

Mädchen im Fokus

**Über die Rolle der feministischen Mädchenarbeit in der Offenen
Kinder- und Jugendarbeit**

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Daniela Piuk, Bakk.phil.
Martina Vollmer, Bakk.phil.

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Begutachter: Herr Univ.-Prof. Dr.phil. Arno Heimgartner

Graz, 2015

"Mehr Stolz, ihr Frauen! Wie ist es nur möglich, dass ihr euch nicht aufbäumt gegen die Verachtung, die euch noch immer trifft. - Auch heute noch? Ja, auch heute noch (...)"

(Hedwig Dohm)

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir folgenden Personen einen großen Dank aussprechen:

Ein großes Dankeschön an Herrn Univ.-Prof. Dr.phil. Arno Heimgartner, der sich immer Zeit für uns nahm und uns unterstützend zur Seite stand.

Wir möchten uns außerdem bei allen besuchten Einrichtungen für die gute Zusammenarbeit bedanken.

Von Herzen bedanken wir uns abschließend bei all jenen Personen, die uns während unseres Studiums beistanden. Sie motivierten uns und gaben uns seelische Unterstützung in Momenten, in denen wir nicht mehr weiter wussten und keinen Ausweg mehr sahen.

Diese Arbeit gebührt zwei starken Frauen, die immer für uns da waren und sich allzu oft für uns aufgeopfert haben – unsere Mamas. Danke!

Daniela und Martina

Eidesstattliche Erklärung

Wir, Martina Vollmer und Daniela Piuk, erklären ehrenwörtlich, dass wir die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet haben.

Graz, am

Martina Vollmer, Bakk.phil.

Daniela Piuk, Bakk.phil.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit grundlegenden Themen der feministischen Mädchenarbeit in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit anhand von drei ausgewählten Mädchenzentren in Österreich. Ziel ist es, die Notwendigkeit von autonomen, geschlechtshomogenen Räumen für Mädchen hervorzuheben. Es stellt sich die Frage nach der Umsetzbarkeit von Kernprinzipien der feministischen Mädchenarbeit. Um dieser Fragestellung nachgehen zu können, wurden Expertinneninterviews geführt und Fragebögen erstellt und ausgeteilt. In den Ergebnissen zeigt sich, dass die Prinzipien als sehr wichtig erachtet werden. Die Umsetzbarkeit hängt aber immer mit finanziellen Ressourcen und der gesellschaftlichen Akzeptanz zusammen.

.....

This master's thesis deals with basic issues of feminist girls' work in institutions of child and youth work by means of three selected youth centres for girls. The goal is to emphasize the necessity of self-governed, homogeneous spaces for girls. This raises the question of whether precepts of feminist girls' work could be implemented. Interviews with experts and questionnaires helped to consider this question. As a result you can see that all precepts are important, but the practicability is always linked to financial resources and social acceptance.

Inhaltsverzeichnis

I. Theoretischer Teil.....	1
Einleitung	1
Forschungsfragen	2
Aufbau	2
 1. Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	4
1.1. Definition der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	4
1.2. Entstehungsgeschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	6
1.3. Zielgruppe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	9
1.4. Relevanz der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	11
1.5. Ziele der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	11
1.6. Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	13
1.7. Arbeitsfelder der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	18
1.8. Angebote, Themen und Methoden der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	22
1.9. Studie zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit	28
1.10. Kurzes Zwischenfazit	30
 2. Feministische Mädchenarbeit.....	31
2.1. Grundbegriffe und Theorien der feministischen Mädchenarbeit	31
2.1.1. Der Gleichheitsansatz	31
2.1.2. Differenzansatz.....	32
2.1.3. (De-)Konstruktivismus	33
2.1.4. Sex versus Gender	36
2.1.5. Doing Gender	37
2.1.6. Geschlechtssensible Pädagogik	38
2.1.6.1. Ziele der geschlechtssensiblen Pädagogik.....	39
2.1.6.2. Ansätze der geschlechtssensiblen Pädagogik	41
2.1.7. Gender Mainstreaming	42
2.2. Definition von feministischer Mädchenarbeit	46
2.3. Das Mädchenzentrum	49
2.4. Entstehungsgeschichte der feministischen Mädchenarbeit	50
2.5. Weibliche Lebensrealitäten	54
2.6. Bedeutung der feministischen Mädchenarbeit	56
2.7. Rechtliche Grundlagen der feministischen Mädchenarbeit.....	58

2.8.	Ziele der feministischen Mädchenarbeit.....	60
2.9.	Prinzipien der feministischen Mädchenarbeit	62
2.9.1.	Arbeit in geschlechtshomogenen Räumen – Schaffen von Mädchenräumen	62
2.9.2.	Ganzheitlichkeit.....	63
2.9.3.	Parteilichkeit.....	65
2.9.4.	Identifikation	67
2.9.5.	Autonomie/ Freiwilligkeit	72
2.9.6.	Partizipation.....	74
2.9.6.1.	Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	74
2.9.6.2.	Ziele und Formen der Partizipation	75
2.9.6.3.	Das Stufenleitermodell der Partizipation.....	76
2.9.6.4.	Partizipation in der feministischen Mädchenarbeit	78
2.9.7.	Ressourcenorientierung/ Empowerment	80
2.9.8.	Lebensweltorientierung	82
2.9.8.1.	Dimensionen der Lebenswelt	83
2.9.8.2.	Struktur- und Handlungsmaxime der Lebensweltorientierung	84
2.9.8.3.	Geschlechtsbezogene Lebensweltorientierung bzw. Lebensweltorientierte Mädchenarbeit	85
2.10.	Arbeitsfelder der feministischen Mädchenarbeit.....	87
2.10.1.	Offene Kinder- und Jugendarbeit	87
2.10.2.	Verbandliche Jugendarbeit	88
2.10.3.	Beratungs- und Anlaufstellen	88
2.10.4.	Erzieherische Hilfen	89
2.11.	Angebote, Themen und Methoden der feministischen Mädchenarbeit	90
2.12.	Kurzes Zwischenfazit	92
II.	Empirischer Teil	93
	Einleitung	93
	Forschungsfragen	93
	Stichprobe	94
3.	Vorstellung der von uns besuchten Einrichtungen	95
3.1.	Verein Amazone	96
3.2.	Mädchenzentrum Ja.m.....	98
3.3.	Interkulturelles Mädchenzentrum *Peppa	101

4. Quantitative Erhebung.....	103
4.1. Fragebogen	103
4.2. Beschreibung des Fragebogens	104
4.3. Hypothesen	106
5. Qualitative Erhebung.....	107
5.1. ExpertInneninterview	107
5.2. Beschreibung des Interviewleitfadens	108
5.3. Codebaum	110
6. Darstellung der Ergebnisse.....	114
6.1. Häufigkeiten	114
6.2. Hypothesen	126
7. Interpretation der Ergebnisse	137
8. Ausblick	156
Anhang.....	158
Literaturverzeichnis.....	158
Abbildungsverzeichnis	170
Interviewleitfaden.....	172
Fragebogen	175
Weiterführende Berechnungen des empirischen Teils	180

I. THEORETISCHER TEIL

Einleitung

„Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“

(Simone de Beauvoir)

Wir werden entweder als Mädchen oder als Jungen geboren. Im Grunde ist es nur ein Chromosomensatz, der uns äußerlich beziehungsweise biologisch voneinander unterscheidet. Dennoch entscheidet dieser kleine Unterschied über unser gesamtes Leben, über unsere Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten.

Wir werden gleich nach der Geburt in ein Schema gepresst. Von nun an gibt es ein internes gesellschaftliches Regelwerk, das uns vorgibt, wie wir uns präsentieren sollen und zu verhalten haben. Die Welten zwischen Frau und Mann werden so stark voneinander getrennt, dass sich schon beinahe zwei Sphären bilden, die nicht überbrückbar sind. So kommt es dazu, dass das Leben entweder rosa oder blau ist, Technik oder Handarbeit eine Rolle spielt, Fußball oder mit Puppen gespielt wird. Dies sind aber nur die „harmloseren“ Beispiele. Es kommt sogar so weit, dass unsere Eigenschaften – also all das, was uns ausmacht – aus unserer Erfahrung fremdbestimmt werden. Es wird uns kein Handlungsraum gelassen und infolge dessen sind die gesamten Zukunftsmöglichkeiten begrenzt. Es gelten zwar eine Reihe von Rechten, die den Mädchen Chancengleichheit zugestehen und in vielen gesellschaftlichen Bereichen hat sich etwas getan. Dennoch gibt es nach wie vor Diskriminierung und geschlechtsspezifische Zuschreibungen, die den Mädchen Steine in den Weg legen.

Ein Mädchenzentrum ist ein Ort für Mädchen und junge Frauen jeder sozialen Schicht, Ethnie und Religion und sie haben hier die Möglichkeit individuelle Unterstützung zu erhalten. Sie können einen Raum nach ihren Vorstellungen nutzen und gestalten. Hier haben sie die Gelegenheit, auch einmal mädchenunspezifische Dinge auszuprobieren und so ihre persönlichen Stärken und Potentiale zu erkennen. Durch die vielen Angebote sollen die Mädchen vor allem bei der Identitätsbildung gefördert und in ihrem Selbstvertrauen gestärkt werden.

Grundlegendes Ziel dieser Arbeit ist es, die Notwendigkeit dieser autonomen, geschlechtshomogenen Räumen für Mädchen in dem Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

zu betonen. Verbunden mit der feministischen Mädchenarbeit sind bestimmte Prinzipien, die von den Einrichtungen umzusetzen sind.

Forschungsfragen

Aufgrund der angeführten Ausführungen haben wir uns in der vorliegenden Arbeit folgende Haupt- und Unterfragestellungen gestellt:

Hauptforschungsfragen:

- *Inwiefern können die Kernprinzipien der feministischen Mädchenarbeit (Parteilichkeit, Autonomie und Identifikation) in geschlechtshomogenen Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit am Beispiel von drei ausgewählten Mädchenzentren in Österreich umgesetzt werden?*
- *Welchen Stellenwert hat das Prinzip der Partizipation?*

Unterforschungsfrage:

- *Welche Rolle spielt im Speziellen die Identifikation? Inwiefern sind unter den Mädchen im Mädchenzentrum Stereotype und Klischees vorhanden?*

Aufbau

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Block. Im ersten Teil der Theorie werden zwei große Themenbereiche aufgeteilt – die Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie die feministische Mädchenarbeit. Eine Trennung dieser beiden Themen lässt sich wie folgt erklären. Um Ansätze, Theorien und Methoden der feministischen Mädchenarbeit logisch erklären und nachvollziehen zu können, muss in einem vorangegangenen Kapitel auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit eingegangen werden, da sich hier ein allgemeines Grundverständnis dieses Bereiches klären lässt.

In Kapitel 1 zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit findet sich neben einem allgemeinen Begriffsverständnis, auch ein Verweis auf die geschichtliche Entwicklung dieses Handlungsfeldes. Neben dem besonderen Blick auf die Zielgruppe wird ebenso auf die Ziele und Bedeu-

tung von Offener Kinder- und Jugendarbeit hingewiesen. Zudem stehen die Prinzipien, Arbeitsfelder sowie Angebote, Themen und Methoden im Vordergrund. Anschließend daran wird das Kapitel zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit einer aussagekräftigen Studie sowie einem Zwischenfazit abgerundet.

In Kapitel 2 zur feministischen Mädchenarbeit erfolgt zu Beginn eine Klärung von Grundbegriffen und Theorien der feministischen Mädchenarbeit. Dabei wird auf zentrale Ansätze näher eingegangen und ein besonderer Blick auf das Thema Geschlecht gerichtet. Anschließend werden die feministische Mädchenarbeit und die Bedeutung eines Mädchenzentrums näher behandelt. Außerdem gibt es einen Rückblick in die geschichtliche Entstehung der feministischen Mädchenarbeit. Aufgrund der Tiefe dieses Themas wird außerdem auf weibliche Lebensrealitäten näher eingegangen und die rechtlichen Grundlagen feministischer Mädchenarbeit werden geklärt. Daraus ergeben sich grundlegende Ziele, die in der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen zu erfüllen sind. Einen großen Bereich in diesem Kapitel nehmen die Prinzipien feministischer Mädchenarbeit – Parteilichkeit, Identifikation, Autonomie und Partizipation – ein. An dieser Stelle wird zudem auch auf weitere Prinzipien wie Ganzheitlichkeit, Arbeit in geschlechtshomogenen Räumen, Ressourcen- sowie Lebensweltorientierung hingewiesen. Anschließend werden die Arbeitsfelder, Angebote und Methoden der feministischen Mädchenarbeit theoretisch behandelt. Abgeschlossen wird auch dieses Kapitel mit einem Zwischenfazit.

Im empirischen Block dieser Arbeit werden in Kapitel 3 die von uns besuchten Mädchenzentren näher vorgestellt und mit Fotos veranschaulicht.

Daraufhin erfolgt in Kapitel 4 und 5 eine Klärung unserer Forschungsmethoden. Hier wird sowohl auf die durchgeführte quantitative Erhebung mittels Fragebögen, als auch auf die qualitative Erhebung mittels Expertinneninterviews näher eingegangen.

In Kapitel 7 erfolgt eine Darstellung der Ergebnisse in Form von erstellten Häufigkeiten und berechneten Hypothesen. Diese werden im letzten Teil der Arbeit zusammengefasst, diskutiert und interpretiert und tragen abschließend nochmals zur Beantwortung der Forschungsfragen bei.

Der Ausblick bietet darüber hinaus Raum für weitere Diskussionen und ermöglicht außerdem, einen kritischen Blick auf zukünftige Entwicklungen der feministischen Mädchenarbeit zu werfen.

1. Offene Kinder- und Jugendarbeit

1.1. Definition der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

In der Literatur finden sich unterschiedliche Begriffsbestimmungen von Offener Kinder- und Jugendarbeit. Diese werden nun dargestellt und miteinander in Verbindung gebracht.

Laut dem Dachverband für Offene Jugendarbeit in der Schweiz (2007, S. 3) bewegt sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit innerhalb der Sozialen Arbeit. Mit Blick auf die jeweiligen Sozialräume versucht die Offene Kinder- und Jugendarbeit einen politischen, pädagogischen und kulturellen Anspruch zu erfüllen. Sie versteht sich dabei als Unterstützungsangebot für Kinder und Jugendliche, indem sie sie beim Erwachsenwerden begleitet und zu eigenständigen Personen heranzuführt.

Offene Kinder- und Jugendarbeit versteht sich auch als ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche, unabhängig von Schule oder Elternhaus, Erfahrungen sammeln und Neues ausprobieren können. Dabei wirkt die Offene Kinder- und Jugendarbeit jedoch nicht alleine, sondern in Zusammenhang mit anderen Sozialisationsinstanzen wie Schule oder Familie (vgl. Häfele 2008, S. 39). Das gesamte Spektrum an Angeboten und Unterstützung soll laut Josef Scheipl (2003, S. 152) dazu beitragen, „*positive Lebensumstände zu fördern und subjektive Risikolagen sozialpädagogisch zu bearbeiten*“. Auch das Bundesministerium für Familien und Jugend (2014b, o. S.) sieht die Offene Kinder- und Jugendarbeit als ein großflächiges Angebot, welches neben Familie und Schule eine unterstützende Funktion für die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen darstellt. Der Schwerpunkt in der alltäglichen Arbeit liegt vor allem in der Ressourcenstärkung der betreffenden Zielgruppe. Dabei wird durch verschiedenste Methoden und Aktivitäten eine Vielfalt von Angeboten geschaffen, an denen sich interessierte Kinder und Jugendliche freiwillig beteiligen können.

Das bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit (2011, S. 8f.) sieht die Offene Kinder- und Jugendarbeit eingebettet in a) Bildung, b) Kultur, c) Soziales und d) Gesundheit.

- a. *Bildung*: Die Offene Kinder- und Jugendarbeit sieht in ihren Aufgaben einen Bildungsanspruch. Die Bedeutung einer guten Ausbildung sowie die des formellen und informellen Lernens nimmt für junge Menschen eine immer größere Bedeutung ein und genau hier setzen die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit an.

- b. *Kultur*: Die Offene Kinder- und Jugendarbeit liefert mit ihren Angeboten einen Beitrag zur gegenseitigen kulturellen Orientierung junger Menschen. Dazu werden Projekte rund um das Thema Kultur – in musikalischer, sprachlicher und tänzerischer Form – angeboten, um sowohl die eigene als auch fremde Kulturen besser kennenzulernen.
- c. *Soziales*: In Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit arbeiten MitarbeiterInnen aus unterschiedlichen Berufssparten, die junge Menschen in vielen Aspekten des täglichen Lebens unterstützen. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Ressourcen der Kinder und Jugendlichen. Nur mit dem Blick auf die persönlichen Bedürfnisse jedes Einzelnen bzw. jeder Einzelnen können die MitarbeiterInnen gute Hilfestellungen geben.
- d. *Gesundheit*: Prävention – vor allem im Gesundheitsbereich – ist ein großes Anliegen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dabei versucht sie mit ihren Angeboten und Methoden im Sinne des Empowerment-Ansatzes einen Beitrag zur vollständigen Gesundheitsförderung zu leisten. Indem sie präventive Unterstützungsmöglichkeiten für junge Menschen bereitstellt, trägt sie maßgeblich zur Entwicklung junger Menschen bei.

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit wird in der Literatur zusammenfassend vor allem dahingehend erklärt, Heranwachsende in ihrer Lebensführung zu unterstützen. Dabei orientieren sich ExpertInnen vor allem an den Ressourcen junger Menschen und richten ihre Angebote an der Lebenswelt dieser aus. So kann, neben anderen Sozialisationsinstanzen wie Schule und Familie, mit Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ein Handlungsfeld geschaffen werden, welches Heranwachsende auf ihrem Weg ins Erwachsenwerden umfassend begleitet.

Auch Frau Mag.^a Sabine Liebentritt – ehemalige Geschäftsführerin von bOJA – beschreibt die Offene Kinder- und Jugendarbeit in Österreich als ein abwechslungsreiches und bewegtes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit (vgl. Liebentritt 2014, o. S.):

„Die Offene [Kinder- und] Jugendarbeit in Österreich ist vielfältig und bunt und in dieser Buntheit ein Spiegelbild der jugendlichen Besucherinnen und Besucher in den Jugendtreffs und Jugendzentren. Denn so wenig wie es DIE Jugend gibt, so gibt es auch nicht DIE Offene Jugendarbeit in Österreich“ (Liebentritt 2014, o. S.).

1.2. Entstehungsgeschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Im Folgenden soll ein Überblick über die Entwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gegeben werden. Dazu wird kurz auf unterschiedliche Aspekte wie zum Beispiel Definitionen, Konzepte, Einflussfaktoren, Zielgruppe und MitarbeiterInnen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit der letzten Jahre eingegangen.

Im Zuge unserer Recherchen mussten wir feststellen, dass es wenig Literatur zur österreichischen Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt. Aus diesem Grund möchten wir an dieser Stelle anmerken, dass wir uns im folgenden Kapitel sowohl auf deutsche als auch österreichische Literatur beziehen werden. Diese Entscheidung erscheint uns als notwendig und sinnvoll, da deren Entwicklung zum Teil parallel verläuft.

vor 1945	• Jugendpflege
1950 - 1960	• Verbandliche Jugendarbeit
1960 - 1970	• Offene Jugendarbeit
1970 - 1980	• Beratungs- und Bildungsschwerpunkte
1990 - 2000	• gesetzliche und finanzielle Umbrüche
seit 2000	• Erneuerungen im Konzept, Vernetzungen

Abbildung 1: Entstehungsgeschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (selbst erstellt)

Vor dem zweiten Weltkrieg ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit unter dem Namen der Jugendpflege bekannt. Sie ist vor allem durch Macht, Ordnung und Kontrolle Jugendlicher aus der Arbeiterklasse gekennzeichnet (vgl. Böhnisch 2013, S. 4).

Nach dem zweiten Weltkrieg (1945-1960) verändern sich sowohl die Arbeitsformen als auch die Herangehensweisen der damaligen Jugendarbeit (vgl. Klawe 1993, S. 13). Neben der Verstaatlichung der Jugendarbeit (vgl. Finder 1985, S. 46f.) sowie unterschiedlichsten Bewegungen werden in dieser Zeit neue Impulse gesetzt (vgl. Krafeld 1984, S. 133). Jugendeinrichtungen werden – im Gegensatz zu früher – von Erwachsenen geführt und als Zielgruppe gilt nun

nicht mehr ausschließlich die proletarische Jugend. Die Aufgaben der Jugendeinrichtungen bestehen in jener Zeit vor allem darin, Jugendlichen berufliche Perspektiven zu eröffnen, sie zu beschäftigen und ihnen ein Bewusstsein für menschliches Zusammenleben zu vermitteln. Zugang zu den Angeboten der Jugendarbeit haben jene Jugendliche, die Mitglied eines bestimmten Verbandes oder Vereines sind (vgl. Klawe 1993, S. 13).

Die Verbandliche Jugendarbeit dominiert bis in die späten 1960er Jahre. Zu Beginn der 1970er Jahre erkennen diese Organisationen im Zuge der Jugendzentrumsbewegung, dass sie ihre Sichtweisen und Methoden neu formen müssen. Dazu sollen Orte geschaffen werden zu denen alle Jugendliche Zugang haben, ohne dabei einer bestimmten Partei oder Verbindung angehören zu müssen (vgl. Klawe 1993, S. 13; Ebli/ Townley 2012, S. 3). Dadurch entsteht die erste Idee der Offenen Jugendarbeit, zu welcher alle Jugendliche – unabhängig von gesellschaftlichem Stand, Geschlecht, politischem oder religiösem Interesse – Zugang haben (vgl. Kolhoff 2005, S. 7). Im Mittelpunkt jener Zeit stehen das Konzept der Selbstorganisation sowie jenes der Bedürfnisbefriedigung. Demnach sollen Jugendliche für ihre eigenen Wünsche einstehen und ihre Angelegenheiten selbst regeln. Die Umsetzung dieser Prinzipien ist dabei an viele organisatorische Angelegenheiten gebunden. Genau diese strikten Vorgaben lehnen Jugendliche ab, vielmehr wollen sie ihre Freizeit in den Einrichtungen verbringen (vgl. Kolhoff 2005, S. 7f.).

In den 70er und 80er Jahren richten Jugendeinrichtungen ihren Blick außerdem auf eine spezifische Zielgruppe, die der benachteiligten Jugendlichen, vor allem in Bezug auf Bildung. Dadurch wird die Offene Kinder- und Jugendarbeit zu einem entscheidenden Ort für diese Jugendlichen (vgl. ebd. 2005, S. 8). Böhnisch (1998, S. 29f.) versteht die Offene Kinder- und Jugendarbeit jener Zeit *„als viertes Sozialisationsfeld neben Familie, Schule und Beruf (...)“*. Auch Josef Finder (1985, S. 37) spricht von Jugendeinrichtungen in diesem Zusammenhang als neues Sozialisationsfeld zu Familie und Schule. Er weist jedoch den Anspruch zurück, dass Jugendzentren die Aufgaben von Eltern oder LehrerInnen übernehmen sollen. Vielmehr sollen Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Zusatzangebot für die Entwicklung junger Menschen gelten.

Mitte der 1970er Jahre geht es der Wirtschaft und damit auch der Bevölkerung schlecht und viele Menschen verlieren ihre Arbeit. Dadurch gewinnen Jugendzentren eine andere Bedeutung für die Menschen – sie werden als Versorgungsorte gesehen, in denen Jugendliche nicht mehr nur ihre Freizeit verbringen, sondern auch beraten und versorgt werden (vgl. Klawe 1993, S. 13). Das ist laut Höllinger (1984) ein Grund dafür, dass es Anfang der 1980er Jahre

bereits über 80 Jugendzentren in ganz Österreich gibt. Die MitarbeiterInnen jener Zeit arbeiten ausschließlich ehrenamtlich. Es gibt jedoch bereits Überlegungen für spezifische Ausbildungen (vgl. Ebli/ Townley 2012, S. 4). Neben einigen gesetzlichen Verankerungen und finanziellen Umbrüchen Mitte der 1980er Jahre wird schließlich das Aufgabenfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit um die sozialpädagogische Beratung erweitert. Demnach wird das Hauptaugenmerk jener Zeit auf präventive Hilfeleistungen für Jugendliche gesetzt, um sie in unterschiedlichsten Angelegenheiten hinsichtlich Familie, Schule, Persönlichkeit und vieles mehr zu beraten (vgl. StJWG 1991, §17, Abs. 1-3). Laut Werner Thole (2004, S. 104), Experte für außerschulische Bildung und Soziale Arbeit, muss die Offene Kinder- und Jugendarbeit ein fester Gegenstand der Gesellschaft sein (vgl. Thole 2004, S. 104 zit. n. Häfele 2009, S. 388).

Seit Beginn der 2000er Jahre ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit bereits gut entwickelt und zugänglich für alle Jugendlichen (vgl. Ebli/ Townley 2012, S. 4). Einen Beitrag dazu leistet mitunter das Bundes-Jugendförderungsgesetz, wodurch die Offene Kinder- und Jugendarbeit gesetzlich verankert wird (vgl. Bundes-Jugendförderungsgesetz 2000, o. S.). Die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind zudem gut vernetzt. Auf Bundesebene funktioniert dies über die beiden Träger Jugendinfo.cc. und das Bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit (boJA). Darüber hinaus sind diese Netzwerke mit europäischen Dachverbänden in Verbindung, um eine gute Zusammenarbeit zu gewährleisten (vgl. Häfele 2009, S. 385).

Ein Großteil der MitarbeiterInnen ist heutzutage hauptamtlich beschäftigt und hat eine pädagogische bzw. psychologische Ausbildung (vgl. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2013a, S. 6f.). Als Zielgruppe der heutigen Jugendeinrichtungen zählen alle Jugendlichen und zwar „*unabhängig von sozialem Status, Geschlecht, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit*“ (Häfele 2009, S. 397). Die Arbeitsweisen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind heute unter anderem durch die Prinzipien a) Partizipation, b) Niederschwelligkeit, c) Freiwilligkeit, d) geschlechtergerechtes Handeln und e) Offenheit gekennzeichnet (vgl. Heimgartner 2011, S. 415).

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit blickt zusammenfassend auf eine lange Geschichte zurück. Ist vor dem zweiten Weltkrieg die Jugendpflege prägend für die Entstehung der Jugendarbeit, so dominieren bis Ende der 1960er Jahre verbandlich organisierte Organisationen wie beispielsweise kirchliche Vereine oder Parteien. Nach und nach entstehen dann auch die ersten Jugendzentren, wie wir sie heute kennen.

Die Handlungsweisen, Angebote, Zielgruppen und Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit können im Laufe der Jahre erweitert und an die jeweilige gesellschaftliche Situation angepasst werden. Dadurch entstehen neue Vernetzungen, die für eine gelingende Zusammenarbeit wichtig sind.

Es kann also rückblickend festgehalten werden:

„Offene Jugendarbeit ist schnelllebig – wie die Jugendlichen selber. Was heute funktioniert, kann morgen schon als Angebot überholt sein“ (Liebentritt 2008, S. 11). Aus diesem Grund ist es äußerst wichtig, Angebote, Methoden und Konzepte der Offenen Jugendarbeit regelmäßig zu reflektieren und in Beziehung zum aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungsstand zu setzen.

1.3. Zielgruppe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Dieses Kapitel gibt einen Einblick in die Zielgruppe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dabei werden unterschiedliche Aussagen von ExpertInnen herangezogen, um eine umfassende Darstellung des Handlungsfeldes geben zu können.

Bevor die Zielgruppe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit klar abgegrenzt werden kann, bedarf es einer vorangesetzten Definition der Begriffe Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (2013, S. 3) definiert die Altersgrenzen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Demnach gelten Personen bis zum vollendeten 18. Lebensjahr als Kinder bzw. Jugendliche. Als junge Erwachsene werden etwa Personen bis zum 21. Lebensjahr bezeichnet.

In Bezug auf die Zielgruppe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit geht auch der steirische Dachverband der Offenen Jugendarbeit (2013b, S. 21f.) von klaren Altersgrenzen aus. Kindheit spielt sich demnach in der Zeit zwischen Geburt und Adoleszenz ab, wobei dabei von Kindern bis ungefähr 13 Jahren ausgegangen wird. Als Jugendliche bzw. Jugendlicher gilt schließlich eine Person ab dem 14. Lebensjahr bis hin zum Erwachsenenalter von 21 Jahren.

Das bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit bOJA (2011, S. 13) benennt die AdressatInnen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit folgendermaßen: *„Zielgruppe der Offenen [Kinder- und] Jugendarbeit sind junge Menschen, unabhängig von sozialem Status, Geschlecht*

sowie *ethnische[r] oder religiöse[r] Zugehörigkeit*“. Bezogen auf das Alter der Zielgruppe gilt es sowohl rechtliche, entwicklungspsychologische, soziologische und sozialpädagogische Aspekte zu berücksichtigen und auf die jeweiligen Ansprüche der Kinder und Jugendlichen sowie den regionalen Bedarf einzugehen (vgl. bOJA 2011, S. 13f.).

Klarere Altersgrenzen definiert der Dachverband für Offene Jugendarbeit in der Schweiz (2007, S. 6), welcher von Kindern und Jugendlichen zwischen 6 und 25 Jahren ausgeht.

Das Jugendamt der Stadt Nürnberg (Amt für Kinder, Jugendliche und Familien 2008, S. 4) in Deutschland richtet die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit an junge Personen zwischen 6 und 27 Jahren und spricht sich im Bedarfsfall ebenso für eine Erweiterung dieser Alters- und Personengruppe aus.

