebnispädagogischen Maßnahmen bei Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten ist von gemischt-geschlechtlichen Gruppen abzuraten, da die Mädchen (bereits mit Gewalterfahrungen) in der Gruppe keinen Schutzraum haben und wiederum den Übergriffe der Jungen ausgesetzt sind. Der fehlende Schutzraum für Mädchen verhindert eine Verarbeitung der Traumatisierung und eine Veränderung des auffälligen Verhaltens.

<sup>38</sup> Vgl. *Ostbomk-Fischer*, in: beiträge 1999, 106ff.

lehrern, von Theologinnen und Theologen. Es braucht ein erneuertes Reden von Gott und vom „Menschen“, es braucht alte und neue Geschichten von Frauen mit Gott, es braucht Gebete und Lieder von Frauen zu Gott. Es braucht eine Erzähltradition von Bibel und Geschichte aus Frauenperspektive, es braucht die Erinnerung an die Gewalt gegen Frauen und an die Befreiung von Frauen. Es braucht eine neue Sprache und Worte, denen Frauen neue Bedeutung geben.

*Und:* Es braucht Frauen, die für sich selbst Sorge tragen und gerne Frauen sind, es braucht Begleiterinnen in Schule und Jugendarbeit, die Freude an ihrem Frausein und an anderen Frauen haben. Aber zuallererst braucht es das Bewußtsein, daß Frauen Autorität haben, daß kein Mann bestätigen muß, was Frauen denken und reden. Es braucht für die Mädchen die Erfahrung der Verbindung unter Frauen, des affidamento, der Solidarität – nicht weil Mädchen und Frauen gleich sind, sondern weil sie bei aller geschlechtlichen Gleichheit verschieden sind und gerade in dieser Verschiedenheit voneinander lernen und sich gegenseitig stärken können. Das wird nicht alle Geschlechter-Fragen lösen, Mädchen werden auch in Zukunft aktiver oder zurückhaltender, lauter oder leiser, frecher oder nachdenklicher sein; aber sie werden es selbstbestimmt gemäß ihren Möglichkeiten und ihrem eigenen Willen sein.

Ich schließe mit einem Wunsch für die Mädchen selbst, es sei ein Wunsch für alle Mädchen, mit denen wir arbeiten und leben:

Wünsch dir was  
sagte die gute Fee

Alt und weise  
möchte ich werden  
und unerschrocken.

Eine eigensinnige Alte  
mit silbernen Haaren  
ohne Strümpfe  
in lila Sandalen.

Und Lachfalten  
möchte ich haben.

Ganz viele.<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Anne Steinwart, in: Schwarz, Jürgen (Hrsg.), *Komm in das Haus meiner Wünsche. Passagen, Wegweisungen und Glückwünsche*, Eschbach 1993, 12