Es kann hiermit festgehalten werden, dass sich die Zielgruppe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch die Berücksichtigung der Offenen Kinderarbeit in den vergangenen Jahren erweitert hat. In der Literatur sprechen ExpertInnen vermehrt von Offener Kinder- und Jugendarbeit, wodurch auch ein neuer Blick auf dessen Zielgruppe gerichtet werden muss (vgl. Steirischer Dachverband für Offene Jugendarbeit 2013b, S. 21). Allgemein gesehen ist durch die neue Zielgruppe der Kinder auch das Eintrittsalter für den Besuch von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gesunken (vgl. Sidler 2011, S. 13).

Wir gehen davon aus, dass in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nicht von der einen Zielgruppe mit klar definierten Altersgrenzen gesprochen werden kann. Kindheit oder Jugend ist – unserer Meinung nach – in der heutigen Zeit nicht mehr an festen Alterskategorien festzumachen. Auch Eva Häfele (2008, S. 38) spricht in diesem Zusammenhang davon, Kinder und Jugendliche nicht nach deren tatsächlichem Alter zu definieren. Wichtiger sind laut der Expertin, Verhaltensweisen, Bedürfnisse und Rollenverständnisse der Kinder und Jugendlichen, die sie zur Zielgruppe werden lassen. Das können demnach 12jährige Kinder aber auch 25jährige Jugendliche sein. Diese Sichtweise vertritt auch Univ. Prof. Dr. Arno Heimgartner – Leiter des Institutes für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Karl Franzens Universität Graz. Laut ihm haben **sämtliche** Kinder und Jugendliche Zugang zu Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Heimgartner 2009, S. 215).

1.4. Relevanz der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Heranwachsende sollen in der heutigen Zeit viele Hürden meistern. Abgesehen von guten Schulnoten und einer passenden Ausbildung, leben sie in einer sich schnell verändernden Gesellschaft, in der mediale Angebote immer mehr an Bedeutung erlangen und unterschiedliche Kulturen und Lebensstile aufeinander treffen. Außerdem sollen Jugendliche neben einem guten Benehmen und Sozialverhalten auch einen aktiven Part in der Gesellschaft einnehmen.

Das sind viele Erwartungen, die Jugendliche nicht ohne Hilfe meistern. Sozialisationsinstanzen wie die Familie oder Schule können junge Menschen auf diesem Weg unterstützen. Hier findet auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit ihren Platz und setzt als weiterer Sozialisationsort dort an, wo Heranwachsende Hilfestellungen benötigen.

Durch das Bereitstellen entsprechender Angebote erreicht sie viele Jugendliche, die sich zum Beispiel aufgrund ihrer finanziellen Situation keine andere Freizeitgestaltung leisten können und schafft Raum für all jene, die sich ungezwungen mit Gleichaltrigen treffen wollen. In Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, wie beispielsweise einem Jugendzentrum, können sich die Jugendlichen ihren Interessen widmen und werden in ihren Anliegen, Bedürfnissen und Wünschen von ausgebildeten Fachkräften begleitet (vgl. bOJA 2014, S. 6f.).

1.5. Ziele der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

ExpertInnen definieren verschiedene Ziele der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dabei sind sie sich in der Formulierung dieser dahingehend einig, dass Heranwachsende Begleitung beim Erwachsenwerden benötigen und mit Hilfe von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entsprechende Unterstützungsmaßnahmen erfahren.

Das Amt für Kinder, Jugendliche und Familien (2008, S. 4) definiert für die Offene Kinder- und Jugendarbeit folgende Zielsetzungen:

- Unterstützung bei der eigenen Identitätsfindung,
- Begleitung der Heranwachsenden in unterschiedlichsten Situationen, die den Weg ins Erwachsenenalter kennzeichnen und prägen,

- Förderung und Parteilichkeit individueller Interessen,
- Bereitstellung erforderlicher Räumlichkeiten und Angebote, die ausreichend Freiraum zum Experimentieren und Entfalten bieten.

Junge Menschen werden demnach durch unterschiedlichste Sozialisationsinstanzen dazu befähigt, Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung zu übernehmen und Schritt für Schritt in ein gesellschaftliches Dasein herangeführt. Entscheidend dafür sind unter anderem das Bereitstellen der dafür notwendigen Angebote, sowie die Befähigung junger Menschen zur Partizipation.

Auch das bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit bOJA (2011, S. 16ff.) stellt in ihren Leitlinien zum Qualitätsmanagement für die Offene Kinder- und Jugendarbeit in Österreich verschiedene Ziele in den Vordergrund:

- *Persönlichkeitsentwicklung:* Die Offene Kinder- und Jugendarbeit unterstützt Heranwachsende dabei, ihre eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Selbstständigkeit und Autonomie spielen dabei eine wichtige Rolle. Um sich eigenverantwortlich in die Gesellschaft integrieren und soziale Kontakte aufbauen zu können, bedarf es der Entwicklung unterschiedlichster Kompetenzen. Neben den eigenen Entwicklungen betrifft das unter anderem die Bereiche Kultur, Politik, Gender, Interkulturalität und Soziales.
- *Handlungskompetenz:* Heranwachsende sollen durch Bildung ihr Handlungsrepertoire entwickeln und erweitern. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit unterstützt insofern dabei, indem sie den Jugendlichen gezielt Informationen zur Verfügung stellt. Dadurch werden sie dazu befähigt, Eigenverantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.
- *Identitätsentwicklung:* Offene Kinder- und Jugendarbeit begleitet junge Menschen, um ihren Part in der Gesellschaft zu finden und an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben. Die Beschäftigung mit Wertvorstellungen unterschiedlicher Lebensrealitäten von Menschen spielt eine wichtige Rolle. Die Entwicklung der eigenen Identität wird dabei als primäres Ziel angesehen und soll gefördert werden.
- *Gesellschaftliche Teilhabe:* Allen Kindern und Jugendlichen sollen Ressourcen aufgezeigt und bereitgestellt werden. Eine gerechte Verteilung der vorhandenen Mittel ist dabei ausschlaggebend. Daneben ist es auch wichtig, für Heranwachsende passende Rahmenbedingungen zu schaffen, indem aktuelle Fragen und Themen Platz haben. Ziel der

Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist diesbezüglich das Ermöglichen von Chancengleichheit.

- *Lobbying:* PädagogInnen ergreifen für ihre Zielgruppe Partei und setzen sich für deren Rechte ein. Sie gelten als Sprachrohr nach außen und vermitteln zwischen Jugendlichen und Öffentlichkeit.

Eine wichtige Unterscheidung von Zielen und Folgewirkungen stellt ebenso der steirische Dachverband der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (2013b, S. 64ff.) in seinen Leitlinien auf. Dabei sprechen ExpertInnen nicht nur von den Zielen für die Heranwachsenden, sondern auch für die der Gesellschaft.

- *Ziele bzw. Folgen für Kinder- und Jugendliche:* Durch die Begleitung ausgebildeter Fachpersonen und dem Bereitstellen entsprechender Angebote werden Heranwachsende zu eigenverantwortlichem Handeln befähigt. Mit besonderem Blick auf lebenspraktische Belange und Bildungsthemen lernen junge Menschen ihren Weg in die Gesellschaft zu finden.
- *Ziele bzw. Folgen für die Gesellschaft:* Aufgrund der unterschiedlichen Angebote und Methoden der Offenen Kinder- und Jugendarbeit lernen junge Menschen sich selbstständig in der Öffentlichkeit zurecht zu finden und in der Gesellschaft zu partizipieren. Mündigkeit wird dabei groß geschrieben und beeinflusst in vielerlei Hinsicht das Handeln von jungen Menschen.

Als grundlegende Ziele der Offenen- Kinder und Jugendarbeit gilt es somit, Heranwachsende in ihrer Entwicklung zu stärken, Ungerechtigkeiten zu vermindern sowie gelingende Lebensumstände für Kinder und Jugendliche zu schaffen.

1.6. Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit arbeitet nach sogenannten Arbeitsprinzipien. Jugendeinrichtungen haben bestimmte Arbeitsprinzipien in ihren Richtlinien festgehalten. Diese sind sowohl für die MitarbeiterInnen als auch für die BesucherInnen der Einrichtungen bekannt und fließen in das tägliche Geschehen ein.

Da wir uns in Kapitel 2.8 zur Mädchenarbeit nochmals eingehend mit den Arbeitsprinzipien eines Mädchenzentrums befassen und sich diese weitgehend mit den hier vorgestellten decken, wird später noch näher auf einige Arbeitsprinzipien eingegangen und hier lediglich ein kurzer Überblick folgen.

Das bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit bOJA (2011, S. 18ff.) beschreibt in seinem bundesweiten Handbuch „Qualität der Offenen Jugendarbeit in Österreich“ sechs Hauptarbeitsprinzipien, die in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit von großer Bedeutung sind:

- *Offenheit:* Die Offene Kinder- und Jugendarbeit richtet sich an alle jungen Menschen, welche die Angebote einer Jugendeinrichtung nutzen möchten. Sie müssen keinerlei Bedingungen erfüllen, um ein Jugendzentrum oder einen Jugendtreff besuchen zu dürfen – alle sind willkommen. Offenheit bezieht sich auch auf die Angebote, die sich stark an den Lebenswelten der BesucherInnen orientieren, jedoch keine Verbindlichkeiten für diese darstellen.
- *Partizipation:* Unter Partizipation verstehen ExpertInnen grundsätzlich die aktive Teilhabe junger Menschen an verschiedensten Prozessen. MitarbeiterInnen eines Jugendzentrums oder Jugendtreffs unterstützen Kinder und Jugendliche dabei, eigene Beteiligungsmöglichkeiten zu nutzen und bieten unterschiedliche Angebote und Projekte zur Partizipation an.
- *Freiwilligkeit:* Kinder und Jugendliche entscheiden sich freiwillig zu dem Besuch einer Jugendeinrichtung in ihrer Freizeit. Sie bestimmen selbst, wann sie ein Jugendzentrum bzw. einen Jugendtreff besuchen und ob sie bei bestimmten Tätigkeiten mitmachen oder nicht.
- *Niederschwelligkeit:* Unter dem Prinzip der Niederschwelligkeit wird in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ein einfacher und formloser Zugang zu Angeboten verstanden. In Bezug auf ein Jugendzentrum oder einen Jugendtreff bedeutet das, dass die BesucherInnen vorab keine komplexen Bedingungen erfüllen müssen und ohne Hürden die Angebote der Einrichtung nutzen können.
- *Beziehungskontinuität:* Beständigkeit ist für junge Menschen sehr wichtig. In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit handeln MitarbeiterInnen von Jugendeinrichtungen nach dem Prinzip der Beziehungskontinuität. Heranwachsende stoßen in ihrem Alltag oft an ihre Grenzen bzw. überschreiten diese. ExpertInnen in Jugendzentren oder Jugendtreffs geben Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, Konsequenzen für ihr Handeln zu tragen. Sie

lernen allerdings auch, dass ihnen dabei Personen zu Seite stehen, die sie auf ihrem Weg unterstützen.

- *Parteiliches Mandat*: Junge Menschen befinden sich auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden in einem Wechselspiel von gesellschaftlichen Erwartungen und persönlichen Bedürfnissen. Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit gilt es, die Anliegen Jugendlicher wahrzunehmen, sich für sie einzusetzen und als Sprachrohr in der Gesellschaft zu wirken.

Das bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit bOJA (2011, S. 20ff.) nennt zudem weitere Prinzipien, die für die Offene Kinder- und Jugendarbeit relevant sind.

Eine „*akzeptierende Grundhaltung*“, also die Berücksichtigung von unterschiedlichen Ansichten und Handlungen von Kindern und Jugendlichen ist sowohl für die BesucherInnen als auch für die MitarbeiterInnen eines Jugendzentrums sehr wichtig. Dabei stehen die BesucherInnen der Jugendeinrichtung gemäß dem Prinzip der „*Subjektorientierung*“ stets im Vordergrund. Nach dem Prinzip des „*Gender Mainstreaming*“ werden die Lebenslagen von Jungen und Mädchen im Sinne einer geschlechtssensiblen Pädagogik berücksichtigt und entsprechende Angebote für beide Geschlechter entwickelt. Eine Ausrichtung der Arbeit an den Wünschen und Potentialen junger Menschen geschieht nach den Prinzipien der „*Bedürfnisorientierung*“ und „*Ressourcenorientierung*“. Die Offene Kinder und Jugendarbeit versucht externe Einflüsse, wie Schule, Familie und Freunde in ihre Arbeit einzubeziehen und im Sinne des Prinzips der „*Sozialraumorientierung*“ den gesamten Sozialraum als Ressource zu nutzen.

In dem von Univ. Prof. Dr. Arno Heimgartner, Leiter des Institutes für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Karl Franzens Universität Graz, ins Leben gerufenen Forschungsprojekt JAM (Jugendarbeit Metaanalyse) aus dem Jahre 2009 wurden österreichische Jugendzentren hinsichtlich ihrer Angebote, Methoden und Strukturen untersucht. In der Studie wurde auch der Frage nach den Prinzipien in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nachgegangen. Im „6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich“ (Heimgartner 2011, S. 415f.) werden aus dem JAM-Forschungsprojekt insgesamt fünf Hauptprinzipien resümierend festgehalten:

- *Partizipation*, welche unter anderem das Mitspracherecht der Kinder und Jugendlichen sowie eine selbstbestimmte Teilhabe an Prozessen der Jugendeinrichtung beinhaltet.
- *Niederschwelligkeit* äußert sich unter anderem in der einfachen Inanspruchnahme von Angeboten eines Jugendzentrums, zeigt sich jedoch auch auf verschiedenen Ebenen der Sprache, Erreichbarkeit oder Öffnungszeiten.

- *Freiwilligkeit* zeigt sich in dem Besuch einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie dem Mitwirken an Angeboten.
- *Geschlechtssensibles Agieren* wird deutlich in entsprechenden Angeboten, die auf beide Geschlechter ausgerichtet werden.
- *Offenheit* äußert sich in vielerlei Hinsicht, vor allem jedoch in Bezug auf die Zielgruppen.

Zusätzlich zu den genannten Kernprinzipien werden im „6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich“ seitens des JAM-Forschungsprojekts (Heimgartner 2011, S. 415f.) viele weitere Prinzipien (über 50) herausgearbeitet, von denen hier einige kurz angeführt werden.

Der „*Diversitätsblickwinkel*“ sowie der „*Gleichheitsgrundsatz*“ werden in Bezug auf gegenseitige Anerkennung und Toleranz von vielen Jugendzentren als Prinzip gelebt. Ebenso bedeutend ist der Grundgedanke der „*Parteilichkeit*“, bei der es um die Repräsentation von Interessen und Wünschen der Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft geht. Jugendeinrichtungen bieten Hilfestellungen für benachteiligte Heranwachsende und richten ihren Blick im Sinne einer „*Ressourcen- oder auch Stärkenorientierung*“ an den Potentialen dieser aus. Zudem konnten unter anderem „*ethische Grundsätze*“, „*Gewaltfreiheit*“ oder „*Spaß*“ als Prinzipien in einzelnen Jugendzentren herausgefiltert werden.

Eva Häfele (2008, S. 40f.) weist auf Handlungsprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hin und teilt diese in „**statische**“ und „**dynamische**“ Prinzipien.

Zu den statischen Handlungsprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zählen:

- *Offenheit* zeigt sich in einem niederschweligen Zugang zu allen Räumlichkeiten und Angeboten einer Jugendeinrichtung. Kinder und Jugendliche können diese ungehindert in Anspruch nehmen und müssen dafür keine bestimmten Anforderungen erfüllen. Offenheit bedeutet auch, dass die BesucherInnen ein Gefühl vermittelt bekommen, dass sie in der Einrichtung erwünscht und jeder Zeit willkommen sind. *Freiwilligkeit* wird in der freien Entscheidung zum Besuch der Einrichtung sowie der eigenständigen Angebotsnutzung gesehen.
- *Überparteilichkeit/ Überkonfessionalität* äußert sich in einem offenen Zugang für alle jungen Menschen, unabhängig ihrer Religion oder Herkunft.

Zu den dynamischen Handlungsprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zählen:

- *Ressourcenorientierung* richtet sich an den Fähigkeiten junger Menschen aus. Durch entsprechende Angebote sollen bislang verborgene Potentiale entdeckt und gefördert werden.

- *Bedürfnisorientierung* richtet sich an den Interessen junger Menschen aus und entwickelt demnach ihre Angebote.
- *Lebensweltorientierung* bezieht sich auf die Einbeziehung des jugendlichen Umfelds in die tägliche Arbeit.

In weiterer Folge nennt Eva Häfele (2008, S. 41) weitere Prinzipien, die in der täglichen Arbeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Einfluss haben.

„*Parteilichkeit*“ bedeutet, die Interessen und Rechte der Kinder und Jugendlichen zu vertreten und für sie nach außen sichtbar zu machen. Als weiteres Handlungsprinzip wird die „*Partizipation*“ genannt, also die Mitwirkung an Vorgängen in einer Jugendeinrichtung oder auch die eigenständige Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen. Zuletzt wird auf die „*Kultur der 2., 3. und 4. Chance*“ eingegangen, welche sich auf Konfliktsituationen und deren Reaktionen darauf bezieht. Jugendliche probieren sich aus, stoßen an ihre Grenzen und müssen Konflikte austragen. MitarbeiterInnen einer Jugendeinrichtung helfen dabei, mit diesen Situationen umzugehen und zeigen ihnen ihre Grenzen auf, vermitteln ihnen aber dennoch das Gefühl, dass es für Auseinandersetzungen immer Lösungen gibt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sehr viele Handlungsprinzipien gibt und die hier erwähnten einzig einen kurzen Auszug derer widerspiegeln. ExpertInnen sind sich hinsichtlich der notwendigen Kernprinzipien meist einig. Ressourcen- und Lebensweltorientierung können im Besonderen hervorgehoben werden und werden auch in der Literatur explizit angesprochen.

1.7. Arbeitsfelder der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

In Literatur und Praxis wird von einer Vielzahl an Arbeitsfeldern der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ausgegangen. Ein kleiner Einblick erfolgt im kommenden Abschnitt und soll den Umfang dessen darstellen, worin Offene Kinder- und Jugendarbeit tätig ist.

Im bundesweiten Handbuch „Qualität der Offenen Jugendarbeit in Österreich“ bOJA (2011, S. 22ff.) werden zwei Formen von Offener Kinder- und Jugendarbeit in Österreich unterschieden:

a) Standortbezogene Kinder- und Jugendarbeit

Als standortbezogen gelten Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die über Räumlichkeiten und tägliche Öffnungszeiten verfügen, wie zum Beispiel Jugendzentren, Jugendtreffs oder Jugendcafés. Die BesucherInnen jener Einrichtungen finden hier Möglichkeiten zur spontanen Angebotsnutzung (z.B. Billard spielen, Freunde treffen, Internet) und können zudem auch geplante Angebote wie Workshops in Anspruch nehmen.

b) Mobile/ aufsuchende Kinder- und Jugendarbeit

Im Zuge einer mobilen/ aufsuchenden Offenen Kinder- und Jugendarbeit richten sich ExpertInnen direkt an junge Personen innerhalb ihrer Lebenswelten. Vielen Kindern und Jugendlichen fehlen die Möglichkeiten, sich ins gesellschaftliche Leben einzufinden und daher benötigen sie entsprechende Hilfestellungen. Genau hier setzt die mobile Kinder- und Jugendarbeit an, indem sie junge Menschen in ihrem persönlichen Umfeld (z.B. öffentliche Plätze, Parkanlagen etc.) aufsucht und mit individuellen Angeboten unterstützt.

Da sich die vorliegende Arbeit auf die standortbezogene Kinder- und Jugendarbeit bezieht, wird im Folgenden speziell darauf eingegangen.

Einrichtungstypen der standortbezogenen Offenen Kinder- und Jugendarbeit:

Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit werden von ExpertInnen als „*Jugendhaus, Jugendzentrum, JZ, JUZ, Jugendcafé, Jugendtreff, Jugendklub (...)*“ bezeichnet (Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2013a, S. 36). Jede Jugendeinrichtung stellt – entsprechend ihrer Zielgruppe – unterschiedliche Angebote zur Verfügung. Diesbezüglich wird heute vermehrt darauf geachtet, Schwerpunkte im Sinne einer geschlechtssensiblen Pädagogik zu setzen, indem entsprechende Angebote für Mädchen und Jungen bereitgestellt werden (vgl. ebd.).

An dieser Stelle wird ein kurzer Überblick über unterschiedliche Einrichtungstypen der standortbezogenen Offenen Kinder- und Jugendarbeit gegeben:

- Jugendzentrum:

Ein Jugendzentrum besteht aus verschiedenen Räumlichkeiten, in denen die BesucherInnen unterschiedliche Angebote freiwillig nutzen können. Zusätzlich dazu finden Kinder und Jugendliche meist auch einen Außenbereich vor, den sie unter anderem für sportliche Aktivitäten aufsuchen. Die tägliche Arbeit innerhalb eines Jugendzentrums orientiert sich an den Interessen und Bedürfnissen der BesucherInnen. Die MitarbeiterInnen setzen sich meist aus einem multiprofessionellen Team zusammen und sind für den täglichen Ablauf verantwortlich. Dabei sind sie sowohl für das Bereitstellen von Angeboten als auch für die Einhaltung von Regeln verantwortlich. Zentrale Merkmale eines Jugendzentrums sind das Vorhandensein eines Offenen Betriebes, geregelte Öffnungszeiten sowie ein übergeordneter Träger (vgl. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2013a, S. 38).

Exkurs – Mädchenzentrum: Ein Mädchenzentrum ist ein eigenes, für die Zielgruppe der Mädchen zugängliches Jugendzentrum, in dem sie ihren Bedürfnissen und Interessen nachgehen können. Erfahrungen in der Arbeit gemischtgeschlechtlicher Jugendzentren haben gezeigt, dass sich die Angebote von Jugendeinrichtungen oft an den Bedürfnissen von Jungen orientieren und sich diese oftmals Räume für sich aneignen. Ein Versuch, Mädchen wieder vermehrt in den Vordergrund zu stellen, wurde durch Räume oder Angebote für Mädchen unternommen, brachte allerdings nicht die gewünschten Erfolge. Aus diesem Grund wurden Mädchenzentren, also Einrichtungen „for girls only“ gegründet (vgl. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2013a, S. 42).

- Jugendcafé:

Ein Jugendcafé ist ein Ort, an dem sich Jugendliche treffen können, um einerseits Getränke und Speisen zu günstigen Preisen zu erwerben und andererseits jugendgerechte Angebote zu nutzen. Das Café besteht meist aus einem Raum mit einer Theke, in welchem sich die BesucherInnen aufhalten. Die Arbeit der MitarbeiterInnen besteht grundsätzlich aus der Arbeit an der Bar, sie sind aber auch dafür zuständig, eine Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen. Dadurch wird es möglich, diese an weiterführende Einrichtungen und Projekte zu vermitteln (vgl. ebd., S. 40).

- Jugendhaus:

Ein Jugendhaus ist einem Jugendzentrum, in Bezug auf die Angebote und Methoden, sehr ähnlich. Charakteristisch für ein Jugendhaus ist jedoch, dass es über mehrere Räumlichkeiten im Innen- und Außenbereich der Einrichtung verfügt. Dadurch ist es möglich, vielfältigere Angebote zu setzen. Außerdem befinden sich in einem Jugendhaus unterschiedliche Einrichtungen oder Beratungsstellen in einem Gebäude, weshalb eine umfassende pädagogische Arbeit gewährleistet werden kann (vgl. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2013a, S. 39).

- Jugendtreff:

Ein Jugendtreff bezeichnet einen Ort, an dem sich Jugendliche in ihrer Freizeit treffen und ihren Interessen nachgehen. Im Gegensatz zu einem Jugendzentrum besteht ein Jugendtreff meist aus nur einem Raum. Die tägliche Arbeit der MitarbeiterInnen besteht im Aufbau von Beziehungen zu den Jugendlichen sowie darin, diese zur Nutzung der Angebote zu animieren. Das Bereitstellen von Workshops und Freizeitangeboten oder auch Beratungsmöglichkeiten zählen nicht zu den Kernbereichen eines Jugendtreffs (vgl. ebd., S. 39).

- Jugendraum:

Ein Jugendraum ist ein Ort, den Jugendliche eigenständig betreiben. Dadurch können junge Menschen Raum für sich schaffen, den sie zwar größtenteils in ihrer eigenen Hand haben, jedoch von Gemeinden unterstützt wird, um ihnen materielle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Obwohl Jugendliche ihren Jugendraum selbst verwalten, bedarf es einer fachlichen Unterstützung im Hintergrund, zum Beispiel durch ehrenamtliche Fachleute (vgl. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2013a, S. 39).

Neben den hier vorgestellten Formen der standortbezogenen Offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt es noch weitere Arten von Einrichtungstypen. Diese werden kurz vorgestellt, auf sie wird jedoch aufgrund des Umfangs nicht näher eingegangen.

Der Steirische Dachverband der Offenen Jugendarbeit (2013, S. 39ff.) benennt in seinem Leitfaden zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit für die Steiermark die folgenden vier Einrichtungstypen:

- Jugendkulturzentren sollen Jugendlichen einen niederschweligen Zugang zu kulturellen und künstlerischen Angeboten bieten. Interkulturelle und geschlechtssensible Methoden sind Kernbereiche in der Arbeit von Jugendkulturzentren.
- Soziokulturelle Zentren bieten ähnlich wie Jugendkulturzentren eine Möglichkeit für junge Menschen, kulturelle Angebote zu nutzen. Ziel der Arbeit ist unter anderem die Vermittlung von sozialen und kulturellen Fertigkeiten.
- Stadtteiltreffs sind Orte, an dem sich junge Menschen treffen und über ihre Probleme, Ängste und Wünsche sprechen können. Die Angebote sind dabei auf bestimmte Zielgruppen ausgerichtet und betreffen Personen, die nachbarschaftliche Hilfestellungen für ihre momentanen Probleme suchen. Stadtteiltreffs arbeiten sowohl mit Gruppen als auch Einzelpersonen, suchen Jugendliche auf und beziehen das Gemeinwesen in ihre Arbeit ein. Zudem stehen sie verstärkt mit externen Einrichtungen in Kontakt.
- Initiativgruppen sind Gruppen von jungen Menschen, die sich in regelmäßigen Abständen für Freizeitaktivitäten treffen. Räumlichkeiten sind für diese Treffen nicht unbedingt notwendig. SozialarbeiterInnen begleiten die Jugendlichen während ihrer Treffen und stehen unterstützend zur Seite.

Offene Kinder- und Jugendarbeit ist in verschiedensten Bereichen tätig. Der Unterschied der hier aufgezeigten Anwendungsfelder zeigt sich oft in räumlichen Ressourcen, in der Ausrichtung auf eine bestimmte Zielgruppe oder in der Bereitstellung zielgruppenadäquater Angebote. Gemeinsam haben diese Einrichtungstypen aber, dass sie mit ihrem Angebot junge Menschen unterstützen und fördern wollen. Zentral ist dabei nicht, wo sich die Kinder und Jugendlichen treffen oder aufhalten, wichtiger sind eine fachliche Begleitung und die Unterstützung der Heranwachsenden.

1.8. Angebote, Themen und Methoden der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

In Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt es sowohl tägliche Angebote als auch regelmäßige Projekte für die BesucherInnen. Dieses Kapitel stellt eine Auswahl an Aktivitäten dar, die in einem Jugendzentrum von Bedeutung sein können.

Angebote und Methoden der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Um die Angebotsvielfalt in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit darstellen zu können, lehnen wir uns im Folgenden an den 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich (Heimgartner 2011, S. 416ff.) an, in welchem im Zuge der Jam-Studie eine Kategorisierung von Angeboten in Jugendeinrichtungen erfolgte.

Zu den Kernangeboten eines Jugendzentrums zählen demnach fünf Angebote, auf die nun näher eingegangen wird:

- Der Offene Betrieb:

Im Zentrum jeder Jugendeinrichtung steht der offene Raum, der auch als Offener Betrieb bezeichnet wird. Er ist jener Ort eines Jugendzentrums, welchen die Kinder und Jugendlichen freiwillig aufsuchen und benutzen können. Hier können sie all das machen, worauf sie Lust haben, sofern sie sich an die Vereinbarungen der Einrichtung halten.

Zum Offenen Betrieb gehört unter anderem ein Raum mit Elementen wie Sitzmöglichkeiten, einem Tischfußball oder einer Bar, meist stehen auch noch weitere Räume zur Nutzung bereit. Kinder und Jugendliche haben somit die Möglichkeit, innerhalb eines geschützten Rahmens mit anderen in Kontakt zu treten, Fertigkeiten zu erproben und Konflikte auszutragen (vgl. Heimgartner 2011, S. 417; AGJF o. J., S. 13).

- Freizeitangebote:

Freizeitangebote zählen ebenso zu den Hauptangeboten jeder Jugendeinrichtung und beinhalten vielfältige Aktivitäten im als auch außerhalb des Jugendzentrums. Die MitarbeiterInnen des Jugendzentrums begleiten die Kinder und Jugendlichen und bieten Angebote sowohl für Burschen als auch für Mädchen an (vgl. Heimgartner 2011, S.417).

- Die Beratung:

Die Beratung als Angebot in Jugendeinrichtungen findet entweder in Form von Einzel- oder Gruppengesprächen statt. Gelegenheit zu einem Beratungsgespräch haben die Jugendlichen entweder während des Offenen Betriebes oder in eigens dafür gedachten Einheiten. Jugendliche können sich an die Fachkräfte der Jugendeinrichtung wenden und werden bei ihren Problemen, Fragen oder Wünschen unterstützt. Im Zuge solcher Beratungssituationen wird – durch einen vertrauensvollen Umgang – die Beziehung zwischen MitarbeiterInnen und Jugendlichen gestärkt (vgl. Heimgartner 2011, S.417; AGJF o. J., S. 13).

- Veranstaltungen:

Veranstaltungen gelten als regelmäßige Angebote in Jugendzentren. Dazu zählen zum Beispiel verschiedenste Arten von Feierlichkeiten, Aufführungen oder Ausflüge, deren Schwerpunkt von aktuellen Gegebenheiten in den Jugendeinrichtungen abhängt (vgl. Heimgartner 2011, S.417).

- Projekte:

Projekte zählen im engeren Sinne zu Veranstaltungen. Sie werden jedoch auf längere Zeit vorbereitet, durchgeführt und beinhalten unterschiedliche Themen (vgl. Heimgartner 2011, S.417). Einzelne Projekte und deren Inhalte werden später ausführlich dargestellt.

Neben den hier vorgestellten Kernaufgaben eines Jugendzentrums gibt es noch viele weitere Angebote, auf die hier im Einzelnen nicht näher eingegangen werden kann. Erwähnen möchten wir allerdings jene Angebote, die sich auf die Themen Bildung und Lernen sowie Arbeit und Beruf stützen, da diese einen großen Raum, in der täglichen Arbeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, einnehmen und von großer Wichtigkeit für die Zielgruppe sind.

- Lern- und bildungsbezogene Angebote:

Bildung und Lernen gelten als Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dabei wird weniger mit vorgegebenen didaktischen Methoden gearbeitet, sondern vermehrt auf das eigene Tun der Kinder und Jugendlichen gesetzt, wodurch laut ExpertInnen die meisten Lernerfahrungen gesammelt werden können (vgl. Müller 2013, S. 31). Dabei spricht man von informellem Lernen oder informeller Bildung, welche im Gegensatz zu meist strikten Lernmethoden und Arbeitsweisen in der Schule steht. Kinder und Jugendliche entscheiden sich eigenständig zur Teilnahme einer Lernförderung, die als Angebot in bei-

spielsweise einem Jugendzentrum stattfindet und können sich auf unterschiedlichsten Wegen neues Wissen aneignen (vgl. Sidler 2011, S. 14).

- Arbeitsbezogene Angebote:

Junge Menschen müssen sich bereits frühzeitig mit ihren zukünftigen, beruflichen Ausichten auseinandersetzen. Jugendliche haben heutzutage vermehrt einen benachteiligten Zugang zu Ausbildungsmöglichkeiten und müssen sich auf die veränderten Bedingungen der Arbeitswelt einstellen. Darunter zählen unter anderem eine begrenzte Anzahl an Lehrstellen bzw. Arbeitsplätzen, ein steigendes Qualifikationsniveau und oftmals eine geringe Entlohnung. Junge Menschen brauchen Unterstützung, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Sozialisationsinstanzen wie die eigene Familie und auch die Schule bieten Hilfestellungen für die berufliche Orientierung junger Menschen, wenn es unter anderem um Fragen nach dem zukünftigen Beruf, den eigenen Fähigkeiten oder Bewerbungsszenarien geht.

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit sieht sich mit ihren Angeboten ebenfalls als Unterstützungsinstanz für Jugendliche, die sich mit ihren beruflichen Zielsetzungen auseinandersetzen. Dabei werden sowohl in individuellen Beratungsgesprächen berufliche Möglichkeiten besprochen, als auch Themen zur Berufswahl oder Lehrstellensuche in der Großgruppe aufgegriffen (vgl. Sturzenhecker 2013, S. 189).

Projekte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Die Lebenswelt junger Menschen wird von verschiedenen Umständen beeinflusst. Dabei gilt es zu lernen, sich mit Schwierigkeiten auseinanderzusetzen und entsprechende Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit gibt Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich diesen Problemen innerhalb eines geschützten Rahmens zu stellen (vgl. Verein Wiener Jugendzentren 2001, S. 14).

Laut eigener Recherchen in Jugendeinrichtungen kann zusätzlich Folgendes festgehalten werden: Durch das Bereitstellen von Projekten und Workshops zu unterschiedlichsten Themen wird für die BesucherInnen eines Jugendzentrums ein Raum geschaffen, indem sie innerhalb einer Gruppe Gleichaltriger, Fragen, Wünsche und Ängste besprechen können. Zusätzlich zum Austausch mit anderen Kindern und Jugendlichen sowie mit MitarbeiterInnen der jewei-

ligen Einrichtung werden zudem regelmäßig ExpertInnen zu bestimmten Themengebieten in ein Jugendzentrum eingeladen, um neben den eigenen Erfahrungen auch Fachwissen in die Diskussionen einbringen zu können.

Da jede Jugendeinrichtung andere Workshops anbietet und diese hier nicht zur Gänze dargestellt werden können, wird an dieser Stelle lediglich eine kurze Übersicht gegeben. Dabei haben wir einige Projektthemen ausgewählt, auf die wir hier näher eingehen möchten:

- Gesundheit/Ernährung/Körperbild:

Verpflegungsmöglichkeiten zählen zu den Angeboten von Jugendzentren. Neben dem gemeinsamen Erwerb und Verzehr von Lebensmitteln und Getränken werden regelmäßig auch Workshops zum Thema Ernährung abgehalten (vgl. Rose 2013, S.465). Beispiele für gesundheitsbezogene Workshops sind unter anderem das gemeinsame Kochen und Essen sowie das Aufgreifen spezifischer Themen wie Körperbild und Ernährung (vgl. bOJA 2011, S. 30).

- Sport

Projekte zu Sport und Bewegung wurden in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit lange Zeit vernachlässigt. Vermutlich liegt das daran, dass sportliche Aktivitäten oft mit Leistungsfähigkeit oder Wettbewerb in Verbindung gebracht werden. Heute erlangen Angebote zu Sport und Bewegung in Jugendzentren immer größere Bedeutung, da man erkannte, wie wichtig diese Aktivitäten für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind. Bei der Bereitstellung solcher Angebote muss darauf geachtet werden, dass diese nicht ausschließlich in den jeweiligen Einrichtungen, sondern auch im öffentlichen Raum der Kinder und Jugendlichen angeboten werden. Beispiele für erlebnisorientierte Angebote sind unter anderem Klettern, Boxen, Fußball spielen und andere (vgl. Barde 2013, S. 181ff.).

- Sexualität:

In Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit spielt das Thema Sexualität eine wichtige Rolle. Jugendliche, die sich in der Pubertät befinden, haben viele Fragen und finden in dem geschützten Rahmen eines Jugendzentrums den passenden Ort sie zu stellen. Voraussetzung für die Umsetzung von Workshops mit dem Schwerpunkt Sexualität sind zum einen gut ausgebildete SexualpädagogInnen und zum anderen ein offener Umgang mit dem Thema. Fragen bezüglich Sexualität sollen in den Workshops offen ausgesprochen werden können (vgl. Sielert 2013, S. 162).

- Medien- und Kulturarbeit:

Projekte zu Medien und Kultur haben in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit einen hohen Stellenwert. In Jugendzentren werden Workshops zu den Themen Musik, Kunst und kreatives Gestalten, Fotografie und Film, Tanz und Theater und vieles mehr angeboten. Kinder und Jugendliche werden durch aktive Medienarbeit an die heutige mediale Welt – Umgang mit Computer, Internet und Handy, professionelles Fotografieren, Filmen und vieles mehr – herangeführt. Dazu werden in Jugendzentren regelmäßig Workshops abgehalten, bei denen Kinder und Jugendliche von ExpertInnen zu einem eigenständigen Umgang mit der neuen Technik angehalten werden.

Um derartige Projekte bzw. Workshops in Jugendzentren durchführen zu können, bedarf es einerseits geeigneter Ressourcen (Ausstattung und Raumangebot), andererseits auch geschulte MitarbeiterInnen, die sich mit neuen Medien auseinandersetzen. Die räumlichen und materiellen Gegebenheiten eines Jugendzentrums variieren stark. Je nach Größe und den finanziellen Möglichkeiten einer Einrichtung können demnach auch entsprechende Angebote gesetzt werden (vgl. Fromme 2013, S. 283ff.).

Die Arbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, im Besonderen in Jugendzentren, wird von Außenstehenden oft unterschätzt. Tischfußball spielen oder sich mit den BesucherInnen unterhalten zählen in gleichem Ausmaß zu den Tätigkeiten einer Mitarbeiterin oder eines Mitarbeiters eines Jugendzentrums, wie das Gestalten von Workshops, der Unterstützung bei Lernschwierigkeiten, der Einbeziehung der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen oder der Gestaltung von sportlichen Aktivitäten (vgl. Liebentritt 2014, o. S.).

Das ist natürlich nur ein Ausschnitt jener Angebote, die in der täglichen Arbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu bewältigen sind. Für uns ist es wichtig, dass kein Angebot dem anderen untergeordnet wird, immerhin kann ein einfaches Gespräch zwischen MitarbeiterIn und BesucherIn eine ebenso große Wirkung auf den Jugendlichen oder die Jugendliche haben, wie gezielt geplante Workshopreihen.

Für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen sind die hier genannten Angebote und Projekte grundlegend. Sie sind nicht nur für den täglichen Umgang miteinander entscheidend, sondern bereiten sie auch auf künftige Entscheidungen – zum Beispiel hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung – vor. Im täglichen Geschehen einer Jugendeinrichtung lernen sie zudem ihre Konfliktfähigkeit zu formen und auf bestimmte Situationen adäquat zu reagieren. Außerdem gehen wir davon aus, dass sie aufgrund von Auseinandersetzungen mit bestimmten Themen – wie zum Beispiel Umgang mit Suchtmitteln, Gewalt, Verschuldung, Arbeit und

Bildung, Sexualität und Körperwahrnehmung und anderen – auf einen angemessenen Umgang mit diesen vorbereitet werden.

Um die Relevanz von Angeboten und Projekten eines Jugendzentrums zu verdeutlichen, möchten wir in diesem Zusammenhang auf empirische Untersuchungen hinweisen. Dabei ist uns bewusst, dass es durchaus Studien über die Angebote von Jugendzentren gibt und dabei auch ersichtlich ist, mit welchen Inhalten sie sich befassen. Schwieriger ist es jedoch, genaue Angaben über die Angebotsnutzung zu treffen, da diesbezüglich entweder kein empirisches Material vorhanden ist oder sich die Aussagen auf Schätzungen der MitarbeiterInnen beziehen (vgl. Pothmann/ Schmidt 2013, S. 540).

In den 1970er Jahren veranlasste Gustaf Grauer (1973) eine repräsentative Studie, die sich mit unterschiedlichen Angeboten und Themen von Jugendzentren befasst und damit einen Einblick in die Angebotswelt veranschaulichen soll. Laut der Studie kann festgehalten werden, dass Angebote mit spezifischen Inhalten (Anm. d. Verf.: die wir hier als Workshops bezeichnen) in Jugendzentren weniger häufig angeboten werden. Erhöhte Aufmerksamkeit finden spielerische, künstlerische sowie sportliche Angebote. Aus der Perspektive der BesucherInnen kann festgestellt werden, dass hauptsächlich niederschwellige Angebote des Offenen Betriebes genutzt werden. Danach folgen sportliche, musikalische und mediale Angebote. Vermehrt in Anspruch genommen wird in jüngster Zeit auch das Beratungsangebot, gefolgt von Veranstaltungen und Workshops (vgl. Heimgartner 2011, S. 416ff.).

Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind dazu angehalten, ihre Angebote regelmäßig zu reflektieren und darauf zu achten, dass diese auch für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich sind. Daher empfiehlt es sich, die eigenen Angebote immer wieder auf die entsprechende Zielgruppe zu adaptieren und zu bedenken, welche Angebote für welche BesucherInnen nützlich sind (vgl. Jugend Inside 2013, S. 7).

1.9. Studie zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Im Zuge eigener Recherchen und aufgrund vieler ExpertInnen (unter anderem Heimgartner 2011, S. 409; Schmidt 2013, S. 11) sind wir zu dem Entschluss gelangt, dass es in dem Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit einen Mangel an flächendeckenden qualitativen sowie quantitativen Studien gibt.

Im Folgenden wird auf ein Forschungsprojekt zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit näher eingegangen, dessen Ergebnisse sich noch am ehesten auf jene Fragestellungen beziehen, mit denen wir uns im Zuge unserer Masterarbeit befasst haben.

Forschungsprojekt JAM

JAM steht für Jugendarbeit Metaanalyse. Für die Studie wurde ein Onlinefragebogen an 396 Institutionen, die der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zuzuordnen sind, gesendet. Im Endeffekt lagen die Ergebnisse von 60 Jugendzentren (aber auch Jugendtreffs und Auffangstellen für Jugendliche) vor. Die Stichprobe schien groß genug, um einen guten Überblick von Jugendeinrichtungen in Österreich zu erhalten. Es wurden Einrichtungen aller neun Bundesländer erreicht und es lagen sowohl Daten aus dem ländlichen, als auch aus dem städtischen Bereich vor.

Ziel des Forschungsprojektes war es, gehaltvolle Aussagen über die Offene Kinder- und Jugendarbeit in Österreich zu gewinnen. Dabei wurde unter anderem auf strukturelle, methodische und thematische Grundlagen der jeweiligen Einrichtungen näher eingegangen.

Räumlich gesehen wurde auf die Anzahl an Räumen und die Ausstattungsmerkmale geachtet. Beim Personal wurde eine Verteilung der MitarbeiterInnen nach Geschlecht und Ausbildung gemacht. Zudem wurde auf die Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, wie Partizipation und Niederschwelligkeit, geachtet. Ein großer Punkt der Untersuchung betraf die Angebote und Methoden der verschiedenen Einrichtungen. Ein Aspekt der Erhebung richtete sich an die Jugendlichen, wobei vor allem auf Geschlecht, Alter und individuelle Lebenslagen geachtet wurde (vgl. Heimgartner 2011, S. 410).

Aus der JAM-Studie lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen:

- MitarbeiterInnen: Im Durchschnitt sind zwei (27%) bis drei (15%) Personen in einem Jugendzentrum tätig. Bezogen auf die Geschlechterverteilung der MitarbeiterInnen kann festgehalten werden, dass in beinahe der Hälfte der Jugendeinrichtungen mehr Frauen als

Männer tätig sind. In circa 25% der befragten Einrichtungen besteht ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen beiden Geschlechtern. Die Ausbildungen der MitarbeiterInnen sind vielfältig. Die meisten Beschäftigten absolvierten einen Lehrgang zur Sozialarbeit (40%), gefolgt von einem Pädagogikstudium (25%) oder einer Ausbildung zum Lehrer bzw. zur Lehrerin (18%) (vgl. Heimgartner 2011, S. 411f.).

- Jugendliche: Laut den Erhebungen der befragten Jugendeinrichtungen gelten Jugendliche zwischen dem 13. und 16. Lebensjahr als Kernzielgruppe. Bezogen auf die Geschlechterverteilung der BesucherInnen wird ersichtlich, dass Jugendzentren oder Jugendtreffs am häufigsten von Jungen besucht werden. Es gibt verschiedene Gründe, warum Jugendliche eine Jugendeinrichtung besuchen. Am häufigsten genannt werden Probleme in der Familie, in der Schule und im Beruf, gefolgt von Themen, die Gewalt, Freundschaft/Liebe oder Drogen betreffen (vgl. ebd., S. 420f.).
- Raumangebot/ Ausstattung: Die meisten Jugendzentren bestehen aus wenigen Räumen. Nur knapp ein Drittel verfügt über mindestens fünf Räume. Die Gesamtgröße von Jugendeinrichtungen unterscheidet sich demnach zwischen 40m² und 2.000m². Bezogen auf die Ausstattung der befragten Jugendeinrichtungen kann man feststellen, dass es je nach Größe der Einrichtung unterschiedliche Möglichkeiten gibt. Zu den Ausstattungsmerkmalen, die in jeder Jugendeinrichtung zu finden sind zählen Sitzmöglichkeiten, eine Musikanlage, eine Bar/ Theke, eine Küche, Tischtennis/ Darts, Computer/ Internet, Spielekonsolen sowie ein Fernseher/ DVD-Player (vgl. Heimgartner 2011, S. 412f.).
- Angebote: Der Offene Betrieb wird von allen befragten Einrichtungen als Grundvoraussetzung für ihre Arbeit genannt. Gerne angenommen werden ebenso Angebote, die Freizeitaktivitäten betreffen. Das Beratungsangebot zählt ebenso zu den am häufigsten genannten Angebotsformen einer Jugendeinrichtung, gefolgt von Veranstaltungen und Workshops zu unterschiedlichen Inhalten. Als sehr beliebt unter den Jugendlichen gelten Projekte zum Thema Sport und Bewegung (vgl. ebd., S. 416ff.).
- Prinzipien: In den befragten Einrichtungen werden fünf Prinzipien sehr häufig genannt und gelten damit als sogenannte Kernprinzipien: „*Partizipation, Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit, geschlechtssensibles Agieren, Offener Zugang*“. In der Befragung kristallisierten sich außerdem weitere Handlungsprinzipien heraus, die in einzelnen Jugendeinrichtungen wichtig sind (vgl. Heimgartner 2011, S. 415).

Die JAM-Studie kann als eine Art Bestandsaufnahme der befragten Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Österreich gesehen werden. Es wurden keinerlei Vergleiche gezogen und keine Auf- oder Abwertungen der einzelnen Jugendzentren vorgenommen.

1.10. Kurzes Zwischenfazit

Jungen Menschen haben heutzutage mit vielen Herausforderungen zu kämpfen. Ihre Sozialisation wird durch die Familie, die Schule oder Peers nachhaltig beeinflusst. Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zählen zu den weiteren Sozialisationsinstanzen, die den Heranwachsenden begleitend zur Seite stehen.

Jugendliche können ihre Freizeit in Jugendzentren sinnvoll gestalten, Freunde treffen und Spaß haben. Daneben werden sie durch Angebote und Workshops gezielt unterstützt und von Fachkräften auf ihrem Weg ins Erwachsenwerden begleitet. Dadurch gelingt es jungen Menschen, ihre eigene Identität zu finden und aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben. Das ist im Grunde auch das, was die Offene Kinder- und Jugendarbeit durch das Bereitstellen entsprechender Angebote verfolgt – die Partizipation von Mädchen und Jungen. Entscheidend für eine gelingende Zusammenarbeit ist allerdings, dass sich die Jugendlichen freiwillig dazu entscheiden, in ein Jugendzentrum zu kommen und die dortigen Angebote zu nutzen. Finden sie den Weg ins Jugendzentrum, stehen ihnen ausgebildete Fachkräfte zur Seite, die sich immer für sie einsetzen und sie in ihren Wünschen, Interessen und Bedürfnissen ernst nehmen. Dabei orientieren sich die MitarbeiterInnen stets an den individuellen Ressourcen und der Lebenswelt junger Menschen.

In Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind vermehrt Jungen anzutreffen. Diese nehmen gerne Raum ein und sind laut. Mädchen geraten dabei meist in den Hintergrund. Um diesem Phänomen entgegenzuwirken, werden in vielen Jugendzentren bereits geschlechtsspezifische Angebote gesetzt. Mädchen brauchen jedoch auch geschlechtshomogene Räume, um ihre Interessen und Bedürfnisse ausleben zu können und sich nicht ständig im Schatten der Jungen verstecken zu müssen. Aus diesen und vielen weiteren Gründen wird im nachfolgenden Teil der Arbeit gezielt auf die feministische Mädchenarbeit eingegangen.

2. Feministische Mädchenarbeit

2.1. Grundbegriffe und Theorien der feministischen Mädchenarbeit

Bevor wir allgemein zur feministischen Mädchenarbeit kommen, gilt es ein paar wichtige Grundbegriffe beziehungsweise Theorien – die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen – zu klären.

Zunächst werden der Gleichheits-, der Differenzansatz und die soziale De-/Konstruktion von Geschlecht vorgestellt. Die Paradigmen können einerseits eigenständig gedacht werden, andererseits ergänzen sie sich und stehen miteinander in Verbindung.

Im nächsten Schritt werden die Begriffe „sex“ und „gender“ sowie das dazugehörige Konzept des „Doing Gender“ erklärt. Abgerundet wird dieser Teil von zwei großen Ansätzen – Geschlechtssensible Pädagogik und Gender Mainstreaming. Sie sind auch heute noch aktuell und nur auf Grundlage dieser kann feministische Mädchenarbeit gründen.

2.1.1. Der Gleichheitsansatz

Der Gleichheitsansatz ist in den 1970er Jahren entstanden und lehnt sich an die Freiheits- und Gleichheitsgedanken der Aufklärung an, wonach Männer und Frauen als gleichwertig und gleichgestellt gesehen werden (vgl. Röben 2013, S. 71). Die sogenannte Egalitätstheorie geht also von der Gleichheit beider Geschlechter aus. Frauen und Männer werden als grundsätzlich gleich angesehen und sollten somit auch gleich behandelt werden. Es wurde vielfach nachgewiesen, dass Männer als die aktiven Individuen gelten und Frauen in nur einigen wenigen gesellschaftlichen Bereichen eine Rolle spielen (vgl. Klaus 2002, S. 16f.). Somit wurden Frauen als „(...) *die Diskriminierten, Manipulierten und Zurückgesetzten, kurz: als Opfer, wiederum das ‚zweite‘, das minderwertige Geschlecht [gesehen]. Sie waren Defizitwesen, denen etwas fehlte*“ (Klaus 2002, S. 16).

Die theoretische Basis des Gleichheitsansatzes findet sich im Liberalismus. Der Ansatz stellt das autonome Subjekt in den Mittelpunkt – ist also subjektorientiert – und geht davon aus, dass Macht tradierte Ungleichheit bedeutet. Dieser Machtaspekt trägt maßgeblich dazu bei,

dass Rollenzuschreibungen vorgenommen werden, die die Forderung nach Freiheit und Gleichheit aufheben (vgl. Klaus 2005, S. 14f.). Die Gleichstellung hängt also gewissermaßen von den sozialen Rollen ab, die ihnen aufgrund der Machtverhältnisse zugeschrieben werden. Der Schwerpunkt des Gleichheitsansatzes liegt also – wie bereits oben erwähnt – auf der Gleichberechtigung beider Geschlechter (vgl. Röben 2013, S. 71; Klaus 2005, S. 15).

Da lange Zeit viele Chancen und Rechte nur für Männer galten, machte es sich die zweite Frauenbewegung zur Aufgabe, grundlegende Rechte auch für Frauen einzufordern. Darunter waren zum Beispiel gleiche (Aus-)Bildungs- und Arbeitschancen sowie angemessene Bezahlung bei gleicher Tätigkeit. Wichtig ist in diesem Kontext, nicht von einer prinzipiellen Gleichheit von Mann und Frau auszugehen. Es geht vielmehr um die **Gleichwertigkeit** und um gleiche Chancenverteilung in **allen** politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen (vgl. Sielert/ Tuidier 2011, S. 22f.).

Zusammenfassend bedeutet das, dass der Gleichheitsansatz die Barrieren und Abwertungsmechanismen, die sich für Frauen im Alltag ergeben, sichtbar macht. Denn diese schränken sie enorm ein, wenn es darum geht, die gleichen Chancen wie Männer zu erhalten. Dennoch wird angenommen, dass diese Rollen bezwungen werden können (vgl. Keil 2002, S. 86). Aufgrund der proklamierten, aber nicht erfüllten Gleichheit der Geschlechter wurde bald ein grundsätzlich konträrer Ansatz – der Differenzansatz – entwickelt. Auch wenn sich das neue Paradigma weitgehend durchsetzte, so konnte es dennoch den Gleichheitsansatz nicht zur Gänze verdrängen.

2.1.2. Differenzansatz

Seit Beginn der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts ist der Differenzansatz vorherrschend. Es werden die verschiedenen Lebenswelten von Mann und Frau hervorgehoben, die sich aufgrund der gesellschaftlichen Bedingungen ergeben (vgl. Röben 2013, S. 72). Dieser Ansatz geht also von der Unterschiedlichkeit beider Geschlechter aus. Frauen rücken zunehmend in den Vordergrund und werden neben den Männern ebenso als aktiv handelnde Personen gesehen. Da sie autonom handeln können, fällt die Opferrolle – die Frauen bis dahin einnahmen – weg (vgl. Klaus 2002, S. 16f.).

Die theoretischen Bezüge des Differenzansatzes sind zum einen die sogenannten Strukturtheorien, die sich an die kritische Theorie und den Marxismus anlehnen, und zum anderen der

Ökofeminismus, dessen Ziel es ist, männliche und weibliche Eigenschaften neu zu bewerten. Die gesellschaftstheoretische Position, an die der Differenzansatz anknüpft, ist die sozialstrukturorientierte Perspektive. Hierbei wird entgegen des Gleichheitsansatzes nicht der Mensch in den Mittelpunkt gestellt, vielmehr spielen gesellschaftliche Strukturen eine Rolle. Macht kommt – laut dem Differenzansatz – von außen und stellt eine Art Unterdrückungsmechanismus dar (vgl. Klaus 2005, S. 14f.). Es werden – wie bereits zu Beginn erwähnt – vor allem die Unterschiede beider Geschlechter hervorgehoben, die sich aufgrund der geschlechtsspezifischen Sozialisation und den differenten Lebensrealitäten ergeben. In diesem Ansatz werden die Differenzen von Mann und Frau jedoch nicht defizitär betrachtet, sondern als Bereicherung gesehen (vgl. Keil 2002, S. 86).

2.1.3. (De-)Konstruktivismus

Machttheoretische und de-/konstruktivistische Ansätze bilden die theoretische Grundlage des De-/Konstruktivismus. Dieser Ansatz ist sozio-kulturell und sieht das Individuum nicht mehr als autonom. Macht wird durch die Gesellschaft und ihre Einrichtungen hergestellt. Der Fokus des De-/Konstruktivismus liegt auf der Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und diese wird durch bestimmte Merkmale konstruiert, wie beispielsweise durch den Körper oder über Gefühle (vgl. Klaus 2005, S. 14ff.).

Die dekonstruktivistischen Ansätze lassen sich den 1990er Jahren zuordnen. Dabei wird die kulturelle Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit untersucht, die prägend ist für Körper, Denkmuster und Emotionen. Dass sich Männer und Frauen unterschiedlich verhalten, hat nichts mit spezifischen männlichen oder weiblichen Handlungsmustern zu tun, sondern drückt die Individualität aus, die sich unter anderem aus der Geschlechteridentifikation und der Geschlechterdefinition ergibt. Ziel ist es, über die Zweigeschlechtlichkeit und die Unterscheidungen nachzudenken (vgl. Röben 2013, S. 72).

Im Gleichheits- und Differenzansatz finden sich zwei biologische Geschlechter. Im Dekonstruktivismus wird angenommen, dass Geschlechterdifferenzen sozial konstruiert sind. Es gibt also kein Geschlecht und so gesehen auch keine Geschlechtsidentität. Geschlecht zeigt sich vielmehr in Interaktionen mit der Umwelt. Diese Theorie versucht starre Vorstellungen von weiblichen und männlichen Merkmalen aufzubrechen (vgl. Keil 2002, S. 86). Neben der Interaktion spielt unter anderem auch die subjektive Wahrnehmung eine wichtige Rolle im

Konstruktivismus und Dekonstruktivismus. Diese Wahrnehmung schafft Wirklichkeit, egal ob sie beabsichtigt, nicht beabsichtigt, bewusst oder unbewusst stattfindet. Ihr muss deshalb eine so große Bedeutung zugeschrieben werden, weil sie Geschlechterunterschiede bestärkt und somit Rollenzuschreibungen bestehen lässt. Vor allem hinsichtlich der Identität von Geschlecht hat die Wahrnehmung eine große Bedeutung. Menschen wissen aufgrund von Alltagserfahrungen, was ein Mädchen/ eine Frau und einen Jungen/ einen Mann ausmacht. Alles das, was Menschen wahrnehmen, ordnen sie bestimmten Kategorien – in diesem Fall Frau oder Mann – zu und bestätigen dadurch ihre Annahmen (vgl. Meyer/ v. Ginsheim 2002, S. 41). Sowohl der Gleichheits- als auch der Differenzansatz sehen „Gender“ als das soziale, konstruierte Geschlecht und „Sex“ als das biologische, natürliche Geschlecht. Der Dekonstruktivismus hingegen geht davon aus, dass auch das biologische Geschlecht nur konstruiert wird. Mit der Theorie des „Doing Gender“ wird Geschlecht immer wieder neu konstruiert (vgl. Keil 2002, S. 73). Sex und Gender gelten demnach als geschichtlich-gesellschaftlich konstruiert und müssen nicht unbedingt als gleichartig betrachtet werden. Geschlecht – also männlich und weiblich – werden dabei als Kategorien angesehen. Nach dem Dekonstruktivismus werden diese Kategorien dekonstruiert, also aufgelöst (vgl. Knapp 2001, S. 63ff.). Weiterführende Überlegungen gehen jedoch nicht dahin, statt zwei Geschlechtern mehrere anzunehmen. Das würde eine erneute Konstruktion von Geschlecht darstellen und das sollte laut VertreterInnen dieses Ansatzes in Zukunft vermieden werden (vgl. Szemerèdy 2001, S. 267).

Zusammenfassend kann der (de-)konstruktivistische Ansatz, der die Annahme vertritt, dass das biologische und soziale Geschlecht sowie die Zweigeschlechtlichkeit konstruiert sind, dazu beitragen, Generalisierungen der Geschlechter aufzubrechen. Diese Auflösung der Zweigeschlechtlichkeit, die in der heutigen Gesellschaft immer noch vorrangig zu sein scheint, sehen auch wir als einen wichtigen, wenngleich auch langfristigen Prozess.

Menschen veranlassen uns dazu, andere Menschen einem der beiden Geschlechter zuzuordnen. Sie gehen davon aus, dass Menschen entweder Frau oder Mann sind und glauben zu wissen, wie sich diese in ihrer Geschlechterrolle zu verhalten haben. Stoßen sie dabei auf Personen, welche nicht eindeutig einem der beiden Geschlechter zugeordnet werden können, fühlen sie sich verunsichert und sind irritiert. Darauf reagieren viele Menschen oft mit Ablehnung oder Zurückweisung.

Unter Berücksichtigung der Möglichkeiten, die (de-)konstruktivistische Ansätze mit sich bringen, sehen wir trotz allem eine Chance darin, festgefahrene Rollenzuschreibungen von

Frau und Mann in Zukunft lösen zu können und das Vorhandensein von mehreren Geschlechtern in der Gesellschaft zu respektieren.

	Gleichheitsansatz	Differenzansatz	De-/Konstruktivismus
Entstehungszeitraum	etwa 1970er Jahre	etwa 1980er Jahre	etwa 1990er Jahre
zentrale Annahmen	Frauen und Männer werden als gleich angesehen	Frauen und Männer unterscheiden sich aufgrund von unterschiedlichen Lebensrealitäten	De-/Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit über „Doing Gender“
Verständnis von Geschlecht	Unterscheidung in sex (=biologisches Geschlecht) und gender (=soziales Geschlecht)	sex (=biologisches Geschlecht) ist Grundlage von gender (=soziales Geschlecht)	sowohl sex (=biologisches Geschlecht) als auch gender (=soziales Geschlecht) gelten als kulturell konstruiert

Abbildung 2: Theorien der Geschlechterforschung (selbst erstellt)
(vgl. Röben 2013, S. 71f.; vgl. Klaus 2002, S. 12ff.)

Diese Tabelle liefert eine Übersicht und verdeutlicht, inwiefern sich die zentralen Annahmen geändert haben. Außerdem hat sich das Verständnis über den Zusammenhang von „sex“ (=biologisches Geschlecht) und „gender“ (=soziales Geschlecht) grundlegend geändert.

2.1.4. Sex versus Gender

Es gibt zwei Arten von Geschlechtsmerkmalen: angeborene und anerzogene. Zur Begriffsklärung lohnt es sich die englischen Wörter „sex“ und „gender“ heranzuziehen.

„Sex“ sind die körperlichen Merkmale, wodurch eine äußerliche Unterscheidung zwischen Mann und Frau möglich wird (vgl. Bronner/ Behnisch 2007, S. 13). Festgelegt wird das biologische Geschlecht bei der Geburt über primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale, sprich über die Genitalien. Erst durch die Zuordnung zu einem Geschlecht beginnt die Namensgebung, die uns für unser ganzes Leben einem Geschlecht zuweist. Diese Zuordnung hat jedoch gravierende Folgen. Ab diesem Tag wird bestimmt, wie sich das Kind einmal kleiden und welche gesellschaftlichen Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten es haben wird (vgl. Ayaß 2008, S. 11f.).

„Gender“ hingegen sind sozial und kulturell tradierte Geschlechterbilder, also Vorstellungen von Männern und Frauen, die die Gesellschaft konstruiert. Es erfolgt also eine geschlechtsspezifische Zuschreibung von typisch weiblichem und typisch männlichem Verhalten. Demnach haben Männer und Frauen unterschiedliche kulturelle Geschlechterrollen (vgl. Bronner/ Behnisch 2007, S. 13). Die Zuschreibung von geschlechtstypischen Eigenschaften erfolgt im Laufe der Sozialisation durch die Gesellschaft. Diese Merkmalsausprägungen werden während des gesamten Lebens immer wieder bekräftigt. Das soziale Geschlecht beinhaltet alle kulturell geltenden Verhaltensweisen und Tätigkeiten, die dem biologischen Geschlecht zugeordnet werden. Geschlechtsspezifische Merkmale sind also auf jeden Fall sozial konstruiert. Was ein „typischer“ Mann beziehungsweise eine „typische“ Frauen können, wissen oder tun soll, bestimmt weitgehend die Gesellschaft. Obwohl diese Rollenzuschreibungen nicht biologisch begründet werden können, erscheinen sie für uns als natürlich und wir internalisieren sie im Laufe unseres Lebens (vgl. Ayaß 2008, S. 12f.).

Wir möchten an dieser Stelle einem kurzen Denkansatz nachgehen:

Gerade weil wir Menschen wissen, wie wir uns zu verhalten haben, da es die Gesellschaft vorgibt, tun wir dies auch. Wir werden tagtäglich beeinflusst. Von Medien, von Werbungen, von Plakaten,... Es werden starke Männer gezeigt, die auf keinen Fall weinen (dürfen) und wissen, wie sie mit Werkzeug umgehen. Es wird ein Frauenbild demonstriert, das Frauen sensibel und verletzlich zeigt und sie zumeist mit dem Haushalt in Verbindung bringt.

Diese Bilder wirken auf uns ein, auch wenn wir das nicht immer wahrhaben wollen. Medien „helfen“ uns dabei, wie wir uns als Frau oder Mann präsentieren sollen. Für viele Mädchen und junge Frauen kann dies gravierende Folgen mit sich ziehen, weil sie sich in einem wichtigen Entwicklungsabschnitt, der Identitätsentwicklung, befinden. Hier geht es um Fragen wie „Wer bin ich?“ und „Wo will ich hin?“ oder „Was sind meine Ziele?“. Gerade in diesem Lebensabschnitt sind die Mädchen besonders gefährdet, mediale Vorgaben allzu ernst zu nehmen und sich falsche Vorbilder zu suchen. Umso wichtiger ist es also, dass die Mitarbeiterinnen in den Mädchenzentren positive Leitfiguren darstellen, mit denen sie sich identifizieren können.

2.1.5. Doing Gender

Grundlage für das Konzept des Doing Gender waren die Forschungen über Geschlecht und Transsexualität durch Garfinkel (1967) und Kessler/ McKenna (1978). Sie gehen davon aus, dass Geschlecht keine starre Eigenschaft darstellt und weder biologisch noch sozial begründet werden kann. Sowohl „sex“ als auch „gender“ werden demnach sozial konstruiert. In der Ethnomethodologie wird die soziale Wirklichkeit nicht als ein bloßer Zustand, sondern als Prozess betrachtet. West/ Zimmerman (1987) haben diesen Prozess auf das Geschlecht übertragen und ihn „Doing Gender“ genannt. Dieser Ansatz besagt, dass die Geschlechterrolle nicht erworben wird. Es geht vielmehr darum, aufzuzeigen, inwiefern Menschen in gewissen Situationen und in der Auseinandersetzung mit anderen ihr Geschlecht herstellen (vgl. Ayaß 2008, S. 14f.; Gildemeister 2008, S. 167; Gildemeister 2010, S. 137).

Das Konzept des Doing Gender bezeichnet demnach bestimmte Abläufe, wonach Menschen selbst aktiv mitwirken, um kulturelle Unterschiede zwischen beiden Geschlechtern zu produzieren beziehungsweise zu verfestigen. Zentral sind die Handlungen und Verhaltensweisen von Personen, die mit den gesellschaftlichen Vorstellungen der Frauen- und Männerbilder übereinstimmen und folglich dazu beitragen, dass diese sich immer wieder reproduzieren. Für uns Menschen ist es eine Herausforderung, sich nicht rollenkonform zu verhalten, da wir bereits als Kleinkind mit diesen Geschlechterstereotypen konfrontiert werden und einige von ihnen internalisieren. Somit kommt es zu einer ständigen Reproduktion von Klischees, die Mädchen und Jungen gewisse Eigenschaften zuschreibt. Verhalten wir uns entgegen der gesellschaftlichen Vorstellungen, so ist dies oftmals mühsam und verunsichert die Menschen. Es passiert leider viel zu schnell, dass Menschen – aufgrund ihrer sexuellen Orientierung –

Beleidigungen ausgesetzt sind und auf Widerstand stoßen, wenn sie sich nicht rollenkonform verhalten oder anders kleiden (vgl. Bronner/ Behnisch 2007, S. 14).

2.1.6. Geschlechtssensible Pädagogik

„Unter Geschlechtsbezogener Pädagogik versteht sich ein pädagogischer Ansatz, der bewusst auf die Kategorie Geschlecht Bezug nimmt.“
(Rauw/ Drogand 2013, S. 227)

Selbst in Zeiten der Befreiung und Lösung von Rollenzuschreibungen lernen Jugendliche nach wie vor, wie sie sich als Mädchen oder Junge zu verhalten haben. Die Geschlechtssensible Pädagogik macht die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zum Ausgangspunkt. Zum einen geht es darum, junge Frauen und Mädchen in ihrer Entwicklung zu fördern, zum anderen sollen männliche Jugendliche hinsichtlich ihrer eigenen Sozialisationserfahrungen und Handlungsweisen sensibilisiert werden (vgl. Lugstein 2005, S. 479f.). Geschlechtssensible Pädagogik untersucht vor allem die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern und stellt eine wichtige Kompetenz in allen pädagogischen Handlungsfeldern dar. Ein wichtiger Teil dieser Handlungskompetenz ist die Einsicht, dass Kinder und Jugendliche keineswegs geschlechtsneutral groß werden (vgl. Rauw/ Drogand-Strud 2013, S. 227).

Die Erwartung, dass alle Menschen entweder als Mann/ Junge oder als Frau/ Mädchen auftreten sollen, gilt als kulturelle Erscheinung. Die Eigenschaften „männlich“ und „weiblich“ sind also keine persönlichen Merkmale, sondern gelten als sozial konstruiert. Es gibt eine gewisse Ordnung, sich als Mann/ Junge oder als Frau/ Mädchen zu fühlen und sich auch dementsprechend zu präsentieren. Aus dieser Tatsache heraus ergeben sich der Dualismus und die Hierarchie, welche zweifelsohne in unserer Gesellschaft herrschen.

Im Dualismus steht die Differenz der Geschlechter im Mittelpunkt, die – wie bereits oben erwähnt – ein kulturelles Konstrukt darstellt. Menschen werden **entweder** als Mann/ Junge **oder** als Frau/ Mädchen wahrgenommen werden. Somit lässt der Dualismus keine Synthese zu und auch keine selbstständige Identitätsbildung. Verbunden mit den Geschlechtern sind auch bestimmte Merkmalszuschreibungen. Männer und Jungen – so sagt man – zeichnet vor allem Stärke und Verstand, Frauen und Mädchen hingegen Empathie und Sanftheit aus.

Bei der Hierarchie geht es darum, dass die Machtpositionen in der Gesellschaft ungleich verteilt sind. Nur der Stärkere kann sich folglich behaupten. Umgelegt auf die beiden Geschlechter bedeutet das, dass die Männer als dominanter und geschätzter gelten. Frauen erfahren demnach – bezogen auf die soziale Konstruktion – weniger Anerkennung (vgl. Rauw 2001, S. 16ff.).

Es gibt also gewisse Ansprüche und Vorstellungen, die beide Geschlechter erfüllen sollen und die Vermittlung dieser geschieht teils offen, teils verdeckt. Kinder und Jugendliche internalisieren daher bestimmte Handlungs- und Verhaltensweisen. Den sprachlichen Ausdruck und die Körperhaltung eignen sie sich schon früh an. Die spätere Wahl des Berufs ist ebenso mit geschlechtsspezifischen Vorstellungen verbunden, kann aber – hingegen der körperlichen Entwicklung – kritisch hinterfragt und somit geändert werden. Die Problematik ist, dass die existierenden Frauen- und Männerbilder als die Norm gesehen werden und als unveränderbar gelten. Für Kinder und Jugendliche bedeutet das, dass sie permanenten Zuschreibungen von Kleidung, über Verhaltensweisen bis hin zur sexuellen Orientierung ausgesetzt sind (vgl. Rauw/ Drogand-Strud 2013, S. 228).

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit bietet den Jugendlichen Räume, die sie nach ihren Vorstellungen nutzen und gestalten können. Sie lernen hier selbstbestimmt zu handeln und erfahren eine Reihe von alternativen Lebensentwürfen. Jungen und Mädchen können freiwillig wählen, womit sie sich beschäftigen wollen, das Ergebnis wird dabei nicht bewertet. Sie müssen hier niemandem etwas beweisen oder miteinander konkurrieren, sondern haben vielmehr die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen und Interessen einzubringen. Dadurch lernen sie viel Wertvolles dazu, das im schulischen Kontext so prinzipiell nicht möglich ist (vgl. ebd., S. 234).

2.1.6.1. Ziele der geschlechtssensiblen Pädagogik

JugendarbeiterInnen, die geschlechtssensibel arbeiten, haben es sich zur Aufgabe gemacht, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung, auf dem Weg zu einer selbstbestimmten, autonomen Persönlichkeit, zu begleiten. Oberstes Ziel sollte es daher sein, den Mädchen und Jungen Chancen zu gewähren, ihre Wünsche, Bedürfnisse, Identifikationen und Entscheidungen hinterfragen und selbst wählen zu können. Die MitarbeiterInnen eines Jugendzentrums sollten keineswegs ein vorgefertigtes Bild von der Entwicklung junger Menschen vertreten, sondern

ihnen die Möglichkeit geben, dass sie Entscheidungen – bezüglich ihres eigenen Lebens – selbst treffen. Wichtige Schlüsselkompetenzen für Fachkräfte sind demnach die Selbstwahrnehmung, die Fähigkeit zur Reflexion sowie das Anbieten von Alternativen (vgl. Rauw/ Drogand-Strud 2013, S. 228f.). Sie sollten sowohl Rollenzuschreibungen als auch ihre eigene Rolle hinterfragen. Niemand darf aufgrund seines oder ihres Geschlechts benachteiligt werden und um seine oder ihre Entwicklungsmöglichkeiten gebracht werden. PädagogInnen sollten beiden Geschlechtern verschiedene Handlungsspielräume offerieren und Freiräume für sie schaffen (vgl. Lugstein 2005, S. 479f.).

Geschlechtssensible Pädagogik nimmt an, dass Kinder und Jugendliche den Wunsch haben, zu nichts gezwungen zu werden, sich frei zu entfalten und selbstständig zu handeln. Ihre Bedürfnisse, Interessen und Gefühle stehen im Mittelpunkt. Wesentliche Ziele sind: (1) Selbstbestimmung, (2) Herausbildung von Selbstvertrauen sowie (3) die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen. Selbstbestimmung meint, dass Jungen und Mädchen die Möglichkeit bekommen sollten, ihre Fähigkeiten und Stärken zu erproben, ohne dabei Einschränkungen zu erfahren. Junge Menschen brauchen Bestätigung und Toleranz, sprich das Gefühl, so angenommen zu werden, wie sie wirklich sind. Dies sind die Grundlagen dafür, dass sie Selbstvertrauen entwickeln können.

In der geschlechtssensiblen Pädagogik werden beide Geschlechter ernst genommen und geachtet. Alle Eigenschaften – von Jungen **und** Mädchen – werden gleichermaßen wertgeschätzt. Es erfolgt so gesehen keine Be- oder gar Abwertung.

Darüber hinaus werden jungen Menschen Möglichkeiten geboten, sich an bestimmten Abläufen zu beteiligen und so lernen sie – im Zuge geschlechtssensiblen Arbeitens – Verantwortung für ihre Handlungen und Entscheidungen zu übernehmen (vgl. Rauw/ Drogand-Strud 2013, S. 228f.).

2.1.6.2. Ansätze der geschlechtssensiblen Pädagogik

Geschlechtssensible Pädagogik unterteilt sich in geschlechtshomogene Ansätze (Mädchen- und Jungenarbeit) und geschlechtsheterogene Ansätze (Koedukation und Cross Work). Diese vier Ansätze werden im Folgenden beschrieben:

- Parteilich-feministische Mädchenarbeit: Mädchenarbeit gilt als der erste geschlechtssensible Ansatz, der außerschulisch arbeitet (vgl. Wischmeier/ Macha 2012, S. 187). Sowohl die Besucherinnen, als auch die Mitarbeiterinnen sind Frauen. Den jungen Frauen und Mädchen werden Räume zur Verfügung gestellt, die sie nach ihren Vorstellungen nutzen können, ohne sich an männliche Bestimmungen halten zu müssen (vgl. Fuchs-Mair o. J., S. 3).
- Antisexistische Jugendarbeit: Jungenarbeit bedeutet geschlechtssensible Arbeit von Männern mit Jungen. Diese versuchen patriarchale Strukturen zu durchbrechen, indem Buben neue Erfahrungen machen können. Dabei ist das grundlegende Ziel, die konservativen Vorstellungen der Männerbilder zu überdenken und den Jungen Alternativen zu bieten (vgl. Grote/ Jantz 2003, S. 98f.).
- Geschlechterreflektierende Koedukation: Der Ursprung dieses Ansatzes liegt eigentlich im Schulbereich. PädagogInnen versuchen in geschlechtsheterogenen Räumen gleichermaßen auf die Wünsche und Bedürfnisse beider Geschlechter einzugehen. In bestimmten Situationen, etwa bei einer Projektarbeit, werden Mädchen und Jungen getrennt. Es erfolgt danach aber wiederum ein Austausch zwischen Mädchen- und Jungengruppen (vgl. Fuchs-Mair o. J., S. 3).
- Cross Work: Dies ist der jüngste Ansatz der geschlechtssensiblen Pädagogik und bedeutet zu Deutsch Überkreuzungsarbeit. Es geht darum, dass Männer, die in der Jugendarbeit tätig sind, die Lebensrealitäten von jungen Frauen und Mädchen reflektieren sowie Rollenzuschreibungen hinterfragen und in der Arbeit mit ihnen beachten. Somit wird es möglich, junge Frauen und Mädchen angemessen zu fördern. Dieser Ansatz funktioniert aber auch umgekehrt mit Frauen, die in der Jugendarbeit tätig sind und gemeinsam mit Jungen arbeiten (vgl. Fuchs-Mair o. J., S. 3). Der Vorteil dieses Ansatzes liegt darin, dass Klischees gewissermaßen aufgebrochen werden können. Beispiele hierfür sind, wenn Pädagoginnen mit den Jungen etwas reparieren und Pä-

dagogen gemeinsam mit den Mädchen kochen. Die Frauen- und Männerbilder können somit ausgeweitet werden (vgl. Rauw/ Drogand/ Strud 2013, S. 240).

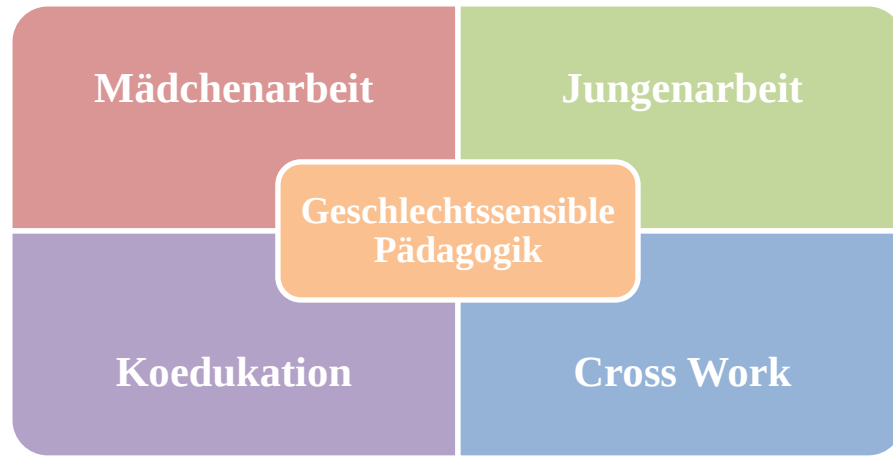


Abbildung 3: Geschlechtssensible Pädagogik (selbst erstellt)

Schlussendlich möchten wir erwähnen, dass kein Ansatz den anderen ersetzen kann oder einer wichtiger wäre. Alle Ansätze haben es sich zur Aufgabe gemacht, die Mädchen und Jungen in ihrem Selbstvertrauen zu stärken und Machtgefälle zwischen den Geschlechtern aufzuheben. Es sollte also auf keinen Fall zu einem Wettstreit zwischen den Handlungsfeldern kommen, sondern im besten Fall zu einer Verschmelzung beziehungsweise Zusammenarbeit (vgl. Fuchs-Mair o. J., S. 3).

2.1.7. Gender Mainstreaming

Der Begriff Gender Mainstreaming lässt sich nicht zur Gänze ins Deutsche übersetzen. Ableiten lässt er sich durchaus aber aus dem Begriff Gender, welcher wie bereits erwähnt das soziale Geschlecht widerspiegelt und aus dem Begriff Mainstreaming, welcher Konstruktion oder Hauptströmung bedeutet. Mainstreaming verdeutlicht, dass bestimmte Bedingungen in diesen Strom aufzunehmen und als selbstverständlich in diesen zu integrieren sind. Gender Mainstreaming meint somit, dass sämtliche Belange, die das Verhältnis der Geschlechter betrifft, in Diskussionen berücksichtigt werden (vgl. Doblhofer/ Küng 2008, S. 26f.).

Constance Engelfried und Lena Schuster verweisen hinsichtlich der Klärung des Begriffes Gender Mainstreaming auf das Infoblatt der Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten und des Landesjugendringes Baden-Württemberg. Unter Bezugnahme auf den Begriff Gender, mit

dem das „soziale Geschlecht“ – also gesellschaftliche Rollenbilder und Sichtweisen von Frau und Mann bezeichnet werden – wird darauf aufbauend der Begriff des Gender Mainstreaming – ein Konzept zur Gleichberechtigung der Geschlechter in die Diskussionen eingebracht (vgl. Engelfried/ Schuster 2005, S. 128f.).

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014, o. S.) definiert Gender Mainstreaming als einen Ansatz, der auf verschiedene Lebenslagen von Frauen und Männern Rücksicht nimmt. Gesellschaftliche sowie politische Maßnahmen sollen demnach so ausgerichtet werden, dass sie zu einer Gleichberechtigung beider Geschlechter führen.

Wenn es um Themen wie Gender oder Gender Mainstreaming geht, finden sich in den Diskussionen darüber unterschiedlichste Begrifflichkeiten. Gleichstellung, Gleichberechtigung oder Geschlechtergerechtigkeit - um nur einige wenige zu nennen - werden im Folgenden kurz beschrieben, in weiteren Ausführungen jedoch synonym verwendet.

- Exkurs – Gleichstellung: Der Begriff der Gleichstellung findet sich in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wieder und ist jeweils an bestimmten Situationen festzumachen. Gleichstellung baut auf Gleichberechtigung beider Geschlechter auf und ist dann gegeben, wenn aufgrund gleicher Rechte von Männern und Frauen auch gerechte Bedingungen herrschen (vgl. Doblhofer/ Küng 2008, S. 23).
- Exkurs – Gleichberechtigung: Der Begriff der Gleichberechtigung meint die Forderung gleicher Ansprüche und Rechte für beide Geschlechter. Geschichtlich betrachtet wird er bereits in den ersten diesbezüglichen Bewegungen genannt (vgl. ebd., S. 23).
- Exkurs – Geschlechtergerechtigkeit: Der Begriff der Geschlechtergerechtigkeit wird in unterschiedlichen Bereichen genutzt. Seine häufigste Anwendung findet er jedoch vor allem dann, wenn es um die Sprache geht. Sprache ist dann geschlechtergerecht formuliert, wenn sie beide Geschlechter anspricht (vgl. Doblhofer/ Küng 2008, S. 24).

Bezüglich der gesetzlichen Verankerung von Gender Mainstreaming (GM) kann folgendes skizziert werden (vgl. Engelfried/Schuster 2005, S.130; Doblhofer/ Küng 2008, S. 42ff.):

1985	• erste Darstellung von GM als Konzept
1991	• erste Ansätze von GM in der EU
1995	• Aufnahme von GM in den Amsterdamer Vertrag
1996	• gesetzliche Verankerung von GM in allen EU-Staaten
2000	• gesetzliche Verankerung von GM als Prinzip

Abbildung 4: Entwicklung von Gender Mainstreaming (selbst erstellt)

Neben der allgemeinen gesetzlichen Verankerung von Gender Mainstreaming, findet sich der Ansatz auch in Bundesgesetzen wieder. In der Kinder- und Jugendhilfe meint Gender Mainstreaming die Achtung verschiedener Lebenssituationen von Mädchen und Jungen. Ziel ist es, Benachteiligung zu mindern und die Gleichberechtigung beider Geschlechter zu fördern (vgl. BMFSFJ 2014, o. S.). In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist der Gendergedanke bereits früh vertreten. Viele soziale Einrichtungen, Verbände und Organisationen werden aufgrund jüngster Entwicklungen dazu angehalten, ihre Strukturen neu zu gestalten und den Gendergedanken in ihre Prozesse zu integrieren (vgl. Engelfried/ Schuster 2005, S. 128).

Durch geschlechtssensibles Agieren soll im Sinne von Gender Mainstreaming ein neues Bewusstsein geschaffen werden, indem geschlechtsunabhängige Entscheidungen getroffen werden. Um ein solches Umdenken unter anderem auch in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen zu können, bedarf es der Implementierung eines Ansatzes, der sich mit Mädchen- und Frauenthemen befasst. Gender Mainstreaming soll Mädchenarbeit dabei nicht ersetzen, sondern vielmehr erweitern. Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit können die Grundideen des Gender Mainstreaming dann bestmöglich umgesetzt werden, wenn eine Zusammenarbeit von Mädchen- und Jungenarbeit erreicht wird. Beide Ansätze sollen sich somit ergänzend zueinander verhalten (vgl. Forster/ Thiel 2005, S. 457).

Für die Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und im Speziellen der Mädchenarbeit bedeutet das, dass ausreichende Kenntnisse über Geschlechtsunterschiede vorhanden sein müssen. Sowohl die MitarbeiterInnen, als auch die entsprechende Zielgruppe einer Jugendeinrichtung sollten über Geschlechtsdifferenzen Bescheid wissen, da sich dieses Wissen auch auf die dort gelebten Beziehungen auswirkt.

Eine Auswahl, derer sich MitarbeiterInnen im Sinne des Gender Mainstreaming bewusst sein sollen, wird hier exemplarisch dargestellt:

- Die Mitarbeiterinnen sollten sich unter anderem mit den Freizeitmöglichkeiten von Mädchen und Jungen vertraut machen oder sich darüber Gedanken machen, ob bei ihrer Zielgruppe ein Interesse an Beratungen oder Gesprächen besteht.
- Des Weiteren muss geklärt werden, ob in einer Jugendeinrichtung Angebote für Mädchen und Jungen bereitgestellt werden, welche allen Bedürfnissen gerecht werden.
- Darüber hinaus sollte der Frage nachgegangen werden, ob sich alle Jugendlichen in unterschiedlichen Dingen ausprobieren und Neues versuchen können, auch wenn es sich dabei um Bereiche handelt, die ihrem Geschlecht gegenüber als nicht typisch gelten. Dazu ist es wichtig, die Bedürfnisse und Wünsche von Mädchen und Jungen zu hören und wahrzunehmen.
- Junge Menschen brauchen Räume, in die sie sich zurückziehen können. Deshalb bedarf es in Jugendeinrichtungen für beide Geschlechter entsprechende Bereiche, in denen sie für sich sein können. In gemischtgeschlechtlichen Jugendzentren sollten zum Beispiel Räume für Mädchen und Räume für Jungen geschaffen werden, in denen ein geschlechtshomogener Austausch innerhalb der Gruppe stattfinden kann.
- Von hoher Relevanz ist außerdem das Verhalten der MitarbeiterInnen in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Hier stellt sich unter anderem die Frage nach der Vorbildfunktion, die sie gegenüber den Jugendlichen haben. Dabei ist auf einen geschlechtergerechten Umgang untereinander zu achten. Die MitarbeiterInnen sind dazu angehalten, auf stereotype Einstellungen und Handlungen der Jugendlichen zu reagieren. Dabei ist es wichtig, dass sie auch ihre eigenen Vorstellungen von Geschlecht und von geschlechtsbezogenem Denken immer wieder reflektieren (vgl. Horstkemper 2001, S. 42f.).

Resümierend kann hier also angemerkt werden, dass Gender Mainstreaming kein Konzept ist, welches bereits bestehende pädagogische Ansätze in der Kinder- und Jugendarbeit ersetzen soll. Vielmehr stellt Gender Mainstreaming eine Erweiterung bisheriger Konzepte dar und soll dazu beitragen, die Sichtweise auf Mädchen und Jungen zu ergänzen. Gender Mainstreaming stellt somit einen notwendigen und wichtigen Schritt in Richtung Gleichberechtigung und Gleichstellung beider Geschlechter dar (vgl. Liebe 2001, S. 106).

2.2. Definition von feministischer Mädchenarbeit

„Feministische Mädchenarbeit setzt sich für das Recht auf eine autonome, selbstbestimmte Identität von Mädchen und jungen Frauen ein.“
(Marth 1999, o. S. zit. n. Trettler/ Spitzer 2010, S. 69)

Die feministische Mädchenarbeit lässt sich der außerschulischen Jugendarbeit zuordnen. Zu dieser zählen diverse Jugendeinrichtungen wie Jugendzentren, aber auch Institutionen im Bereich der verbandlichen Jugendarbeit (vgl. Forster/ Thiel 2005, S. 455).

Mädchenarbeit kann in verschiedenen Settings stattfinden. Zum einen erhalten junge Frauen und Mädchen Unterstützung in geschlechtshomogenen Bereichen, wie etwa einem Mädchenzentrum, zum anderen gibt es aber auch bestimmte Angebote in Jugendzentren, die koedukativ arbeiten. Koedukative Einrichtungen sind Anlaufstellen, die den Bedürfnissen von Jungen und Mädchen gleichermaßen nachkommen. Mädchenarbeit spielt aber auch in geschlechtsheterogenen Feldern eine Rolle. Hier werden die Mädchen vor allem dahingehend unterstützt, sich mit Buben auseinanderzusetzen und sich in bestimmten Situationen zu behaupten (vgl. Heiliger 2004, S. 76).

Die Mädchenarbeit hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Bedürfnisse der Mädchen und jungen Frauen immer in den Mittelpunkt zu stellen. Dadurch sollen Ungleichheiten, mit denen Frauen und Mädchen zu kämpfen haben, abgebaut und Gleichberechtigung zugunsten des weiblichen Geschlechts erzielt werden (vgl. Brinkmann 2006, S. 79). Mädchenarbeit kann auch als präventiv gesehen werden, denn die Mädchen werden unterstützt, autonom zu handeln und auf ihre Fähigkeiten zu vertrauen. Dadurch werden sie enorm gestärkt und können sich langfristig gegen (gewaltsame) Übergriffe und Ausbeutung zur Wehr setzen (vgl. Trettler/ Spitzer 2010, S. 69). Die Mädchenarbeit bietet jungen Frauen und Mädchen einen Platz,

wo sie unter sich sein können. Sie untersucht gesellschaftliche Erwartungen und Forderungen und hilft den Mädchen bei ihrer Identitätssuche. Außerdem hinterfragt sie gesellschaftliche Rollenzuschreibungen und Stereotype. In Mädchenzentren haben Mädchen die Möglichkeit, sich diesen traditionellen Zuweisungen bewusst zu werden und sie abzulegen. Die Mitarbeiterinnen, die in diesen Einrichtungen tätig sind, zeigen jungen Frauen und Mädchen grundsätzlich unkonventionelle Zukunfts- und Berufswege auf, stärken ihr Selbstbewusstsein und lassen sie neue Dinge probieren, damit sie ihre eigenen Stärken und Bedürfnisse erkennen (vgl. Forster/ Thiel 2005, S. 455).

Mädchenarbeit ist aber nicht nur ein autonomer Ansatz mit speziellen Räumen für Mädchen – sie hat auch eine politische Aufgabe. Sämtliche Angebote der Kinder- und Jugendarbeit müssen den Lebenswelten und Bedürfnissen der jungen Frauen und Mädchen gerecht werden. Denn nur durch die Berücksichtigung der individuellen Lebenslagen können passende Methoden und Angebote entwickelt werden. Man kann nicht von „den“ Mädchen und „den“ Lebenslagen sprechen. Es gilt alle Mädchen, ohne Ausnahme (Mädchen mit Behinderung, Mädchen mit Migrationshintergrund, homosexuelle Mädchen, und so weiter), zu beachten und in der Angebotsstruktur zu berücksichtigen (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 52f.).

Mädchenarbeit ist mittlerweile ein durchaus etabliertes und anerkanntes Handlungsfeld in den Zweigen Bildung und Freizeit im Kinder- und Jugendbereich. Es könnte aber angenommen werden, dass der Begriff der Mädchenarbeit nicht mit Bedacht gewählt wurde, denn spezielle Angebote für Mädchen und junge Frauen im außerschulischen Bereich sind keine neuartige Erfindung. Es hat schon früh Zusammenschlüsse von Mädchen gegeben, in denen ihnen gezielt Berufe wie beispielsweise Schneidern oder Hauswirtschaft angeboten wurden. Es gab aber auch berufsvorbereitende Kurse im Bereich Soziales zu „frauentypischen“ Themen wie zum Beispiel Kindererziehung, Krankenpflege oder Familienvorbereitung (vgl. Marburger 2001, S. 1155). Diese Form der Mädchenarbeit kann jedoch nicht mit dem heutigen Verständnis von feministischer Mädchenarbeit gleichgesetzt werden. Die Mädchen wurden damals vor allem in traditionelle Berufe gedrängt und ihnen wurde kein Raum gegeben, in dem sie ihre individuellen Fähigkeiten erkennen konnten.

An dieser Stelle macht es Sinn, einen kurzen geschichtlichen Exkurs – zur präziseren Begriffsbestimmung der Mädchenarbeit und deren Einbettung – zu machen. Eine genaue Entwicklungsgeschichte der Mädchenarbeit folgt im Anschluss dieses Kapitels.

In der Mädchenarbeit der 1950er und 1960er Jahre ist vor allem eine Verfestigung von geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen zu erkennen. So wurden Mädchen und junge

Frauen zu Hausfrauen, Müttern und Ehefrauen gemacht, bestenfalls waren sie im Sozialbereich tätig. Die Mädchenarbeit dieser Zeit könnte also stark kritisiert werden, denn es war nicht mehr als ein Fügungs- und Adaptionsprozess, um nicht zu sagen ein Unterordnungsprozess, an die vom Mann bestimmten gesellschaftlichen Strukturen. Dazu wurden Fertigkeiten und Tätigkeiten, die den Stempel „typisch weiblich“ trugen, gefördert sowie eine bestimmte Akzeptanz seitens der Frauen gefordert. Es wurde ihnen vermittelt, dass es nun einmal eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung gebe, die zu akzeptieren sei und letztlich mit unterschiedlichen Wertungen verbunden ist.

In der neuen Mädchenarbeit wird ersichtlich, dass sie sich gezielt gegen Stereotype und Rollenzuschreibungen richtet und eine Umverteilung der Machtverhältnisse zugunsten von Frauen fordert. Die Vertreterinnen der neuen Mädchenarbeit haben später zusätzlich die Adjektive „parteilich“ oder „feministisch“ vor den Begriff Mädchenarbeit gesetzt, um sich gänzlich von der konservativen Mädchenarbeit abzugrenzen und ihre Ziele besser zum Ausdruck bringen zu können. Die Bezeichnung „parteilich“ soll vor allem darauf hinweisen, dass auf die Bedürfnisse der Mädchen eingegangen wird, wobei das Wort „feministisch“ eher einen politischen Hintergrund hat und den gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht werden soll (vgl. Marburger 2001, S. 1155). Während früher eher gesellschaftspolitische Fragen im Vordergrund standen, die sich mit patriarchalen Strukturen und Benachteiligungen von Frauen beschäftigten, werden heute vielmehr die Mädchen selbst in den Mittelpunkt gestellt und man setzt an ihren Stärken an (vgl. Trettler/ Spitzer 2010, S. 69).

Der Begriff Mädchenarbeit hat also mit der Zeit eine ganz andere Bedeutung bekommen. Es finden sich jedoch heutzutage noch genügend Gründe, warum er so kontrovers diskutiert wird. Zum einen gibt es keine eindeutige Zielgruppe. Es kann also nicht genau gesagt werden, ab wann beziehungsweise bis wann jemand als „Mädchen“ bezeichnet wird. Die Angebote der feministischen Mädchenarbeit richten sich jedoch in der Regel an Mädchen und junge Frauen zwischen 10 und 25 Jahren (vgl. Möhlke/ Reiter 1996, S. 19). Außerdem könnte Mädchenarbeit falsch verstanden werden, denn Mädchen sollten auf keinen Fall „bearbeitet“ werden. Trotz dieser Kritikpunkte wird der Terminus auch heute noch benutzt (vgl. Marburger 2001, S. 1155).

2.3. Das Mädchenzentrum

Mädchenzentren gelten als Bildungs- und Freizeiteinrichtungen, in die Mädchen freiwillig kommen und gehen können, wann sie wollen (vgl. Arapi/ Graff 2013, S. 737). Sie sind aus der Kritik entstanden, dass sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit hauptsächlich an Jungen orientiert. Studien beweisen zwar, dass der Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in demselben Maße genutzt wird, ab dem 12. Lebensjahr in etwa sinkt jedoch der Anteil von Mädchen. Daraus ergibt sich ein Verhältnis von 1:2 oder sogar 1:3 (vgl. ebd., S. 735). Auch Versuche, Mädchenräume in geschlechtsheterogene Jugendzentren zu integrieren sind leider ergebnislos verlaufen und müssen immer wieder gerechtfertigt werden (vgl. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2013b, S. 42). Daher braucht es eigene Räume für Mädchen.

Ende der 1970er Jahre und zu Beginn der 1980er Jahre entstanden die ersten Mädchenzentren. Die Forderung war, autonome Räume für Mädchen zu schaffen, die den Mädchen erlauben, sich selbst zu definieren, unabhängig von vorherrschenden Frauen- und Mädchenbildern (vgl. Arapi/ Graff 2013, S. 736). Mädchenzentren stellen geschlechtshomogene Institutionen dar, die den Mädchen Räume zur individuellen Entwicklung bieten. Darin haben junge Frauen die Möglichkeit, traditionelle Normen und Rollenbilder zu durchbrechen (vgl. ebd., S. 735). Ihnen sollte auch offen stehen, sich einmal nicht wie erwünscht zu verhalten und „aus der Rolle zu fallen“. In den Mädchenzentren dürfen sie sich so kleiden, schminken, unterhalten und bewegen wie sie wollen, ohne dabei irgendwelchen Zuschreibungen ausgesetzt zu werden (vgl. Böhnisch, Funk 2002, S. 210). Somit liefern Mädchenzentren einen wichtigen Beitrag zur Dekonstruktion von Geschlecht. In Einrichtungen der feministischen Mädchenarbeit erfahren die Mädchen auch keine Einschränkungen, die sich zumeist durch Berührungspunkte mit Jungen ergeben (vgl. Arapi/ Graff 2013, S. 735).

Die Mädchenzentren von heute haben sich mit der Zeit spezialisiert und vielfältige Angebote, die den Lebenswelten der Mädchen gerecht werden, entwickelt. Diese beachten vor allem die ethnische, sexuelle und kulturelle Vielfalt der Mädchen (vgl. Arapi/ Graff 2013, S. 736).

2.4. Entstehungsgeschichte der feministischen Mädchenarbeit

In diesem Kapitel wird die Entstehung und Etablierung der heutigen feministischen Mädchenarbeit im geschichtlichen Verlauf – von den 1950er Jahren bis 2000 – dargestellt. Dabei wird vor allem deutsche Literatur herangezogen, da von dieser vermehrt Quellen vorhanden sind. Sie beleuchten im Speziellen die deutsche Geschichte und die dort herrschende politische Lage. Es finden sich leider kaum geschichtliche Quellen zu Österreich. Deshalb ist es auch schwierig zu sagen, ob sich hierzulande dieselben Entwicklungsverläufe zugetragen haben.

Die Entstehung der Mädchenarbeit hängt mit der ersten und zweiten Frauenbewegung zusammen. Während die erste Frauenbewegung den benachteiligten Frauen nur indirekt half, forderte die zweite Frauenbewegung gezielt eine Gleichverteilung von Machtpositionen in der Gesellschaft zugunsten von Frauen (vgl. Hartwig/ Weber 2000, S. 29f.).

In den Frauenbewegungen ging es darum, ganz grundlegende Rechte für Frauen einzufordern, wie etwa das Wahlrecht, das Recht auf (Aus-)Bildung und das Recht auf Arbeit. Aber auch bis heute eher umstrittene Themen, wie das Recht auf Abtreibung werden in jener Phase thematisiert (vgl. Güntner/ Wieninger 2010, S. 121). Mädchen wurden in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen um ihre Entwicklungs- und Teilhabemöglichkeiten gebracht, mitunter auch in den Handlungsfeldern Jugendarbeit und Jugendhilfe. Grund dafür waren die überholten Vorstellungen der Frauenrolle (vgl. Heiliger 2004, S. 73).

1950	• Fürsorge
1960	• Koedukation
1970/1980	• Entstehung der feministischen Mädchenarbeit
1980	• Eröffnung von Mädchenzentren
1990	• KJHG als Basis der Mädchenarbeit
seit 2000	• Gender Mainstreaming

Abbildung 5: Entstehungsgeschichte der feministischen Mädchenarbeit (selbst erstellt)

Um die Jahre 1950 war die Jugendarbeit hauptsächlich Teil der Fürsorge und bestand auch nur aus einer beschränkten Zielgruppe von sexuell bedrohten Mädchen (vgl. Forster/ Thiel 2005, S. 455; Monzel 2003, o. S.). Die Jugendarbeit dieser Zeit galt als sehr konservativ, denn ihre Hauptintention war, den Jugendlichen vorherrschende Werte zu vermitteln. Hausarbeit und Kindererziehung galten demnach als Hauptaufgaben der Frauen, wohingegen Männer sich im öffentlichen Raum bewegten.

Auch später um die 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts nahmen Mädchen nur eine Randstellung in der Gesellschaft ein, in der jegliche Problemlagen von Frauen auf die der Männer zurückgeführt wurden. Trotz des Versuches, alle Arten von Diskriminierung zu unterbinden und die Mädchen zu stärken, kam es zu weiteren Entwürdigungen durch „falsche“ Angebote, wie etwa Familienvorbereitung oder Kosmetik (vgl. Forster/ Thiel 2005, S. 455). Mit den 1960er Jahren verbindet man außerdem auch die Koedukation (=gemeinsamer Unterricht beider Geschlechter an den Schulen). Bis zu diesem Zeitpunkt wurden Jungen und Mädchen in sämtlichen schulischen und außerschulischen Einrichtungen getrennt. Mit der Koedukation erhoffte man sich eine Gleichverteilung der Chancen für beide Geschlechter (vgl. Bronner/ Behnisch 2007, S. 23). Diese Hoffnungen blieben jedoch weitgehend unerfüllt, wie sich im Nachhinein herausstellte.

Mit der Zeit entstanden Frauenzentren und Frauengruppen, die den Frauen eigene Räume boten und ihnen einen Platz gaben, um sich auszutauschen und ihre Stärken zu erkennen. Mit der Entstehung von Frauenhäusern und im Zuge der zweiten Frauenbewegung, zu Beginn der 1970er Jahre, wurde erstmals gegen Gewalt an Frauen vorgegangen und man kritisierte insbesondere gesellschaftliche Strukturen, die Gewalthandlungen seitens der Männer dulden und sogar begünstigen (vgl. Hartwig/ Weber 2000, S. 29f.).

Zwischen Mitte und Ende der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts wurde ersichtlich, dass Kinder- und Jugendarbeit zumeist Arbeit mit Jungen bedeutet (vgl. Forster Thiel 2005, S. 456). Auch koedukative Einrichtungen machten die Bedürfnissen der Jungen zum Ausgangspunkt (vgl. Wischmeier, Macha 2012, S. 187). Aus dieser Erkenntnis entwickelte sich die heutige feministisch-parteiliche Mädchenarbeit (vgl. Forster/ Thiel 2005, S. 456; Rendtorff 2006, S. 53), in der es darum geht Machtpositionen in der Gesellschaft zu hinterfragen und Frauen zur Reflexion anzuregen (vgl. Hartwig/ Weber 2000, S. 31). Ab diesem Zeitpunkt setzte man sich für junge Frauen und Mädchen ein und erkannte, dass ihr Alltag maßgeblich durch ihr Geschlecht bestimmt wird (vgl. Forster/ Thiel 2005, S. 456). Es entstand eine Mädchenarbeit, die die individuellen Bedürfnisse und Probleme der Mädchen erkannte. Die Prin-

zipien unterstrichen diese Forderung nach einer selbstbestimmten und dem Alter entsprechenden Entwicklung (vgl. Böhnisch/ Funke 2002, S. 209). Zu Beginn wurden in bestehenden Kinder- und Jugendzentren Mädchengruppen gegründet. Die autonome Mädchenarbeit entwickelte sich erst später (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 42f.).

Einen wichtigen Beitrag zur Entstehung der feministischen Mädchenarbeit lieferten die Pionierinnen Monika Savier und Carola Wildt, die 1978 ein Buch mit dem Titel „Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand“ veröffentlichten. Darin schilderten sie zum einen ihre persönlichen Erfahrungen im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, zum anderen entwickelten sie darin ein erstes Konzept für die feministische Mädchenarbeit. Später wurde vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales in Nordrhein-Westfalen eine Studie veröffentlicht, die die Erkenntnisse von Savier und Wildt belegte. Mädchen waren in Kinder- und Jugendzentren unterrepräsentiert, die Angebote orientierten sich an den Interessen der Jungen und die Räume wurden von den Jungen vereinnahmt, weil die gesamte Ausstattung nach ihnen ausgerichtet war (vgl. Marburger 2001, S. 1156).

Die Anhängerinnen der Mädchenarbeit kritisierten sowohl die „alte“, konservative Mädchenarbeit, die die traditionellen Geschlechterrollen reproduziert, als auch die Koedukation von Jungen und Mädchen. Diese koedukativen Ansätze gaben zwar nach außen hin vor, sich für Mädchen **und** Jungen einzusetzen, in der Regel war dies aber leider nicht der Fall. Die Lebenslagen und Probleme von Jungen wurden zum Ausgangspunkt gemacht und man vergaß dabei völlig, die Wünsche und Bedürfnisse der Mädchen zu beachten (vgl. Lamp 2007, S. 83; Marburger 2001, S. 1156).

In den 1980er Jahren kam es zu einer Weiterentwicklung der feministischen Mädchenarbeit. Durch den Sechsten Jugendbericht setzte sich das Konzept der Mädchenarbeit immer weiter durch. Dieser gab Auskunft über die Lebensrealitäten der Mädchen und die weibliche Sozialisation (vgl. Marburger 2001, S. 1156). Die feministische Sozialforschung konnte erstmals wissenschaftlich belegen, dass es eine nachweisbare Benachteiligung von Frauen gibt und versuchte alles, um die Mädchen in ihrer Selbstbestimmung und Autonomie zu stärken (vgl. Forster/ Thiel 2005, S. 456; Marburger 2001, S. 1156). Es entstanden Mädchenzentren, die eine umfassende Angebotsstruktur aufwiesen (offener Bereich, Beratung, Zuflucht,...) (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 43). Die Geburtsstunde der Mädchenarbeit hatte zur Folge, dass immer mehr Zusammenschlüsse von Mädchen entstanden, die dann wiederum eigene Räume einnahmen (vgl. Forster/ Thiel 2005, S. 456).

Mit dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1991 bekam die feministisch-parteiliche Mädchenarbeit eine rechtliche Grundlage. Im §9 Abs. 3 (siehe auch Kapitel 2.7.) heißt es *„Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“* Dieses Gesetz war wiederum Grundlage für eine geschlechtssensible Pädagogik, die die individuellen Lebenslagen beider Geschlechter aufgreift (vgl. Bronner/ Behnisch 2007, S. 27f.).

Seit 2000 wird im gesamten Sozialbereich ziemlich eingespart. Dies bedeutet – konkret für die Mädchenarbeit –, dass sie sich erneut beweisen muss. Zahlreiche Institutionen und Projekte sind davon betroffen. Im Jahr 2000 ist auch das politische Konzept des „Gender Mainstreaming“ entstanden, welches die Gleichberechtigung zwischen beiden Geschlechtern fordert (mehr dazu in Kapitel 2.1.7.) (vgl. ebd., S. 28).

Zusammenfassend können wir also feststellen, dass die Entstehung der feministischen Mädchenarbeit, wie wir sie heute kennen, ganz klar der zweiten Frauenbewegung zuzuschreiben ist. Auch wenn sich bestimmte Prinzipien und Denkansätze – wie etwa der Kampf um Gleichberechtigung in der Gesellschaft – schon in der ersten Frauenbewegung finden. Die zweite Frauenbewegung erkannte die vorgetäuschte Chancengleichheit sowie die ungleiche Bewertung der Geschlechter und machte diese Tatsache zum Mittelpunkt ihrer Bemühungen (vgl. Marburger 2001, S. 1156). Während die „alte“ Mädchenarbeit dazu beitrug Rollenzuschreibungen zu reproduzieren und weder parteilich noch feministisch war, forderte die „neue“ Mädchenarbeit Autonomie und Chancengleichverteilung. Die Mädchen wurden lange Zeit als ein bloßes „Anhängsel“ gesehen und man orientierte sich hauptsächlich an den Interessen und Problemen der Jungen. Es war und ist nach wie vor ein langer Kampf, bis die Mädchen dieselben Chancen und Möglichkeiten zugestanden bekommen. Die feministische Mädchenarbeit geht jedoch nach wie vor davon aus, dass die Geschlechtszugehörigkeit den Alltag der Mädchen maßgeblich bestimmt und setzt sich bis heute parteilich für die Interessen der Mädchen ein (vgl. Forster/ Thiel 2005, S. 456).

2.5. Weibliche Lebensrealitäten

Es hat den Anschein, als würden Frauen in der heutigen Zeit Gleichberechtigung erfahren. Sie können das Wahlrecht nutzen und haben Zugang zu allen universitären Einrichtungen. Außerdem werden in den Medien Bilder von starken, selbstbewussten Mädchen gezeigt. Von Chancengleichheit für Frauen gegenüber Männern kann dennoch lange nicht die Rede sein. Es hat den Anschein, als hätte sich die Problematik einfach nur verlagert. Gerade im Arbeitsbereich sind Frauen nachweislich benachteiligt.

Mädchen lernen schon sehr früh, dass es zwei gesellschaftliche (Arbeits-)Bereiche – einen privaten und einen öffentlichen – gibt und dass diese weitgehend und strikt zwischen den Geschlechtern zu trennen sind. Beide Aufgabenbereiche sind in gewisser Weise abhängig voneinander und trotzdem wird ihnen nicht derselbe Stellenwert beigemessen. Die öffentliche Erwerbsarbeit ist männlich und wird gesellschaftlich äußerst wichtig eingestuft, wohingegen die private Reproduktionsarbeit weiblich ist und Geringschätzung erfährt (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 21; Böhnisch 2014, S. 13). In den privaten Bereich fallen Tätigkeiten, die zwar als gesellschaftlich notwendig gelten, aber kaum sichtbar sind. Beispiele hierfür sind die Hausarbeit (Kochen, Putzen, und andere), die Fürsorge sowie die Erziehung der Kinder. Die Erwerbsarbeit ist auf jeden Fall sichtbarer, da sie entlohnt wird, wohingegen die Reproduktionsarbeit unbezahlt bleibt. Das wiederum ist ein entscheidender Faktor dafür, dass die privaten Tätigkeiten abgewertet und vielfach nicht als Arbeit gesehen werden. Da die Mädchen von klein auf sehen, wie die Tätigkeiten zwischen Mutter und Vater verteilt sind, denken sie selbst, wenige Alternativen zu haben. Hinzu kommt, dass Frauen oftmals mit Doppel- und Dreifachbelastungen zu kämpfen haben (Haushalt – Kinder – Karriere) (vgl. Bronner/ Behnisch 2007, S. 15). Diese Tatsachen sind bis heute bittere Realität einer jeden Frau, obwohl sie sich zwischen beiden Sphären bewegen. Auch wenn es Gesetze gibt, die besagen, dass beiden Geschlechtern Gleichheit zuzugestehen ist, so hat sich im Kern nichts geändert. Es herrscht nach wie vor eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und es gibt etliche gesellschaftliche Bereiche, die immer noch von Männern beherrscht werden (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 21).

Dazu gibt es ganz klare Daten und Fakten – bezüglich der Lebensrealitäten von Frauen und Mädchen in unserer Gesellschaft – die dies belegen:

- Mädchen sind in sozial- und wirtschaftsberuflichen Schulen stärker vertreten als in technischen.
- Der Anteil an Studentinnen in Technikstudien liegt bei gerade einmal 21,5% (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2010, S. 79).
- Frauen arbeiten größtenteils in niedrigen beruflichen Positionen, Männer hingegen eher in höheren.
- Frauen verrichten den Großteil der unbezahlten Arbeit (Kinderbetreuung, Haushalt, und so weiter).
- Der Wiedereinstieg in den Beruf gestaltet sich für Frauen nach der Geburt eines Kindes als äußerst schwierig. 36% der zuvor berufstätigen Frauen sind im Schnitt auch 32 Monate nach der Geburt erwerbslos. Wenn sie angestellt werden, dann meist nur mehr auf Teilzeit oder geringfügig (vgl. ebd., S. 127).
- Österreichische Frauen verdienen im Schnitt 25,5% weniger als Männer und sind auch vermehrt in weniger gut bezahlten Branchen tätig.
- Zwei von drei Frauen sind nach wie vor von dem Einkommen ihres Partners abhängig (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2010, S. 193).
- Frauen sind in der Politik unterrepräsentiert. Lediglich 27% (Stand 2008) beträgt der Frauenanteil im Parlament (vgl. ebd., S. 353).

Diese Liste könnte nun ewig so fortgesetzt werden, doch das ist nicht Ziel dieser Arbeit. Diese Fakten sollen lediglich verdeutlichen, mit welchen Ungleichheiten Frauen auch im 21. Jahrhundert noch zu kämpfen haben. Sie zeigen, welche Chancen – sei es in der Ausbildung, im Beruf oder in einem anderen gesellschaftlichen Bereich – ihnen damit weitgehend verwehrt bleiben. Es gibt Gesetze, die eine Gleichstellung beider Geschlechter fordern. Die Umsetzung dieser ist aber in den herrschenden, gesellschaftlichen Strukturen prinzipiell nicht möglich – egal ob bezüglich der Aufstiegschancen, bei der Bezahlung oder bei der Doppelbelastung zwischen Familie und Beruf. Auch wenn es Erfolge in der weiblichen Sozialisation zu verzeichnen gibt, so werden Mädchen dennoch immer wieder zurückgedrängt. Der Zugang zu vielen Ressourcen bleibt Mädchen und Frauen auch heutzutage noch verwehrt und die finan-

ziellen Mittel sind oftmals nicht ausreichend, um den Lebensunterhalt eigenständig bewältigen zu können. Gründe dafür sind mit Sicherheit die Abwertung und Verachtung von weiblichen Tätigkeiten sowie die geschlechtsspezifischen Zuschreibungen, die nach wie vor bittere Realität sind. Solange der Kampf um Gleichberechtigung nicht erreicht ist und den Mädchen Steine in den Weg gelegt werden, die ihre Zukunft massiv verbauen, werden mädchenfördernde Maßnahmen gebraucht.

2.6. Bedeutung der feministischen Mädchenarbeit

In den 60er und 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts waren gesellschaftliche Rollen, Positionen, Besitztümer, Macht und Arbeit, sowie die Zugangschancen zu diesen, zwischen Mann und Frau ungleich verteilt. Die Männer- und Frauenbilder unterschieden sich in vielerlei Hinsicht und hatten somit auch verschiedene Lebenswelten und Lebensmöglichkeiten zur Folge (vgl. Wallner 2006, S. 94). Es ist also kein Geheimnis, dass ein Frauenbild herrschte „(...) *das Mädchen zu Menschen formt, die keine eigene Identität, keine eigenständige Persönlichkeit besitzen und damit in hoher Abhängigkeit zum Mann stehen, durch dessen Status sie ihre Identität erhalten. Das gesellschaftlich erwartete Rollenbild war demnach einseitig, unabwendbar und starr*“ (ebd., S. 52).

Da der Lebensraum von Frauen sehr begrenzt war und nur wenig Platz zur Entfaltung ließ, forderte die Mädchenarbeit gleichberechtigte Partizipationsmöglichkeiten in allen pädagogischen und gesellschaftlichen Bereichen des öffentlichen Lebens (vgl. Wallner/ Drogand-Strud/ Cremers 2002, S. 26).

Die feministische Mädchenarbeit ging daher von folgenden Annahmen aus:

- dass Erfahrungen von Mädchen als anormal angesehen werden (selbst Gewalterfahrungen);
- dass Stärken von Mädchen nicht erkannt oder als weiblich akzeptiert werden;
- dass Mädchen zahlreiche Möglichkeiten verwehrt bleiben, aufgrund von vielen gesellschaftlichen Zugangsbeschränkungen (vgl. Bitzan/ Daigler 2001, S. 55f.).

Im Zuge der Individualisierung ist es laut Bitzan/ Daigler (2004) zu einer Veränderung der Lebenswirklichkeiten von Mädchen gekommen. Mädchen streben danach berufstätig und

eigenständig, sprich unabhängig zu sein (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 19). Für Mädchen und Frauen haben sich einige Optionen aufgetan. Es ist heutzutage beinahe selbstverständlich, dass sie berufstätig sind und ihr eigenes Einkommen haben (vgl. ebd., S. 95). Die gesellschaftlichen Werte haben sich so gesehen geändert. Die Individualisierung der Mädchen bedeutet, dass sie sich aus diesen klassischen, konservativen Rollen befreien und eigenständig sein wollen. Sie möchten selbst über ihre Ausbildung und den beruflichen Werdegang entscheiden. Dabei lösen sich die Mädchen auch weitgehend von traditionellen Aufgaben, Vorstellungen und Beziehungen. Individualisierung muss immer von mehreren Blickwinkeln betrachtet werden. Zum einen können sich die jungen Frauen von Abhängigkeiten, Zwängen und Machtverhältnissen lösen, zum anderen verlieren sie dadurch ein Stück Sicherheit und Beständigkeit (vgl. Arbeitskreis Mädchenarbeit Ludwigshafen 2006, S. 9).

Dennoch möchten Mädchen ihre Zukunft selbst gestalten und werden in den Medien auch stark und selbstsicher dargestellt (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 22).

Hier stellt sich die Frage, ob Mädchenarbeit dann heute überhaupt noch notwendig ist. – Ja, das ist sie! Denn obwohl sich das gesellschaftliche Bild der Frau grundlegend geändert hat, kommt es auch heutzutage noch zu einer kollektiven Konstruktion beider Geschlechter, wonach ihnen gewisse Rollen und Verhaltensweisen zugeschrieben werden. Die Gesellschaft bedient sich dabei zweifelsohne einer Reihe von Klischees. Männer gelten demnach als intelligent und stark, Frauen hingegen als schwach und feinfühlig. Infolge dieser sozialen Konstruktion kommt es ohne Frage zu einer Aufwertung von männlichen und zu einer Abwertung von weiblichen Eigenschaften (vgl. Forster/ Thiel 2005, S. 454).

Während sich Jungen leichter von diesen negativ besetzten weiblichen Eigenschaften trennen und sich ausschließlich an den männlichen orientieren, ist dies für Mädchen viel komplexer. Sie müssen einerseits dem Anspruch weiblich zu sein nachkommen und andererseits wissen sie aber, dass eben genau die weiblichen Eigenschaften geringer bewertet werden (Rauw/ Drogand-Strud 2013, S. 233). Jeder Mensch sollte demnach für sich selbst entscheiden, welche weiblichen und männlichen Wesenszüge er in sein Repertoire aufnehmen möchte, um sich entfalten und seine Individualität zum Ausdruck bringen zu können.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die Mädchenbilder auf jeden Fall verändert haben. Sie sind nicht mehr greifbar und durchaus komplexer geworden. Die Mädchen heutzutage haben es nicht einfach, den Erwartungen der Gesellschaft gerecht zu werden. Zum einen sollen sie sich selbstsicher und stark präsentieren, zum anderen sehen sie sich gezwungen, das freundliche, umgängliche Mädchen vorzugeben. Damit junge Frauen und Mädchen

diese widersprüchlichen Erwartungen bewerkstelligen können, benötigen sie Zeit und Raum in geschlechtshomogenen und geschlechtsheterogenen Settings. Überdies brauchen sie fundierte, pädagogische Beziehungen, in denen sie ernst genommen und in ihrer Entwicklung begleitet werden (vgl. Graff 2013, S. 74).

2.7. Rechtliche Grundlagen der feministischen Mädchenarbeit

Wir finden es an dieser Stelle sinnvoll, auch ein paar fundamentale, rechtliche Grundlagen, die für die Mädchenarbeit von Bedeutung sind, zu erläutern.

Obwohl bereits im Jahre 1867 erstmals eindringlich betont wurde, dass alle StaatsbürgerInnen gleichberechtigt sind, so sind Frauen und Mädchen auch heutzutage noch Opfer von Diskriminierung. Es gibt zwar Gesetze zur Gleichbehandlung beider Geschlechter, allerdings ist fraglich, inwieweit diese die Stellung der Frau in der Gesellschaft verändert beziehungsweise verbessert haben (vgl. VStÖ 2012, S. 1).

Es werden nun Auszüge aus dem Staatsgrundgesetz (StGG) und dem Bundesverfassungsgesetz (B-VG) vorgestellt:

Seit der Veröffentlichung des Staatsgrundgesetzes im Jahre 1867 gilt der Gleichheitssatz in Österreich:

Artikel 2 Staatsgrundgesetz (StGG)

„Vor dem Gesetze sind alle Staatsbürger gleich.“

(Bundeskanzleramt Österreich 2014a, o. S.)

Mit der Verabschiedung der österreichischen Bundesverfassung im Jahre 1920 traten folgende verfassungsrechtliche Grundlagen zur Gleichbehandlung in Kraft:

Artikel 7 Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG)

„Alle Staatsbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen (...).“

„Bund, Länder und Gemeinden bekennen sich zur tatsächlichen Gleichstellung von Mann und Frau. Maßnahmen zur Förderung der faktischen Gleichstellung von Frauen und Männern insbesondere durch Beseitigung tatsächlich bestehender Ungleichheiten sind zulässig.“

(Bundeskanzleramt Österreich 2014b, o. S.)

Auch wenn das Staatsgrundgesetz für die damalige Zeit ein Meilenstein war, so wurden zwischen Mann und Frau nach wie vor Unterschiede gemacht. Frauen wurde das Wahlrecht erst 1918 zugesprochen und sie wurden vom universitären Zugang ausgeschlossen. Es herrschte nach wie vor das Patriarchat. Erst mit dem Inkrafttreten des Bundesverfassungsgesetzes 1920 gab es ein Verbot, dass die Differenzierung hinsichtlich des Geschlechts missbilligt. Solange es keine objektiv, rationale Begründung gibt, darf keine Unterscheidung zwischen Männern und Frauen gemacht werden (vgl. VStÖ 2012, S. 1).

In Deutschland ist außerdem im Kinder- und Jugendhilfegesetz im § 9 Abs. 3 des Achten Sozialgesetzbuches die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen verankert. Dieser Paragraph besagt, dass *„[b]ei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben (...) die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern [sind]“* (dejure.org 2014, o. S.).

Außerdem findet sich im § 2 Abs. 4 im Landesgesetz zur Förderung der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit folgende Aussage: *„Jugendarbeit entwickelt eigenständige Ansätze und Angebote für Mädchen und junge Frauen. Sie leistet mit der Berücksichtigung der besonderen Interessen und Problemlagen von Mädchen und jungen Frauen einen Beitrag zur Stärkung weiblicher Identität und Selbständigkeit und soll damit auf eine Chancengleichheit der Geschlechter hinwirken“* (Arbeitskreis Mädchenarbeit Ludwigshafen 2006, S. 6).

Die ausgewählten Paragraphen sprechen sich nicht nur allgemein für eine gleichberechtigte Teilhabe von Männern und Frauen in der Gesellschaft aus. Es sind unter anderem auch spezielle Gesetze für die Kinder- und Jugendarbeit, die ausdrücklich betonen, wie wichtig es ist, die Mädchen in ihrem Tun zu bekräftigen und beiden Geschlechtern die gleichen Chancen einzuräumen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese gesetzlichen Verankerungen aufgrund der Forderungen der Frauenbewegungen und der Mädchenarbeit entstanden sind. Die Gesetze waren längst notwendig, damit es eine Basis gibt, in der Mädchenarbeit verankert werden kann.

2.8. Ziele der feministischen Mädchenarbeit

Laut Lugstein (2005) ist das grundlegende Ziel der feministischen Mädchenarbeit, die jungen Frauen und Mädchen in ihrer Entwicklung zu einer autonomen, selbstständigen Persönlichkeit zu unterstützen und sie bei der positiven Beurteilung ihres Geschlechts beziehungsweise ihrer Identität zu begleiten (vgl. Lugstein 2005, S. 477). Es werden Räume für Mädchen geschaffen, in denen sie ihre Fähigkeiten erproben können, ohne sich vorgegebenen männlichen Strukturen zu fügen. Dabei kommt es zum Einsatz von ausgewählten pädagogischen Methoden (vgl. Wischmeier/ Macha 2012, S. 187).

Heiliger (2004) hat eine Reihe von Zielen aufgestellt, die in allen Bereichen der Mädchenarbeit zum Einsatz kommen sollten:

- Ressourcenorientiert arbeiten und an den Stärken der Mädchen anknüpfen anstatt ihre Probleme und Defizite zum Ausgangspunkt zu machen;
- Hilfestellungen seitens der Pädagoginnen bei der Entwicklung von Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und Durchsetzungsvermögen sowie bei der Definition der eigenen Frauenrolle;
- Bewältigungsmaßnahmen im Bereich Gewalt;
- Voraussetzungen schaffen, um junge Frauen und Mädchen dazu zu befähigen, ihre Rechte einzuklagen und sich nicht weiterhin Jungen und Männern unterzuordnen (vgl. Heiliger 2004, S. 74).

„Typisch Frau“ ist nur ein Beispiel für eine geschlechtsspezifische Zuschreibung mit negativem Beigeschmack. Die Problematik ist, dass es zu einer Herabwürdigung weiblicher Eigenschaften kommt und dass diese an männlichen Normen festgemacht werden.

Daraus ergeben sich weitere wichtige Ziele, die es zu ergänzen gilt:

- Aufwertung von weiblichen Aktivitäten und Bedürfnissen;
- Aufzeigen von alternativen, nicht traditionellen Berufen im Handwerks-, Technik- oder Sportbereich unter Berücksichtigung der individuellen Lebensrealität der Mädchen;
- Unterstützung bei der Identitätsbildung als Frau (vgl. Trettler/ Spitzer 2010, S. 71).

Durch die Bereitstellung einer riesigen Angebotspalette in den Mädchenzentren können die Mädchen sich in den unterschiedlichsten Bereichen erproben (auch in sogenannten „Männerdomänen“) und erkennen ihre Potentiale. Durch die Unterstützung der Mitarbeiterinnen sind die Mädchen in der Lage bewusst die für sie richtige Entscheidung, beispielsweise bei der Berufswahl, zu fällen (vgl. Fuchs-Mair o.J., S. 9).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Mädchen dabei unterstützt werden, stark und selbstbewusst aufzutreten. Sie sollen lernen, sich gegen Diskriminierung und Ausbeutung zur Wehr zu setzen und nicht nur die Opferrolle einzunehmen. Durch ressourcenorientiertes Arbeiten werden die Mädchen in dem was sie tun bestärkt und erkennen eventuell Potentiale und Talente, die nicht als typisch weiblich gelten. Grundlegendes Ziel ist es nämlich, dass junge Frauen und Mädchen bei der Identitätsbildung, also auf der Suche nach ihrem Ich, unterstützt werden. Und das gelingt bekanntlich dann am besten, wenn man ihnen Spielraum lässt und sie nicht in einen vorgefertigten Rahmen presst, der ihnen vorgibt, wie sie zu sein haben, denn das macht die Gesellschaft leider viel zu oft.

2.9. Prinzipien der feministischen Mädchenarbeit

Im Anschluss an die Ziele werden an dieser Stelle die grundlegenden Prinzipien der Mädchenarbeit erläutert. Hier wird selbstverständlich nur eine Auswahl an Handlungsprinzipien getroffen, die für diese Arbeit von Bedeutung sind. In der Literatur findet sich keine einheitliche, übereinstimmende Auflistung von Prinzipien. Es gibt zahlreiche AutorInnen, die teilweise dieselben Grundsätze als wichtig erachten, die sich aber nicht zur Gänze decken. Es folgt also eine ausgewählte Auflistung von Prinzipien, die in der feministischen Mädchenarbeit eine wichtige Rolle spielen:

2.9.1. Arbeit in geschlechtshomogenen Räumen – Schaffen von Mädchenräumen

Obwohl die Mädchenarbeit nicht ausdrücklich vorgibt ein sozialräumliches Konzept zu verfolgen, so war die Entstehung und Etablierung der feministischen Mädchenarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit immer schon mit Räumen verbunden (vgl. Deinet 2009, S. 14). Es ist kein Geheimnis, dass Räume in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vermehrt von Jungen als von Mädchen aufgesucht werden und das aus verschiedensten Gründen. Daher braucht es eigene Einrichtungen für Mädchen (Mädchenzentren), spezielle Zeiten für die Mädchen (sogenannte Mädchentage) oder zumindest Mädchenräume (vgl. ebd.). In der Mädchenarbeit geht es darum, dass junge Frauen und Mädchen Wertschätzung erfahren. Das Mädchenzentrum soll daher einen positiven Begegnungsort darstellen. Feministische Mädchenarbeit kann auch in Räumen stattfinden, die nicht geschlechtshomogen sind. Hier braucht es aber eben Freiräume für Mädchen, damit sie selbst entscheiden können, wann und wie sie Jungen begegnen wollen. In den sogenannten Mädchenspezifischen Bereichen finden junge Frauen in erster Linie Schutz vor Abwertung oder Bedrohung. Sie brauchen diese Räume außerdem auch, um ihre eigenen Stärken und Anliegen zu erkunden und vor allem, um der Frage nach ihrer Identität nachgehen zu können. Mädchenarbeit kann insofern dabei helfen, als dass sie die Bedürfnisse und Interessen der Mädchen immer an die erste Stelle setzt. Sie hilft ihnen dabei, zu autonomen, selbstbestimmten und starken Frauen zu werden (vgl. Forster/Thiel 2005, S. 456f.).

Es ist eine Tatsache, dass Mädchen oft erst lernen müssen, ihre Wünsche klar zu kommunizieren und sich durchzusetzen (vgl. Böhnisch/ Funk 2002, S. 226). In gemischtgeschlechtlichen

Einrichtungen sind sie nach wie vor in ihren Handlungsmöglichkeiten beschränkt. Eigene Mädchenräume jedoch können nach ihren Vorstellungen genutzt und gestaltet werden und das wiederum steigert ihr Selbstvertrauen und den Glauben an ihre Stärken. Durch die geschlechtshomogene Gruppe lernen sie, sich als Frau zu sehen und erkennen ihre Bedürfnisse und Potentiale. Außerdem dürfen sie in diesem Rahmen Konflikte und Rivalitäten austragen – Verhaltensmuster, die eigentlich als typisch männlich gelten (vgl. Trettler, Spitzer 2010, S. 69f.).

Zusammenfassend lässt sich noch einmal sagen, dass geschlechtshomogene Räume für Mädchen von großer Bedeutung sind. Sie können ihnen enorm bei der Wahrnehmung und Definition ihres Ichs helfen. Gerade weil die Angebote von Frauen für Frauen entwickelt werden, sammeln die Mädchen wertvolle Erfahrungen.

Die Arbeit im geschlechtshomogenen Umfeld ist also keineswegs ein Nachteil – im Gegenteil. Die Mädchen können sich gegenseitig austauschen und voneinander lernen. Es ist letztlich ein Raum, in dem sich Mädchen und junge Frauen frei entfalten können und sie lernen selbstbestimmt zu handeln. Sie lernen hier ihr Geschlecht zu schätzen und erkennen ihre eigenen Ressourcen und Stärken (vgl. Flaake 2001, S. 122).

Anfangs waren mit Mädchenräumen, Räumlichkeiten im architektonischen Sinn (Treffpunkte für Mädchen) gemeint. Mit der Zeit verstand man darunter aber – metaphorisch gesehen – den Bedürfnissen der Mädchen Raum zu geben. Bis heute werden Räume für junge Frauen und Mädchen geschaffen, die für Männer und Jungen nicht offen stehen (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 51f.) und in denen sie ihnen weder etwas beweisen, noch sich ständig durchsetzen müssen (vgl. Bronner/ Behnisch 2007, S. 33).

2.9.2. Ganzheitlichkeit

Pädagoginnen sind grundsätzlich dazu aufgefordert, in ihrer täglichen Arbeit eine ganzheitliche Sichtweise einzunehmen. Im Mittelpunkt steht das Mädchen mit ihrer individuellen Persönlichkeit und all den bisher gemachten Erfahrungen, die in jedem Fall zu achten ist. Mädchen haben nicht nur Schwierigkeiten beziehungsweise machen welche. Man darf sie nicht nur auf ihre Probleme beziehungsweise Schwächen reduzieren, denn sie haben auch Wünsche, Ängste, Träume und Fähigkeiten (vgl. Güntner/ Wieninger 2010, S. 124f; Arapi/ Graff 2013, S. 736).

Eine ganzheitliche Arbeit bedeutet, dass die Mädchen beispielsweise nicht nur als Opfer von Gewalt oder Ausbeutung zu sehen sind, sondern auch als aktiv Handelnde (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 51). Zum einfacheren Verständnis ein kurzes Beispiel: Ein Mädchen, das in der Kindheit Missbrauchserfahrungen gemacht hat, ist nicht nur Leidtragende. Sie ist vielleicht gerade besonders trotzig und unfolgsam, weil sie in der Pubertät ist, ihren ersten Kuss bekommen hat und sich über den vielen Prüfungsstoff in der Schule ärgert.

Die feministische Mädchenarbeit hat also die Aufgabe, alle Lebenslagen der Mädchen zu bedenken und sie auf allen Ebenen – Körper, Geist und Seele – zu betrachten. Es braucht professionelle Teams in den Mädchenzentren, die umfassendes, ganzheitliches Wissen über Themen wie Arbeit, Schule oder Sexualpädagogik haben, um den Mädchen mit Rat und Tat zur Seite stehen zu können (vgl. Güntner/ Wieninger 2010, S. 125).

Letztlich ist es mehr als offensichtlich, dass die Mädchen mit ganzheitlichem Blick betrachtet werden sollen, denn nur so kann es zum Einsatz geeigneter pädagogischer Handlungsansätze kommen (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 51).

Lugstein (2005) orientiert sich an Ulrike Graff, die vor allem drei große Prinzipien nennt, die in der feministischen Arbeit mit Mädchen zum Einsatz kommen sollten. Diese sind:

- *Parteilichkeit*

Hier geht es darum, dass die Wünsche und Interessen der Mädchen in den Mittelpunkt gestellt und sie trotz Widersprüchlichkeiten in ihren Bedürfnissen und Anliegen ernst genommen werden.

- *Identifikation*

Die Mitarbeiterinnen der Mädchenzentren helfen den Mädchen dabei Stereotype abzuliegen und traditionelle Handlungsweisen zu hinterfragen.

- *Autonomie*

Den Mädchen werden Lern-, Entfaltungs- und Erfahrungsräume zur Verfügung gestellt, in denen sie ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen nachkommen können, ohne sich mit den Buben zu messen oder sich an sie anpassen zu müssen (vgl. Lugstein 2005, S. 477).

Wir haben uns in dieser Arbeit auch an diesen Prinzipien orientiert und sie um das Prinzip der Partizipation erweitert, da uns gerade die Teilhabe von jungen Frauen und Mädchen in allen Bereichen der Gesellschaft am Herzen liegt. Im Folgenden kommt es zu einer näheren Beschreibung dieser Grundsätze.

2.9.3. Parteilichkeit

*„(...) wir sind immer auf der Seite der Mädchen,
versuchen nach außen Sprachrohr für sie zu sein,
auch nach innen ihre Bedürfnisse, Inhalte umzusetzen
– in den Workshops, Programmen oder in den Gesprächen –
und sie dabei zu unterstützen.“*
(Interview Amazone, 146-149)

Dieses Prinzip ist fester Bestandteil für die gesamte Soziale Arbeit sowie die Pädagogik und gilt als grundlegend. Es wird dennoch mit der Frauen- und Mädchenarbeit verbunden, die aus der zweiten Frauenbewegung entsprungen ist, obwohl man mit der Behauptung, es wäre ein von Grund auf feministisches Konzept, falsch liegt (vgl. Hartwig/ Weber 2000, S. 25).

Parteilichkeit kann sowohl eine Grundeinstellung, als auch allgemein eine Handlungskompetenz seitens der Pädagoginnen sein (vgl. Böhnisch/ Funk 2002, S. 66). Von Parteilichkeit wird bereits in den 1960er Jahren im Zuge der Kritischen Theorie gesprochen. Der Fokus liegt zu diesem Zeitpunkt auf der Machtverteilung, um zu sehen, wie gesellschaftliche Bedingungen festgelegt sind. Die Basis jeder parteilichen Position ist folglich ein grundlegendes Verständnis aller gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnisse und die Analyse dieser. Ziel ist es, den Menschen, die in der Gesellschaft Geringschätzung erfahren und als benachteiligt gelten, zu helfen und sich als solidarisch zu erweisen sowie deren Lage durch diverse Hilfsmaßnahmen zu verbessern. Damit soll erreicht werden, dass auch Menschen, die von der Gesellschaft im wahrsten Sinne des Wortes „übersehen“ werden, die Chance haben Entscheidungsprozesse mitzugestalten. Als diskriminiert gelten vor allem folgende Zielgruppen: arme Menschen, Menschen mit Behinderungen, aber eben auch Frauen und Mädchen (vgl. Hartwig/ Weber 2000, S. 25f.).

Ausgangspunkt für das Prinzip der Parteilichkeit in der Mädchenarbeit waren demnach die herrschenden, gesellschaftlichen Verhältnisse: die Benachteiligung und Ausbeutung von Frauen und Mädchen (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 109). Es wird davon ausgegangen, dass sie aufgrund des gesellschaftlichen Systems benachteiligt werden und nicht selbst dafür verantwortlich zu machen sind (vgl. Müller 2006, S. 342).

Parteilichkeit – in der feministischen Mädchenarbeit – bedeutet, dass die Lebenslagen der Mädchen sowie ihre Sichtweise auf die Gesellschaft zentral sind und jede Art der Diskriminierung, Ausbeutung oder Unterdrückung abgelehnt wird (vgl. Hartwig/ Weber 2000, S. 27). Die Intention dahinter ist, die Mädchen dabei zu unterstützen, selbstständig zu werden. Die

Pädagoginnen sind dazu aufgefordert, sich individuell um die Mädchen zu kümmern, sie ernst zu nehmen und ihnen aufrichtiges Interesse entgegenzubringen (vgl. Graff 2013, S. 76; Forster/ Thiel 2005, S. 456). Sie schenken ihnen in jedem Fall Glauben und nehmen die Mädchen so, wie sie sind. Dazu zählt auch, dass man die Lösungsvorschläge der Mädchen annimmt und sich auch dann für sie einsetzt, wenn sie sich widersprüchlich äußern oder verhalten (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 50; Müller 2006, S. 342). Außerdem dürfen junge Frauen auf keinen Fall nur als Opfer gesehen werden, sie sind immerhin auch Gestalterinnen ihrer Lebensrealität (vgl. Forster/ Thiel 2005, S. 456).

In der Mädchenberatung bedeutet Parteilichkeit, sowohl den individuellen als auch den gesellschaftlichen Kontext heranzuziehen, um ein Verständnis für die Lebenslagen der Mädchen zu entwickeln (vgl. Hartwig/ Weber 2000, S. 39). Zentral sind also die Bedürfnisse und Erfahrungen der Mädchen. Die Verhaltensweisen und Handlungen der jungen Frauen müssen keineswegs immer gutgeheißen werden, aber man sollte sie in jedem Fall tolerieren, um gemeinsam mit den Betroffenen an für sie geeigneten Lösungen arbeiten zu können (vgl. ebd., S. 40).

An dieser Stelle jedoch möchten wir anmerken, dass Parteilichkeit nicht nur ein Hilfsangebot ist. Es geht nicht nur darum, dass Mädchen ihre Lebenslage schildern und entsprechende Maßnahmen (Beratung, Schutz, und andere) erhalten, sondern auch darum, ihnen Räume zur Verfügung zu stellen, die sie nach ihren Vorstellungen gestalten können. Hier sind vor allem Räume gemeint, die eigentlich weitgehend von Männern und Jungen beherrscht werden, wie beispielsweise das Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 109).

Kritiker von parteilichen Ansätzen werfen Pädagoginnen mit einer parteilichen Haltung grundsätzlich vor, unkritisch zu sein. Es geht aber vielmehr darum, sich als solidarisch zu erweisen und sehr wohl kritisch zu sein. Man ist quasi eine Art Sprachrohr für die Interessen und Bedürfnisse der Mädchen (vgl. Bronner/ Behnisch 2007, S. 34). Schließlich geht es nicht vorrangig um den Fürsorgecharakter, sondern um politische Intentionen. Die Pädagoginnen sind in erster Linie dazu aufgefordert, die Interessen der Mädchen zu vertreten. Dies tun sie wiederum, um für gerechte Verhältnisse in **allen** Lebensbereichen für **beide** Geschlechter zu kämpfen (vgl. Hartwig/ Weber 2000, S. 26).

2.9.4. Identifikation

*„(...) wer bin ich,
zu wem will ich werden,
was sind meine Persönlichkeitsziele“.*
(Interview Amazone, 212-213)

Als Identifikation bezeichnen ExpertInnen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Mädchenarbeit den Stellenwert der PädagogInnen als Vorbildfunktion (vgl. Graff 2004, S. 68). Identifikationsmodelle haben für Kinder und Jugendliche eine große Bedeutung. Vorbilder sind für junge Menschen meist Personen aus der Öffentlichkeit, wie den Medien. Ihnen wollen sie nacheifern, sei es hinsichtlich ihres Aussehens oder Berufs. Dabei eignen sich Kinder und Jugendliche unbewusst unterschiedlichste Verhaltensweisen oder Einstellungen ihres Modelles bzw. Vorbildes an. Dies geschieht meist in Form von Beobachtungen (vgl. Seel/Hanke 2015, S. 522). Norbert Seel und Ulrike Hanke (2015, S. 522) verweisen dabei auf Albert Bandura, welcher diesen Prozess als „Lernen am Modell“ bezeichnet.

Suchen sich junge Menschen Vorbilder und übernehmen infolgedessen auch deren Einstellungen dann sind nach Norbert Seel und Ulrike Hanke (2015, S. 523) drei Bedingungen notwendig:

- „Identifikation mit den sozialen Normen und Werten der sozialen Umgebung,
- Nachahmung des Verhaltens relevanter Vorbilder und
- Internalisierung der Einstellungen und Werthaltungen der Vorbilder in das eigene Wertsystem“

Auf die Mädchenarbeit bezogen, in der Identifikation als Prinzip gedacht und gelebt wird, kann in diesem Zusammenhang folgendes festgehalten werden:

In der Mädchenarbeit sind vor allem Frauen tätig. Die Gründe dafür lassen sich aus der Geschichte heraus gut erklären. Frauen können am besten auf die Bedürfnisse von Mädchen eingehen, da sie auf eine vergleichbare Form von Benachteiligung zurückblicken. Pädagoginnen haben eine große Wirkung auf die Mädchen und werden von diesen als Vorbild gesehen. Der Pädagogin kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Position zu. Sie versucht sich mit den unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen zu identifizieren und diese im Bedarfsfall zu beraten und zu unterstützen (vgl. Graff 2004, S. 69). Dabei zeigen sie den Mädchen verschiedene Lebensmodelle auf und geben ihnen dadurch die Möglichkeit, sich mit unterschiedlichen

Rollen zu identifizieren (vgl. Monzel 2003, o.S.). Somit sollen die Mädchen dazu befähigt werden, traditionelle Rollenvorstellungen und Klischees aufzulösen und zu verändern (vgl. Lugstein 2008, S. 4).

Der Prozess der Identifikation geschieht meist automatisch, da zwischen Pädagogin und Mädchen eine emotionale Verbindung entsteht, die weitere Handlungsschritte zur Folge hat (vgl. Graff 2004, S. 71). Es ist dabei allerdings darauf zu achten, den Mädchen keineswegs die eigenen Vorstellungen aufzudrängen. Das würde die Mädchen in ihrer Entscheidungsfreiheit und Autonomie behindern (vgl. Monzel 2003, o.S.).

Eine wichtige Vorbildfunktion nehmen Pädagoginnen in einem Mädchenzentrum unter anderem dann ein, wenn es um die zukünftigen beruflichen Vorstellungen der Mädchen geht. Viele Mädchen, die ein Mädchenzentrum besuchen sind in einem Alter, in dem sie sich über ihre weiteren schulischen oder beruflichen Vorstellungen Gedanken machen.

Das Arbeitsmarktservice Österreich (2011, S.12) veranschaulicht dazu die zehn häufigsten Lehrberufe von Mädchen und Jungen.

Top-10 der Lehrberufe von Mädchen	Top-10 der Lehrberufe von Jungen
1. Bürokauffrau	1. Kfz-Techniker
2. Friseurin	2. Installations- und Gebäudetechnik
3. Einzelhandel (Lebensmittelbereich)	3. Elektrotechnik
4. Einzelhandel	4. Koch
5. Restaurantfachfrau	5. Maschinenbautechnik
6. Köchin	6. Tischler
7. Einzelhandel (Textilbereich)	7. Maurer
8. Gastronomiefachfrau	8. Metalltechnik
9. Hotel- und Gastgewerbeassistentin	9. Maler und Anstreicher
10. Pharmazeutisch-kaufmännische Assistenz	10. Metalltechnik - Metallbearbeitungstechnik

Abbildung 6: Darstellung der häufigsten Lehrberufe nach dem Arbeitsmarktservice Österreich

Die hier angeführte Tabelle des Arbeitsmarktservice Österreich verdeutlicht die traditionellen Berufswahlen von Jugendlichen. Sowohl Mädchen als auch Jungen entscheiden sich für Berufe, die stereotype Rollenvorstellungen erfüllen.

Um diesem traditionell behafteten Bild in Zukunft entgegentreten und Jugendlichen nicht-traditionelle Berufe aufzeigen zu können, wurde ein besonderer Aktionstag ins Leben gerufen, auf den im Folgenden näher eingegangen wird.

Exkurs - Girls' Day

Die USA führten 1993 erstmalig den Girls' Day, auch Mädchen- oder Tochtertag genannt, ein. Dieser findet traditionell einmal pro Jahr statt und war in seinen Grundvorstellungen so angelegt, dass Mädchen den Arbeitsplatz ihrer Eltern oder anderen Verwandten kennenlernen. Seit mehreren Jahren werden die Grundgedanken des Girls' Day auch in Europa umgesetzt. In Österreich wird dieser Tag bereits seit ungefähr 15 Jahren von verschiedenen, Vereinen, Unternehmen und Bildungseinrichtungen organisiert (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2014a, o. S.). Österreichweit wurde der Girls' Day erstmals im Jahre 2000 in Oberösterreich organisiert. Drei Jahre später war dieser bereits in den restlichen Bundesländern ein fester Bestandteil im jährlichen Rahmenprogramm (vgl. Bacher/ Beham/ Lachmayr 2008, S. 34). Ein Pendant zum jährlichen Girls' Day ist der Boys' Day (vgl. Bundesministerium für Familie und Jugend 2014c, o. S.).

Weshalb aber veranstalten viele Länder diesen Aktionstag? Die Gründe dafür liegen in den immer noch traditionell weiblichen Berufswünschen von Mädchen beziehungsweise traditionell männlichen Berufswünschen von Jungen. Die beliebtesten Ausbildungsbereiche junger Frauen liegen im Handel, im Gesundheits- und Sozialbereich sowie in der Gastronomie. Technische und handwerkliche Berufe werden von Mädchen nur sehr selten in ihre Berufswahl eingeschlossen. Auch wenn sich ein Mädchen für Berufe wie die der KFZ-Technikerin oder Tischlerin interessieren würde und auch Talent in dieser Hinsicht zeigt, schließt es diese und ähnliche Berufe aufgrund gesellschaftlicher Vorstellungen bei der eigenen Berufswahl aus (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2014a, o. S.).

Können traditionelle Klischees in der Berufswahl durch den Girls' Day überhaupt aufgebrochen werden? Auf diese Frage konnten uns die Expertinnen der von uns befragten Mädchenzentren in Graz, Vorarlberg und Wien eine fachliche Antwort geben:

- *„Der Girls' Day ist eben so ein Schwerpunkttag, an dem wir einen Schwerpunkt setzen, aber eigentlich ist das so ein Grundsatzthema, das wir das ganze Jahr über vertreten. Also da auch nicht mit der Haltung, dass sich alle Mädchen für Naturwissenschaften entscheiden müssen. Es geht eher darum, dass oft ganz viele Talente oder Interessen da sind, die aber aufgrund dieser Rollenklischees für die Mädchen gleich wegfällt“* (Interview Ja.m, 306-311).
- *„Nur ist es eben nur mit einem Aktionstag im Jahr nicht getan. Das ist irgendwie so ein Grundthema und beginnt eigentlich schon mit dem Bildungssystem von Kindergarten und Volksschule“* (Interview Ja.m, 313-315).
- *„Der Girls' Day **könnte** Klischees aufweichen oder etwas verändern, aber ich finde, da braucht es viel mehr als eben nur einmal im Jahr diesen Medienrummel und dieses Reindrängen der Mädchen. Das ist **das gleiche** wie mit dem Boys' Day. Ich finde das ist nicht sehr sinnvoll. Das ist nicht die richtige Methode, um das Ziel zu verfolgen, sie in andere Berufe oder eben nicht-geschlechtsrollenkonforme Berufe zu bewegen und so etwas zu verändern“* (Interview Amazone, 267-272).
- *„[...] natürlich ist es gut, dass es die Zugänge gibt, es ist auch gut, dass es gesehen wird, dass Mädchen in Technikberufen nicht sehr vertreten sind“* (Interview *Peppa, 290-291). *„[...] ich habe aber nicht den Eindruck, dass es ein Klischee aufbricht“* (Interview *Peppa, 263-264).

Der Girls' Day oder Boys' Day soll junge Menschen dazu veranlassen, sich für neue berufliche Bereiche zu interessieren, sie praktisch kennen zu lernen und mit Expertinnen über bestimmte Berufe zu sprechen. Dadurch soll es ihnen ermöglicht werden, auch nicht typisch weibliche/ männliche Berufe in ihren Überlegungen zu bedenken.

Dieser Ansicht sind auch die von uns befragten Expertinnen der genannten Mädchenzentren in Österreich. Es zeigt sich eine generell positive Grundhaltung gegenüber dem Girls' Day/ Boys' Day, allerdings kann aus den verschiedenen Interviews auch eine gewisse Skepsis entnommen werden. Berufliche Orientierung steht in den besuchten Mädchenzentren an der Ta-

gesordnung und stellt einen Schwerpunkt in der Arbeit mit den Mädchen dar. Ein Aktionstag im Jahr reicht laut den Expertinnen demnach nicht aus, um traditionelle Berufswahlen von Mädchen und Jungen aufzubrechen. Das verdeutlicht ebenso die weiter oben dargestellte Tabelle des Arbeitsmarktservices (vgl. Abb. 6), wonach Mädchen nach wie vor den Einzelhandel und den Gesundheits- und Sozialbereich und Jungen nach wie vor den handwerklichen und technischen Bereich bevorzugen.

Zusammenfassend können sowohl der Girls' Day als auch Boys' Day als ein wichtiger Schritt in Richtung Sensibilisierung nicht-traditioneller Berufswahlen gesehen werden. Die Ziele des Girls' Day/ Boys' Day lassen sich wie folgt darstellen:

- Umdenken bei der Ausbildungs- und Berufswahl junger Mädchen/ Jungen
- Sensibilisierung von Firmen und Eltern hinsichtlich der Fähigkeiten von Mädchen in nicht-traditionell weiblichen Berufsfeldern
- Interesse für handwerkliche und technische Berufe bei Mädchen steigern (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2014a, o. S.).
- Interesse für soziale Berufe bei Jungen steigern (Bundesministerium für Familie und Jugend 2014c, o. S)
- Förderung von gleichen beruflichen Chancen für beide Geschlechter (vgl. Bacher/ Beham/ Lachmayr 2008, S. 34)

2.9.5. Autonomie/ Freiwilligkeit

„ (...) selbstbestimmt entscheiden [können],
wie ich mein Leben gestalte,
wie mein Lebensentwurf aussieht. “
(Interview Ja.m, 46-47)

Ein wichtiger Grundsatz in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Mädchenarbeit ist die Stärkung der Autonomie von Mädchen (vgl. Monzel 2003, o. S.).

Autonomie bedeutet, Mädchen zu einer selbstständigen Lebensführung anzuleiten. Die Mitarbeiterinnen eines Mädchenzentrums haben dabei die Aufgabe, die Mädchen in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken, ihre Bedürfnisse zu respektieren und ihnen bei Schwierigkeiten beizustehen (vgl. Zörb-Langen 2007, o. S.). Die Interessen der Mädchen stehen auch laut der Dipl.-Sozialpädagogin Andrea Monzel (2003, o. S.) im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Autonome Lebensführung meint, Mädchen dahingehend zu unterstützen, ihr Leben nach ihren Fähigkeiten und Interessen zu leben und sich dabei nicht an stereotype Rollenerwartungen zu richten. Als Beispiel können hier die Berufswünsche von Mädchen genannt werden. Egal, für welchen beruflichen Werdegang sich ein Mädchen entscheidet, sie sollte in ihren Wünschen unterstützt werden. Dabei ist nicht relevant, ob sie Verkäuferin oder Mechanikerin werden möchte.

Den Mädchen sollte ausreichend Platz zur Verfügung gestellt werden, um sich ausprobieren zu können. In Form von verschiedensten Angeboten und Methoden der Mädchenarbeit kann gezielt auf die Bedürfnisse von Mädchen und jungen Frauen eingegangen werden (vgl. Zörb-Langen 2007, o. S.). Zentral ist, dass diese Räume nur Platz für Mädchen und ihre Bedürfnisse bieten (vgl. Lugstein 2008, S. 4) Wichtig für die Mädchen ist dabei, dass sie „frei sind von männlicher Dominanz, Anpassungsdruck und der Konkurrenz um Buben/ junge Männer“ (Lugstein 2008, S. 4). Nur so wird es für Mädchen möglich, sich ihre eigenen Räume anzueignen, sich stereotypen Rollenerwartungen zu widersetzen und ihr eigenes Bild von „Frausein“ aufzubauen (vgl. Hartwig/ Muhlak 2006, S. 91).

Hinsichtlich der Freiwilligkeit kann auf Kapitel 1.6. zu den Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verwiesen werden. Freiwilligkeit stellt für alle Kinder und Jugendlichen einen wichtigen Grundsatz dar. Auch für die Mädchenarbeit gilt Freiwilligkeit, gemeinsam mit Autonomie, als ein zentrales Handlungsprinzip.

Freiwilligkeit wird in der täglichen Arbeit mit den Mädchen auf verschiedenste Bereiche bezogen. Einer davon betrifft den Besuch eines Mädchenzentrums oder Mädchentreffs, dessen Entscheidung von den Mädchen selbst getroffen wird. Zudem können die Mädchen auch freiwillig wählen, welche Angebote sie in der Einrichtung nutzen möchten (vgl. bOJA 2011, S. 19.).

Wie schon zuvor erwähnt, haben wir diese drei Hauptprinzipien der feministischen Mädchenarbeit um das Prinzip der Partizipation erweitert. Mitbestimmung ist jedoch nicht nur im geschlechtshomogenen, sondern auch im geschlechtsheterogenen Kontext von Bedeutung. Daher wird der Begriff der Partizipation etwas ausführlicher behandelt. Zuerst wird Teilnahme als allgemeines Prinzip in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit dargestellt und dann wird konkret Bezug genommen auf die Relevanz von Teilhabechancen in der feministischen Mädchenarbeit.

2.9.6. Partizipation

*„Erkläre mir und ich werde vergessen.
Zeige mir und ich werde mich erinnern.
Beteilige mich und ich werde verstehen.“*
(Y. Iljine)

Partizipation leitet sich vom Lateinischen „partis“ (=Teil) und „capere“ (=nehmen) ab und bedeutet so viel wie Teilhabe oder Teilnahme (vgl. Kohout 2002, S. 6). Aus der Literatur geht hervor, dass der Begriff häufig auch mit Mitbestimmung, Mitsprache oder Mitgestaltung gleichgesetzt wird. Ritscher (2007, S. 27) meint, dass Partizipation *„die Teilhabe der Menschen an sozialen Entscheidungsprozessen [ist], die ihren Alltag wesentlich beeinflussen.“* Menschen partizipieren also grundlegend dann, wenn es um Themen geht, die sie selbst betreffen. Teilhabe ist in diesem Fall zielgerichtet und zweckmäßig.

Croft/ Beresford (1993) nehmen an, dass Partizipation das Gegenstück zu einer demokratischen Gesellschaft darstellt. Partizipation geht laut ihnen über die bloße Mitbestimmung hinaus. Ziel sollte Autonomie und Teilhabe in allen Bereichen der Gesellschaft sein (vgl. Croft/ Beresford 1993, S. 439). Letztlich ist Partizipation ein ziemlich umfassender Begriff. Beteiligung kann sowohl aktiv als auch passiv sein. Man kann sich aus freien Stücken dafür entscheiden zu partizipieren oder aber dazu gezwungen werden. Partizipation kann Instrumentalisierung bedeuten, sie kann aber auch unerwartet erfolgen und zuletzt kann Teilhabe immer mit guten oder schlechten Intentionen verbunden sein (vgl. Peters 2009, S. 218).

2.9.6.1. Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Mitbestimmungs- und Mitentscheidungsrechte sind etwas sehr Fundamentales. Trotzdem hat die Partizipation von Jugendlichen im Laufe der Geschichte nicht immer denselben Stellenwert gehabt. In den 1970er Jahren wurde der Ruf nach autonomen Räumen lauter. In den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts war der Partizipationsgedanke nicht mehr so präsent. Dies hing vor allem mit der Änderung der Lebensverhältnisse von Jugendlichen zusammen. Zeitgleich aber, Ende der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre, forderte die „neue“ Mädchenarbeit wiederum Partizipation, in Form von Autonomie. Heute kooperiert die Offene Kinder- und Jugendarbeit sehr stark mit anderen Einrichtungen, die oftmals leider nicht viel Wert auf Partizipation legen (vgl. Eisendle 2011, S. 4).

Die Angebote in den Jugendzentren geben den Jugendlichen grundsätzlich viele Möglichkeiten, sich aktiv zu beteiligen. Die MitarbeiterInnen sind dazu aufgefordert, junge Menschen und ihre Bedürfnisse ernst zu nehmen, eine Beziehung auf Augenhöhe zu führen und sich dafür einzusetzen, dass Mädchen und Jungen Projekte mitgestalten und ihre Entscheidungen in die Umsetzung integrieren können. Durch die Bereitstellung von geeigneten Methoden können alle dazu ermutigt werden, sich einzubeziehen. Jugendliche eignen sich in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zweierlei Kompetenzen an: Einerseits lernen sie, ehrlich, tolerant und demokratisch miteinander zu kommunizieren, andererseits können sie ihre Ideen in Projekte einfließen lassen, wodurch die Realisierbarkeit oft erst ermöglicht wird (vgl. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2011, S. 4f.).

2.9.6.2. Ziele und Formen der Partizipation

Es gibt eine Reihe von Zielen, die für die Durchführung von Partizipationsprozessen grundlegend sind. Der Steirische Dachverband der Offenen Jugendarbeit (2001) orientiert sich an der ARGE Partizipation, die dazu bestimmte Kriterien für die aktive Teilnahme von Jugendlichen erstellt hat:

- Kompetente Begleitung: Personen, die partizipative Prozesse begleiten, müssen über notwendiges Wissen und Methodenkompetenz verfügen;
- Gemeinsame Zielformulierung: Das Ziel wird gemeinsam formuliert und wichtige Voraussetzungen werden vorab geklärt;
- Freiwilligkeit: Kinder und Jugendliche können sich ohne Zwang beteiligen;
- Wertschätzung: Alle Beteiligten werden gleichermaßen respektiert;
- Eigenaktivität: Es gilt altersgerechte Methoden der Partizipation zu ermöglichen;
- Überparteilichkeit: Kinder und Jugendliche sollen weder zu religiösen oder politischen Zwecken instrumentalisiert werden;
- Verbindlichkeit: Rahmenbedingungen werden vor dem Beteiligungsprozess geklärt und Vereinbarungen sind umzusetzen;
- Generationenübergreifender Dialog: Sowohl Erwachsene als auch Jugendliche gelten als gleichberechtigt;

- Transparenz und Überschaubarkeit: Alle Beteiligten werden altersgerecht über Entwicklungsverläufe von beispielsweise Projekten informiert;
- Öffentlichkeitsarbeit: ist sehr wichtig, um die Relevanz von Projekten mitzuteilen.
- Dokumentation und Reflexion: Projekte werden dokumentiert in Form von Bildern oder Videos und erfordern Reflexion (vgl. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2011, S. 8f.).

Außerdem unterscheidet die ARGE Partizipation (2005) folgende Formen der Partizipation, auf die sich sowohl Heimgartner (2009) als auch Douschan (2006) beziehen: projektbezogene Partizipation (Gestaltung von Jugendräumen), offene Beteiligung (Jugenddiskussionsrunden) und parlamentarische Partizipation (Jugendgemeinderat) (vgl. Heimgartner 2009, S. 74, Douschan 2006, S. 3f.). Alle Formen der Beteiligung sind für die Jugendlichen von Bedeutung. In welcher Art und Weise, wann und warum sie zum Einsatz kommen spielt dabei keine Rolle. Wichtig ist nur, **dass** diese Methoden auch Anwendung finden.

2.9.6.3. Das Stufenleitermodell der Partizipation

Sherry Arnstein hat 1969 die „ladder of participation“, was auf Deutsch so viel wie Stufenleitermodell bedeutet, erstellt. Die unterschiedlichen Stufen reichen dabei von Manipulation bis zu völliger Autonomie – was so gesehen auch das Ziel ist. Sturzenhecker (2003) hat dieses Stufenleitermodell konkret auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit übertragen. Seine Ausführungen werden im Folgenden dargestellt:

Stufen der Partizipation	Ist Beteiligung möglich?	Was bedeutet das konkret für ein Jugendzentrum?
8. BürgerInnenkontrolle als Partizipationsform	Partizipation	Jugendvorstand
7. Delegation von Entscheidungen		Räume zur Selbstverwaltung
6. Partnerschaft		Jugendrat zur Mitentscheidung
5. Beschwichtigung	Vorstufen der Partizipation	Vorschläge werden beschwichtigt
4. Anhörung		Vorschläge werden gebracht
3. Information		Zeitung oder Flyer
2. Therapie	Keine Partizipation	erzieherische Maßnahmen
1. Manipulation		Jugendliche werden überredet

Abbildung 7: Stufenleitermodell der Partizipation (vgl. Sturzenhecker 2003, S. 25)

In der Stufe der Manipulation und der Therapie ist prinzipiell keine Partizipation möglich. Bei der **Manipulation** wird sowohl durch PädagogInnen als auch durch externe Personen versucht, auf die Jugendlichen einzureden und sie zu manipulieren. In der **Therapie** wird davon ausgegangen, dass junge Menschen nicht in der Lage sind, autonom zu entscheiden. Daher kommen erzieherische Maßnahmen zum Einsatz, die sie zur Partizipation befähigen sollen.

Information, Anhörung und Beschwichtigung bilden die Vorstufen der Partizipation. **Information** meint, die Zugänglichkeit zu Wissen zu gewähren, damit Jugendliche mitbestimmen können. Dabei erhalten sie verständliche Informationen über Gesetze und Möglichkeiten der Beteiligung. In der **Anhörung** dürfen junge Menschen ihre Meinungen zu bestimmten Themen einbringen. Das heißt aber nicht, dass diese von einflussreichen Personen auch berücksichtigt werden. Bei der **Beschwichtigung** wird vorgegeben, Jungen und Mädchen Partizipation zu gewähren, ihnen letztendlich aber keine Beteiligungsmöglichkeiten zugestanden.

In der Partnerschaft, Delegation von Entscheidungen und BürgerInnenkontrolle als Partizipationsform haben junge Menschen die Möglichkeit der Partizipation. Während die **Partnerschaft** nur partiell Teilhabechancen zugesteht – in der Jugendliche in Planungen und Ent-

scheidungen miteinbezogen werden – haben sie in der **Delegation von Entscheidungen** die volle Verantwortung. Hier können sie beispielsweise ein Projekt eigens entwickeln oder sie bekommen Räume, die sie selbst verwalten dürfen. In der letzten Stufe, der **BürgerInnenkontrolle**, ist das Ziel der völligen Autonomie erreicht. Jungen und Mädchen wird die Chance gegeben, eine Einrichtung zu leiten. Sie allein dürfen über die Kriterien und Methoden der Institution entscheiden. Veränderungen dürfen nur dann vorgenommen werden, wenn eine Rücksprache mit den Jugendlichen erfolgt (vgl. Sturzenhecker 2003, S. 25f.).

Wir gehen aufgrund von eigenen Erfahrungen davon aus, dass bereits vor dem Partizipationsprozess einige Überlegungen angestellt werden sollen. Auch wenn Mitbestimmung ermöglicht wird, muss dennoch beachtet werden, ob Jugendliche überhaupt die Bereitschaft aufweisen etwas mitgestalten zu wollen. Immerhin spielt das Prinzip der Freiwilligkeit eine ebenso wichtige Rolle und Teilhabe sollte niemals mit Zwang verbunden sein. MitarbeiterInnen müssen sich ebenso die Frage stellen, ob Jugendliche sich überhaupt beteiligen können und wenn ja, inwiefern. Viele Jugendzentren haben eine sehr niedrige Altersgrenze und daher müssen passende, altersgerechte Themen gewählt werden. Außerdem sind Fachkräfte dazu aufgefordert ein Setting zu wählen, in dem es überhaupt möglich ist, die Meinungen und Ideen der Jugendlichen einzubringen.

2.9.6.4. Partizipation in der feministischen Mädchenarbeit

Hier spielen die Beteiligungsvoraussetzungen und -möglichkeiten eine genauso wichtige Rolle. In der Mädchenarbeit ist es äußerst bedeutsam, die Unterstützungsprogramme und Angebote nicht ausschließlich für Mädchen, sondern mit ihnen gemeinsam zu entwerfen. Die Teilhabe von Mädchen meint, dass sie sowohl in vorgegebene Strukturen, als auch in neue Entwicklungsprozesse einbezogen werden. Es gilt, einen Rahmen zu schaffen, in dem sich junge Frauen und Mädchen mitteilen können und etwas mit den Fachkräften gemeinsam planen und entwickeln dürfen. Bei der Partizipation eröffnen die Fachkräfte den Mädchen einen Raum, um an versteckte Wünsche und Bedürfnisse heranzukommen, die die Mädchen in einem anderen Kontext – in einem gemischtgeschlechtlichen Rahmen – vielleicht nicht äußern würden (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 52).

Laut Bitzan/ Daigler (2004) hängt emanzipatorische Partizipation mit zwei Ebenen zusammen:

- Individuelle Ebene: Hier geht es darum, die individuellen Wünsche und Bedürfnisse der Mädchen sowie ihre Problemlagen aufzudecken (pädagogische Perspektive).
- Sozialpolitische Ebene: Den Bedürfnissen der Mädchen sollte man die gleiche Beachtung, wie denen der Jungen schenken (Machtperspektive) (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 79).

Ziel der feministischen Mädchenarbeit ist es, die wirklichen Wünsche und Belange der Mädchen herauszufinden und ihnen bei der Erfüllung dieser zur Seite zu stehen. Die Mädchen sind Expertinnen ihrer Lebenswelt und sollen über Empowerment dazu befähigt werden, Verantwortung zu übernehmen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen, um ihre Ziele zu erreichen (vgl. Güntner/ Wiener 2010, S. 126). Erst wenn die Ressourcen und Bedürfnisse der Mädchen erkannt werden, können passende Angebote für sie und mit ihnen erstellt werden. Wenn sie partizipieren dürfen, können sie sich außerdem eher mit gemeinsamen Projekten identifizieren und zeigen eine erhöhte Begeisterungsfähigkeit. Das heißt, dass die Mädchen einerseits einen Bezug zu den Angeboten und Projekten haben und sich andererseits gestärkt fühlen, weil sie nach ihren Meinungen und Interessen gefragt und diese miteinbezogen werden (vgl. Fuchs-Mair o. J., S. 10). Auch Lormes (2012, S. 229f.) bestätigt, dass *„Mädchen und junge Frauen, welche die Chance haben (strukturell) mitzubestimmen, (...) sich ernster genommen und mit ihren Themen und Anliegen gewürdigt [fühlen] Sie nutzen präsenter und vehementer den öffentlichen Raum“*.

All diese vorgestellten Prinzipien haben nicht nur die Absicht ihrer Zielgruppe gerecht zu werden. Es steckt weitaus mehr dahinter. Sie haben vielmehr gesellschaftspolitische Intentionen, die mit der Entstehung und Etablierung der Mädchenarbeit zusammenhängen (vgl. Brinkmann 2006, S. 85). Alle Mitarbeiterinnen müssen geschlossen hinter dem Konzept der Mädchenarbeit stehen und an deren Umsetzung arbeiten. Es ist wichtig, dass sie die Prinzipien, die sie den Mädchen vorleben auch selbst befolgen und eine Art Vorbildfunktion einnehmen. Das heißt, dass Mädchenbilder und Rollenzuschreibungen reflektiert werden müssen. Dazu sollten sie regelmäßig geschlechtsspezifische Fortbildungen und Seminare besuchen (vgl. Fuchs-Mair o. J., S. 12).

Nun werden zwei Ansätze vorgestellt, welche als übergeordnete Prinzipien der feministischen Mädchenarbeit gesehen werden und eine ebenso große Bedeutung für die Offene Kinder- und Jugendarbeit darstellen – die Lebensweltorientierung und die Ressourcenorientierung.

In Mädchenzentren haben die Mitarbeiterinnen also die Aufgabe, sich an der Lebenswelt der Mädchen zu orientieren und ressourcenorientiert zu arbeiten. Beide können als Basis für die Prinzipien der feministischen Mädchenarbeit angesehen werden, die sich gegenseitig ergänzen und nur in Verbindung miteinander ihre Wirkung erzielen.

2.9.7. Ressourcenorientierung/ Empowerment

Wie sich unsere Lebenswelt gestaltet hängt maßgeblich davon ab, über welche Ressourcen wir verfügen. Nestmann (2004, S. 71) meint, *„dass Menschen in ihrer Entwicklung, ihrer Lebensführung und Alltagsbewältigung, in der Planung und Realisierung ihrer Lebensentwürfe, vor allem aber auch in der Bearbeitung und Überwindung von beruflichen, privaten, gesundheitlichen und sozialen Anforderungen und Problemen auf Ressourcen angewiesen sind“*. So gesehen braucht jeder Mensch ein Leben lang Ressourcen. Wie wichtig Ressourcen sind, merken wir besonders dann, wenn unser Lebenskonzept anders verläuft und wir uns in einer sogenannten Krise befinden. Dann ist es mit Sicherheit ein Vorteil, auf das vorhandene „Ressourcenlager“ zurückzugreifen.

Lenz (2011, S. 58) geht davon aus, dass *„Ressourcen psychologisch betrachtet vielfältig sein [können] und (...) psychische, soziale und physische Qualitäten sowie materielle und immaterielle Bedingungen für die menschliche Entwicklung [umfassen]“*. Er geht weiter und meint, dass *„Ressourcen (...) eingesetzt [werden], um etwas zu ermöglichen oder bestimmte Ziele zu erreichen. Ein Merkmal ist dann eine Ressource, wenn es für einen bestimmten Zweck zielführend ist“*. Für ihn ist die bloße Existenz von Ressourcen keineswegs von Bedeutung. Sie werden erst dann wichtig, wenn sie auch genutzt werden können. Der Einsatz einer Fähigkeit erfolgt laut Lenz (2011) also nur dann, wenn eine Intention dahintersteckt.

Nestmann (2004) und Herriger (2006) haben verschiedene Arten von Ressourcen kategorisiert. Nestmann (2004) benennt vier Ressourcen, die seines Erachtens wichtig sind: Objekte (materielle Güter wie beispielsweise eine gesicherte Unterkunft), Lebensumstände (Beziehungen, Beruf), Energieressourcen (finanzielle Mittel, Kenntnisse) und Personenmerkmale (Eigenschaften, Know-How) (vgl. Nestmann 2004, S. 73).

Herriger (2006) hat eine umfassende Auflistung von Personen- und Umweltressourcen erstellt. Zu den Personenressourcen – auch internale Ressourcen genannt – zählen beispielsweise Talente, Motivation, Optimismus, Beziehungsfähigkeit, Mitgefühl, Wohlbefinden und Wissen (vgl. Herriger 2006, S. 90f.). Sie sind vor allem dazu da, Krisen und belastende Lebensphasen besser meistern zu können, ohne daran psychisch zu erkranken. Zu den Umweltressourcen – auch externale Ressourcen genannt – zählt er unter anderem Beziehungen, Hilfeleistungen, Wertschätzung, Finanzen und Wohnsitz (vgl. Herriger 2006, S. 91f.).

Eng verknüpft mit der Ressourcenorientierung ist das Konzept des Empowerment. Dies kann erklärt werden, als die Selbstbefähigung von Menschen autonom und selbstbestimmt zu handeln, wobei es eine Art Ressourcenförderung darstellt. Menschen sollen sich demnach von Machtgefügen lösen und ihr Leben selbstbestimmt gestalten. Sie werden dabei unterstützt, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erkennen. Ziel dieser Selbstbemächtigung ist es also, die vorliegenden Ressourcen von Personen zu stärken und sie einzusetzen, um das eigene Leben autark gestalten zu können (vgl. Herriger 2006, S. 1).

Empowerment hat aber auch noch viele andere Bedeutungen. Dazu zählt ebenso:

- aus einer Reihe von Lebensmöglichkeiten die geeignete zu wählen und selbst die für sich richtige Entscheidung treffen zu können;
- die eigenen Interessen und Belangen einzuklagen und niemandem das Recht zu geben, dass über einen hinweg bestimmt wird;
- bereit zu sein, sich Problemen zu stellen, sie nicht abzustreiten und eventuelle Lösungen zu formulieren;
- die Fähigkeit, Dinge kritisch zu hinterfragen;
- sich Informationen und Unterstützungen zu beschaffen, die dann wiederum positiv genutzt werden können;
- auf grundlegende Rechte, die die Partizipation und Beteiligung betreffen, zu bestehen und sie offen einzuklagen (vgl. ebd.).

Ressourcenorientierung verknüpft mit Empowerment in der feministischen Mädchenarbeit bedeutet, dass die Mädchen in ihrem Können und Wissen bestärkt und dazu befähigt werden, sich gegen Diskriminierung, Ausbeutung und Benachteiligung zur Wehr zu setzen. Grundlegendes Ziel ist die Selbstbestimmung und eine autonome Lebensführung. Dazu müssen sie

lernen, ihre Rechte offen einzuklagen, selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen, sich Herausforderungen zu stellen sowie Sachverhalte zu prüfen und diese kritisch zu reflektieren.

Unsere Expertin Mag.^a Ursula Kufleitner meint dazu, dass es *„immer wieder [wichtig ist] auch an den Stärken und Ressourcen der Mädchen anzusetzen. Der Fokus sollte also nicht darauf liegen, dass sie problematisch oder schwierig sind. Das letzte das wir wollen ist, die Mädchen nur als Problemfall darzustellen. Das wäre völlig kontraproduktiv und deshalb ist unser Zugang immer der, an den Talenten, Stärken und Ressourcen der Mädchen zu arbeiten, die wir dann weiterentwickeln und aufbauen“* (Interview Ja.m, 591-596).

Die Mitarbeiterinnen in Mädchenzentren bestärken junge Frauen und Mädchen dabei, auf ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zu vertrauen. Somit können sie sowohl personelle als auch umweltbezogene Ressourcen einsetzen, um ein selbstbestimmtes, autonomes Leben führen zu können.

2.9.8. Lebensweltorientierung

Die Theorie der Lebensweltorientierung entwickelte sich in den 1960er Jahren und wurde seitdem stets an neue gesellschaftliche, politische und soziale Phänomene angeglichen.

In groben Zügen beinhaltet das Konzept der Lebensweltorientierung die Auseinandersetzung von gegenwärtigen Lebenslagen mit pädagogischen Abhandlungen. ExpertInnen richten ihren Blick dabei auf die Lebensverhältnisse ihrer AdressatInnen und leiten daraus unterstützende Handlungsmöglichkeiten ab. Durch eine derart professionelle Unterstützung soll es möglich werden, bestehende – meist problembehaftete Lebensverhältnisse – neu zu gestalten, um einen gelingenden Alltag zu ermöglichen (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2012, S. 175ff.).

Das Konzept der Lebensweltorientierung bezieht sich auf verschiedene Zugänge, Dimensionen und Prinzipien, um einen positiven Einfluss auf die Lebenswelt von Personen zu nehmen.

2.9.8.1. Dimensionen der Lebenswelt

Orientierung an der Lebenswelt bedeutet, verschiedenste strukturelle Bedingungen von Personen wahrzunehmen, bornierte Umstände zu minimieren und neue Möglichkeiten zu eröffnen. Eine wichtige Rolle dabei nehmen die Dimensionen Zeit, Raum, soziale Beziehungen, alltägliche Bewältigungsaufgaben und Hilfe zur Selbsthilfe ein.

- Die Lebenswelt von Personen bezieht sich auf die *Zeit* und die gemachten Erfahrungen innerhalb dieser. Der Blick auf das bisherige Leben einer Person sowie auf deren Zukunftswünsche weist oft Lücken auf beziehungsweise ist von Unsicherheiten gekennzeichnet. Unsere Gesellschaft hat sich im Laufe der Jahre reformiert, weshalb bestimmte Situationen schwieriger werden und mehr Mut verlangen. Lebensweltorientiertes Arbeiten bezieht sich dabei auf die Gegenwart und der in dieser Zeit anfallenden Aufgaben (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2012, S. 187.).
- Die Lebenswelt von Personen bezieht sich auf den *Raum* und die spezifischen Bedingungen innerhalb diesem. Personen sind in ihren erfahrenen Lebensraum eingebunden, welcher sich je nach Zielgruppe unterschiedlich präsentiert. Dabei beziehen sich Hans Thiersch, Klaus Grunwald und Stefan Köngeter (2012, S. 187) auf Koch und Lenz, indem sie anmerken, dass zum Beispiel junge Menschen, alleinerziehende Frauen oder ältere Personen unterschiedlich Räume unterschiedlich erleben. Lebensweltorientiertes Arbeiten bezieht sich auf Bedingungen innerhalb des jeweiligen Raumes, welche für die betreffenden Personen einschränkend sind und sucht nach Möglichkeiten, um den Lebensraum wieder attraktiv und offen zu gestalten.
- Die Lebenswelt von Personen bezieht sich auf Möglichkeiten und Einschränkungen innerhalb *sozialer Beziehungen*. Hans Thiersch, Klaus Grunwald und Stefan Köngeter (2012, S.187) beziehen sich hierbei unter anderem auf eine Abhandlung von Köngeter in dem sie davon ausgehen, dass Personen mit mehreren Menschen in Beziehung treten. Als Beispiel kann ein Kind gesehen werden, welches in Beziehung zu Eltern, Freunden und auch der Institution Kindergarten steht. Lebensweltorientiertes Handeln bedeutet dabei, eine Kooperation zwischen allen sozialen Beziehungen herzustellen, Ressourcen zu fördern und Probleme zu vermindern.
- Die Lebenswelt von Personen bezieht sich auf *alltägliche Bewältigungsaufgaben*. Triviale Aufgaben – wie Nahrungsaufnahme, Körperpflege oder Freizeitgestaltung – führen bei belastenden Lebensverhältnissen im Alltag schnell zu Überforderung. Durch

Bezugnahme auf die Lebenswelt dieser Personen können klare Strukturen geschaffen werden, die für die betroffenen Personen Sicherheit und Selbstverständlichkeit hervorrufen (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2012, S. 187.).

- Die Lebenswelt von Personen bezieht sich auf *Hilfe zur Selbsthilfe*. Unterstützungsmaßnahmen hinsichtlich zeitlicher, räumlicher, sozialer und alltäglicher Belange werden laut dem Konzept der Lebensweltorientierung so gesetzt, dass sich die betroffenen Personen als handlungsfähigen Menschen sehen. Sie selbst können ihre derzeitige Lage verbessern, indem sie sich auf Veränderungen einlassen (vgl. ebd., S. 187f.).
- Die Lebenswelt von Personen wird von *gesellschaftlichen Bedingungen* beeinflusst. Im Sinne des lebensweltorientierten Konzeptes ist es wichtig, öffentlich auf verschiedene sozialpädagogische Bereiche (betrifft unter anderem die Zielgruppen Kinder- und Jugendliche, Familien, ältere und kranke Personen) sowie gesellschaftliche Bereiche (betrifft unter anderem Themen wie Wohnen, Bildung, Arbeit) gezielt einzugehen (vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2012, S. 188).

2.9.8.2. Struktur- und Handlungsmaxime der Lebensweltorientierung

Das Konzept der Lebensweltorientierung beruft sich auf sogenannte „Struktur- und Handlungsmaxime“ oder anders ausgedrückt auf verschiedene Prinzipien, welche sich in der Umsetzung der Arbeit zeigen. Hans Thiersch, Klaus Grunwald und Stefan Köngeter (2012, S. 188ff.) berufen sich in ihrer Abhandlung darüber auf vorangegangene Schriften von Hans Thiersch sowie auf den 8. Jugendbericht des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit.

- *Prävention* wird in Bezug auf die Lebensweltorientierung in zwei Varianten gesehen. Prävention im allgemeinen Sinn bedeutet, angemessene Lebensverhältnisse zu schaffen, indem positive Infrastrukturen gefestigt und Fähigkeiten zur Lebensbewältigung geschaffen werden. Prävention im speziellen Sinn bedeutet dagegen, nicht auf Probleme zu warten bis sie sich zu sehr verstärken, sondern vorab angemessen zu reagieren.
- *Alltagsnähe* bezieht sich erstens auf das Vorhandensein von offenen, niederschweligen Hilfeleistungen in der unmittelbaren Lebenswelt der Zielgruppe und zweitens auf eine Ganzheitlichkeit dieser Hilfestellungen.

- *Dezentralisierung/ Regionalisierung* verweist ebenso auf Hilfeleistungen in der direkten Lebenswelt der Zielgruppe. Dazu bedarf es jedoch entsprechender Ressourcen, die es ermöglichen, solche Angebote zu setzen.
- *Integration* meint eine Lebenswelt zu schaffen, in der Menschen einander respektieren und Offenheit repräsentieren, wozu eine Anerkennung gegenüber dem Anderssein wichtig erscheint.
- *Partizipation*, als Teilhabe- und Mitwirkungsmöglichkeit, bezieht sich darauf, ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Hilfeleistenden und Hilfesuchenden zu schaffen und alle zu gleichen Teilen an Prozessen zu beteiligen.

2.9.8.3. Geschlechtsbezogene Lebensweltorientierung bzw. Lebensweltorientierte Mädchenarbeit

Das Konzept der Lebensweltorientierung, samt ihren verschiedenen Zugängen und Handlungsprinzipien, findet ebenso Anwendung in der Arbeit mit bestimmten AdressatInnen. Im Besonderen soll hier auf die Zielgruppe der Mädchen und deren Lebenswelten näher eingegangen werden. In Kapitel 2.5. wurden die Lebensrealitäten von Mädchen bereits detailliert beschrieben. Deshalb möchten wir im Folgenden darauf aufmerksam machen, mit welchen Strukturen sich Mädchen in der heutigen Gesellschaft auseinandersetzen müssen und inwiefern sich diese auf deren Lebenswelten auswirken.

Unsere Gesellschaft hat sich im Laufe der vergangenen Jahre verändert, hat modernere Strukturen angenommen und ist dadurch offener geworden. Somit, so scheint es, entstanden neue Möglichkeiten für beide Geschlechter. Besonders junge Frauen sahen darin eine Chance, aus bestehenden Strukturen auszubrechen, bislang vorherrschende Rollenzuschreibungen zu verändern und ihren Platz in der Gesellschaft neu herzustellen. Als Beispiel kann hier unter anderem die berufliche Orientierung und Bildung von Mädchen und Frauen genannt werden. Freie berufliche Möglichkeiten, Weiterbildungsangebote und Aufstiegschancen sind jene Bilder, die Politik und Gesellschaft jungen Frauen vermitteln. Demgegenüber stehen jedoch einerseits ein Mangel an offenen Stellen und andererseits jener Aspekt, dass Frauen auch heute vermehrt für die Kinderbetreuung verantwortlich gemacht werden. Schaffen sie die Kombination aus Beruf und Familie nicht, werden sie selbst für das Scheitern verantwortlich gemacht – gesellschaftlich geschaffene Strukturen werden nicht hinterfragt.

Auch in der Arbeit mit Mädchen, die noch vor ihren beruflichen und familiären Veränderungen stehen, ist der Einsatz einer geschlechtsbezogenen Lebensweltorientierung wichtig. Dabei ist es vor allem notwendig, Mädchen im Umgang mit immer neu entstehenden Anforderungen zu unterstützen. Dazu wird die gesamte Lebenswelt der Mädchen in die (sozial-)pädagogische Arbeit einbezogen, indem zum Beispiel die familiäre Situation, die Nationalität, das Bildungsniveau oder der gesellschaftliche Stand berücksichtigt werden. Die Mädchen sollen dazu befähigt werden, schwierige Situationen durch ihr eigenes Zutun beeinflussen zu können und sich nicht als Opfer gesellschaftlicher Strukturen zu sehen.

Die Sichtweise der geschlechtsbezogenen Lebensweltorientierung schließt an die prinzipiellen Annahmen der feministisch-parteilichen Mädchenarbeit an. Verhaltensweisen und Konflikte werden in Verbindung zur Gesellschaft gesehen. Dabei wird nicht das Mädchen als Person für Probleme verantwortlich gemacht, sondern strukturelle Gegebenheiten berücksichtigt, die ein Problem erst auftreten lassen (vgl. Bronner/ Behnisch 2007, S. 85ff.).

Julia Zehenter (2010, S. 138) verweist in diesem Zusammenhang auf eine Abhandlung der Autoren Grunwald & Thiersch, die sich im Speziellen mit der lebensweltorientierten Mädchenarbeit auseinandergesetzt haben. In ihren Theorien zur feministisch-parteilichen Mädchenarbeit sowie zur Lebenswelt von Mädchen hielten sie an den Prinzipien Subjektorientierung, Koedukation sowie Gemeinwesenarbeit fest, die in beiden Konzepten ihre Anwendung finden sollten. Unter Subjektorientierung verstehen die ExpertInnen, sich nicht nur an die Zielgruppe der Mädchen im Allgemeinen zu richten, sondern vermehrt auf Verschiedenheiten innerhalb dieser Zielgruppe zu achten. Nach dem Prinzip der Koedukation wird darauf geachtet, Mädchen gemischtgeschlechtliche Angebote und Räume zur Verfügung zu stellen. Im Zuge der Gemeinwesenarbeit beziehen sich ExpertInnen schließlich darauf, sogenannte „Lebensweltanalysen“ zu entwerfen. Dadurch können jene Zahlen und Orte erhoben werden, an denen für die Mädchen ein Bedarf besteht.

Resümierend kann festgehalten werden, dass viele Kernpunkte des Konzeptes feministisch-parteilicher Mädchenarbeit ihre Anwendung ebenso im Konzept der Lebensweltorientierung finden. Beide Konzepte vertreten im Grunde genommen zwei Funktionen: die Arbeit mit den Mädchen sowie die politische Arbeit. Ersteres bezieht sich auf den täglichen Umgang mit Mädchen, dem Hervorheben ihrer Stärken oder der Ausrichtung auf die vorhandenen Ressourcen. Letzteres meint das Entgegenwirken und Bekämpfen vorhandener gesellschaftlicher Bedingungen, welche Ungleichheiten aufgrund von Geschlecht zulassen (vgl. Bronner/ Behnisch 2007, S. 89).

2.10. Arbeitsfelder der feministischen Mädchenarbeit

Es gibt mittlerweile eine Bandbreite an Arbeitsfeldern, in denen mit jungen Frauen und Mädchen gearbeitet wird – auch wenn nicht immer genügend finanzielle und strukturelle Ressourcen zur Verfügung stehen. Es könnte angenommen werden, dass die Gesellschaft den Bedarf der Hilfeleistungen für junge Frauen und Mädchen noch immer nicht oder nur teilweise erkannt hat. Die Arbeitsfelder reichen von Offenen Jugendeinrichtungen und Mädchencafés, in denen die Mädchen unter sich sein können und einen öffentlichen Raum nach ihren Vorstellungen gestalten können, über Beratungsstellen bis hin zur Erziehungshilfe.

Bei unseren Ausführungen über die Arbeitsfelder, worin Mädchenarbeit verankert ist, ziehen wir die Auflistung von Bitzan/ Daigler (2004) heran. Die folgenden Arbeitsfelder haben sich unterschiedlich durchgesetzt und standen schon immer in Verbindung mit der Kompetenz und dem Einsatz der Pädagoginnen sowie den verfügbaren Fördergeldern (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 45f.).

2.10.1. Offene Kinder- und Jugendarbeit

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit kann als Musterbeispiel gesehen werden, wenn es darum geht, Mädchenarbeit zu leisten. Diese Sparte war die erste, die auch Angebote für Mädchen ermöglichte. Denn es ist kein Geheimnis, dass Jugendarbeit vorrangig Jungenarbeit bedeutet und dass in den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit lediglich 10-15% der Mädchen ihre Zeit verbringen. Gerade Angebote wie Drehfußball oder Darts werden zu meist von Jungen angenommen, um nicht zu sagen eingenommen. Hier besteht grundsätzlich eine ganz klare Ungleichverteilung.

Aufgrund dieser Erkenntnis wurden Angebote speziell für Mädchen entwickelt. Diese waren aber, aufgrund von räumlichen Ressourcen zum einen und der Auflehnung der männlichen Besucher zum anderen, nicht leicht durchsetzbar. Sie konnten mit dieser Trennung der Angebotsstruktur nur wenig anfangen und rebellierten eher dagegen, als dass sie sie akzeptierten. Es entwickelte sich eine hitzige Diskussion darüber, inwiefern Mädchenarbeit in koedukativen Einrichtungen überhaupt gewährleistet werden könne. Zeitgleich versuchten Pädagoginnen autonome Räume für Mädchen anzubieten, die sie nach ihren Vorstellungen nutzen und gestalten konnten.

Heutzutage betreibt beinahe jedes Jugendzentrum autonome Mädchenarbeit. Wenn es kein Mädchenzentrum ist, so gibt es in geschlechtsheterogenen Einrichtungen zumindest Mädchengruppen, Mädchenräume oder Mädchentage, an denen die weiblichen Besucherinnen unter sich sein können (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 46f.).

2.10.2. Verbandliche Jugendarbeit

Das zentrale Element in der Verbandsarbeit ist Ehrenamtlichkeit. Grundsätzlich sind in etwa 30-50% der Mitglieder eines Jugendverbandes Mädchen. Sie verrichten einen Großteil der ehrenamtlichen Tätigkeiten, sind jedoch in den Leitungsfunktionen und Entscheidungsgremien unterrepräsentiert.

In ehrenamtlichen Jugendverbänden, die koedukativ arbeiten, ist es besonders schwierig Mädchenarbeit zu betreiben. Die Frauen, die in den Verbänden mitwirken, sehen oft nicht ein, wieso sie eigene Mädchenangebote annehmen und sich somit von den anderen lösen sollen. Würde der Verband keine Frauen wünschen – so die Mitarbeiterinnen – würden sie ihres Erachtens auch nicht dort tätig sein. Es ist also schwierig nachzuvollziehen, inwieweit den Mädchen und jungen Frauen der Zugang zu den Verbänden wirklich offen steht und ob die Tätigkeiten zwischen den Geschlechtern gerecht verteilt sind, da die Mitgliedschaft auf freiwilliger Basis basiert. Aus diesem Grund wurden Strukturen geschaffen, in denen die Wünsche, Interessen und Bedürfnisse der Mädchen beachtet werden. Es werden zunehmend Weiterbildungen für die Mitarbeiterinnen angeboten, damit sie sich bei wichtigen Entscheidungen beteiligen und die Arbeit mitgestalten können (vgl. ebd., S. 47f.).

2.10.3. Beratungs- und Anlaufstellen

Zusätzlich zu den offenen Angeboten, die hauptsächlich Freizeitangebote zur Verfügung stellen, haben sich Anlaufstellen für junge Frauen und Mädchen entwickelt, die Opfer von sexueller Gewalt wurden. Dabei stehen Frauen den Betroffenen parteilich zur Seite, bieten ihnen Hilfe und Schutz, schenken ihnen Glauben, achten ihre Gefühle und helfen ihnen dabei ihre Würde zu schützen. Die Anlauf- und Beratungsstellen haben im Laufe der Zeit begonnen, sehr eng mit Jugendämtern und Schulen zusammenzuarbeiten und betreiben heute noch wichtige, sensibilisierende Interventions- und Präventionsarbeit.

Damit in Verbindung stehen Projekte und Workshops zu Themen wie Sexualität und Gesundheit, die unter anderem auch in den von uns besuchten Mädchenzentren angeboten werden. Die Mädchen können Fragen zu Sexualität, zu ihrem Körper, aber auch zu Ernährungsthemen und Essstörungen stellen (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 48).

2.10.4. Erzieherische Hilfen

Es kann festgestellt werden, dass junge Frauen und Mädchen erst dann Hilfsmaßnahmen erhalten, wenn sie nicht mehr im Elternhaus bleiben können, von zuhause fliehen oder sich selbst gefährden. Viele der Mädchen in stationären Einrichtungen haben gewaltvolle Erlebnisse zu berichten. Sie sind zumeist Opfer von Misshandlungen und Vergewaltigungen.

Kritisiert wird an den erzieherischen Hilfen, dass Mädchen auch hier ganz klar benachteiligt werden und die Programme eher an die Jungen angeglichen sind. Durch die unreflektierten, einseitigen Vorstellungen der Frauenrolle, seitens der Fachkräfte, werden die Probleme mit denen Mädchen zu kämpfen haben nicht auf ihre individuellen Lebensgeschichten zurückgeführt. Die Erlebnisse der jungen Frauen werden gewissermaßen geleugnet und es werden Programme betrieben, die sie lediglich über beispielsweise Verhütungsmittel aufklären. Wichtig wäre es aber, Unterstützungsmaßnahmen anzubieten, damit die Mädchen das Erlebte besser verarbeiten und eine gesunde Beziehung zum eigenen Körper herstellen können. Aufgrund dieser gravierenden Missstände haben Expertinnen Angebote für Mädchen und junge Frauen entwickelt, wie zum Beispiel Mädchenwohngruppen oder Häuser, in denen sie Zuflucht finden. Hier beschäftigen sich ExpertInnen mit den Schwierigkeiten, die die Mädchen haben und weniger mit den Problemen, die sie bereiten (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 49f.).

Am Ende dieses Kapitels bleibt eigentlich nur zu sagen, dass die feministische Mädchenarbeit nicht in allen Arbeitsfeldern gleich stark verankert ist. Besonders im gemischtgeschlechtlichen Kontext scheint es immer eine Herausforderung zu sein, beiden Geschlechtern gerecht werden zu können. Dennoch muss auch festgehalten werden, dass es zu einer Zunahme von mädchenfördernden Angeboten in den einzelnen Arbeitsfeldern gekommen ist.

2.11. Angebote, Themen und Methoden der feministischen Mädchenarbeit

Gerade weil, die Mädchenarbeit keine spezielle Zielgruppe anspricht und sich nicht nur auf bestimmte Lebenslagen fokussiert, gibt es eine Bandbreite an Angeboten, Themen und Methoden, mit denen gearbeitet wird. Feministische Mädchenarbeit gibt es:

- in der Offenen und Verbandlichen Jugendarbeit;
- in heterogenen Jugendzentren sowie in Mädchenzentren;
- als kontinuierliches Angebot oder als Einzelprojekt;
- als Gruppenarbeit, offenes Angebot, Beratung oder Einzelfallhilfe;
- als Workshop mit Themen zu Sexualität, Liebe, und andere (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 159).

Die Angebote, die den Mädchen zur Verfügung gestellt werden, richten sich nach den Wünschen und Bedürfnissen der Mädchen und bestärken sie in ihrem Selbstvertrauen und Durchsetzungsvermögen. Sie helfen ihnen bei der Rauman eignung sowie bei der Berufsorientierung. Dabei erhalten junge Frauen entsprechende Angebote in geschlechtshomogenen Einrichtungen, in Institutionen, die koedukativ arbeiten oder in geschlechtsheterogenen Jugend einrichtungen. In letzteren werden sie jedoch verstärkt in ihrer Durchsetzungskraft gegenüber Jungen gefördert (vgl. Heiliger 2004, S. 75f.).

In der feministischen Mädchenarbeit werden grundsätzlich Angebote aus verschiedensten Sparten offeriert. Diese umfassen handwerkliche, medienpädagogische, körper- und bewegungsorientierte, freizeitpädagogische und andere Bereiche (vgl. Arapi/ Graff 2013, S. 737). Konkrete Beispiele hierfür sind Gesundheit/ Körper, Partizipation, Medien/ Computernutzung, Kultur, Beruf, Freizeit/ Sport und vieles mehr. Auch die Methoden, mit denen gearbeitet wird, sind vielseitig. Dazu zählen Training/ Bildung, Beratung, Kurse zu Theater, Tanz oder Fotografie, Zuflucht, Mädchentreffs, Selbstbehauptung und andere (vgl. Heiliger 2004, S. 76).

Mit der Zeit haben sich die Angebote, Themen und Methoden geändert und es sind solche entstanden, die sich speziell an junge Frauen und Mädchen richten. Daher wurden die Lebenslagen der Mädchen und ihre Probleme zum Ausgangspunkt gemacht und geeignete pädagogi-

sche Maßnahmen entwickelt. Die nachfolgenden Themen sind sowohl in geschlechtshomogenen als auch in koedukativen Einrichtungen von großer Bedeutung:

- Sexualität/ Körper
- Sexuelle und körperliche Gewalt
- Freizeitangebote
- Berufsorientierung
- Gesundheit
- Sucht

Obwohl die feministische Mädchenarbeit mit der homogenen Gruppe der Mädchen arbeitet, spielt Heterogenität eine wichtige Rolle. Sie erkennt die Unterschiede zwischen den Mädchen – ihre vielfältigen Lebenslagen, Erfahrungen, Fähigkeiten und so weiter – und berücksichtigt diese in der täglichen Arbeit (vgl. Güntner/ Wieninger 2010, S. 128).

Sämtliche Angebote der Kinder- und Jugendarbeit müssen den Lebenswelten und Bedürfnissen der jungen Frauen und Mädchen gerecht werden. Denn nur durch die Berücksichtigung der individuellen Lebenslagen können passende Methoden und Angebote entwickelt werden. Wie zu Beginn erwähnt, kann nicht von „den“ Mädchen und „den“ Lebenslagen gesprochen werden. Alle Mädchen, ohne Ausnahme – Mädchen mit Behinderung, Mädchen mit Migrationshintergrund, homosexuelle Mädchen – müssen beachtet und in der Angebotsstruktur berücksichtigt werden (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 52f.).

2.12. Kurzes Zwischenfazit

Es ist für junge Frauen und Mädchen nach wie vor nicht einfach, sich in dieser von Männern dominierten Welt zu behaupten. Die feministische Mädchenarbeit leistet hier insofern einen wichtigen Beitrag, als dass sie die Bedürfnisse der Mädchen in jedem Fall in den Mittelpunkt stellt und versucht, gesellschaftliche Ungleichverteilungen zwischen den Geschlechtern aufzuheben. Ziel ist es, gleichberechtigte Lebensmöglichkeiten für Mädchen in allen Bereichen zu schaffen. Die Mitarbeiterinnen der Mädchenzentren müssen sich in jedem Fall parteilich für die Mädchen einsetzen und helfen ihnen auch mit widersprüchlichen Forderungen klar zu kommen. Einerseits sollen sie stark und selbstsicher sein und gleichzeitig wird von ihnen erwartet, ganz Mädchen zu sein.

Aufgrund der Vermittlung von Kompetenzen, die die Autonomie der Mädchen fördern, sind sie in der Lage, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Sie lernen ihre Rechte einzuklagen sowie ihre Interessen zu vertreten. Durch den politischen Aspekt der Mädchenarbeit soll vor allem der Bedarf der Mädchen nach außen vermittelt werden.

Aus diesen und vielen weiteren Gründen ist feministische Mädchenarbeit nach wie vor notwendig. Die Kernprinzipien der Mädchenarbeit – Autonomie, Parteilichkeit, Identifikation und Partizipation – bilden ein wichtiges Fundament, um junge Frauen und Mädchen auf dem Weg zu einem selbstbestimmten, emanzipierten Leben zu begleiten.

Es fällt zwar auf, dass die feministische Mädchenarbeit und die Forschung im Allgemeinen normativen Charakter haben. Im Gegensatz zu anderen Wissenschaften und Handlungsfeldern, werden die Forderungen und Prinzipien jedoch sichtbar gemacht, sodass ein fachlicher Diskurs möglich wird (vgl. Hartwig/ Weber 2000, S. 28).

Im nächsten großen Teil dieser Arbeit – dem empirischen Teil – geht es vor allem um die Frage, inwiefern diese Prinzipien in Mädchenzentren umgesetzt werden. Wir möchten hier aber nicht vorgreifen und somit gleich auf die nachfolgenden Kapitel verweisen.

II. EMPIRISCHER TEIL

Einleitung

Der empirische Teil der Arbeit setzt sich sowohl aus quantitativen als auch qualitativen Elementen zusammen. Im quantitativen Bereich entschieden wir uns für die Anwendung eines Fragebogens und im qualitativen Bereich wurden Expertinneninterviews durchgeführt. Wir wollen sowohl die Mädchen als auch die Expertinnen in unsere Erhebungen und dadurch die Sichtweisen aller Beteiligten in unsere Arbeit einbeziehen. Das, so finden wir, ermöglicht uns einen umfassenderen Blick auf das Thema dieser Arbeit.

Forschungsfragen

Im Zuge der vorliegenden Arbeit sowie der durchgeführten qualitativen und quantitativen Erhebungen behandeln wir folgende Hauptfragestellungen:

- *Inwiefern können die Kernprinzipien der feministischen Mädchenarbeit (Parteilichkeit, Autonomie und Identifikation) in geschlechtshomogenen Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit am Beispiel von drei ausgewählten Mädchenzentren in Österreich umgesetzt werden?*
- *Welchen Stellenwert hat das Prinzip der Partizipation?*

Des Weiteren setzten wir uns im Speziellen mit den stereotypen Rollenvorstellungen der Mädchen in den Mädchenzentren auseinander und beschäftigen uns dabei mit folgender Unterfrage:

- *Welche Rolle spielt im Speziellen die Identifikation? Inwiefern sind unter den Mädchen im Mädchenzentrum Stereotype und Klischees vorhanden?*

Stichprobe

Zur Beantwortung der genannten Forschungsfragen bedienen wir uns sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden.

Im Zuge der qualitativen Erhebung wurden drei standardisierte Expertinneninterviews, jeweils mit einer Mitarbeiterin der Mädchenzentren Amazone in Vorarlberg, Ja.m in Graz und *Peppa in Wien durchgeführt. Die daraus gewonnenen Daten werden im Anschluss mit dem Programm „MAX Qualitative Datenanalyse“ (MAX QDA) für weiterführende Schritte aufbereitet.

Im Zuge der quantitativen Erhebung wurden Fragebögen an die Mädchen in den drei genannten Mädchenzentren ausgeteilt. Diese wurden hinsichtlich der Fragestellungen weitgehend an die Inhalte der vorab durchgeführten Expertinneninterviews angeglichen und orientieren sich ebenso an den genannten Forschungsfragen. Insgesamt konnten 55 Mädchen, verteilt aus den genannten Mädchenzentren, für unsere Erhebungen gewonnen werden. Die Daten wurden anschließend zur weiteren Verwendung codiert und mit dem Statistikprogramm „Statistical Package for the Social Sciences“ (SPSS) eingegeben und entsprechend der aufgestellten Hypothesen aufbereitet und berechnet.

Der Leitfaden des Expertinneninterviews sowie der Fragebogen wird im Anhang der vorliegenden Arbeit beigelegt.

3. Vorstellung der von uns besuchten Einrichtungen

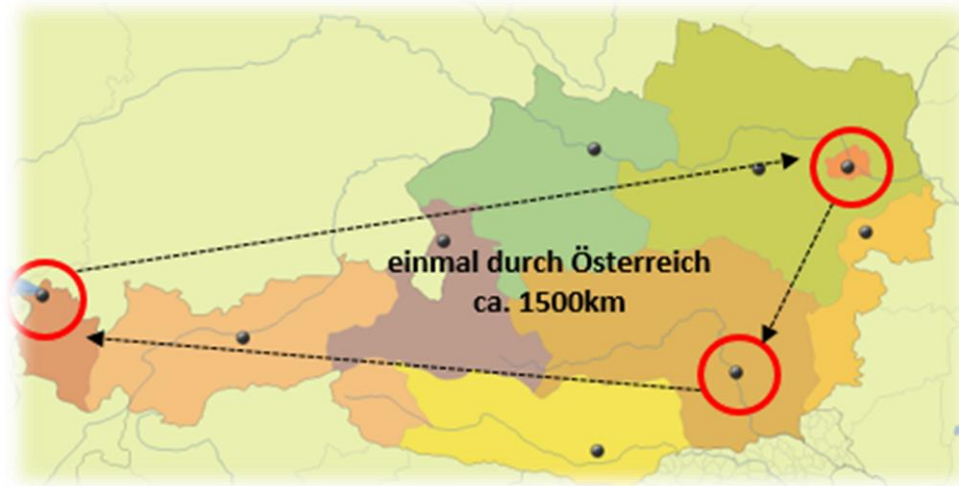


Abbildung 8: Besuch der Mädchenzentren - einmal durch Österreich

Wir haben im Zuge der Datenerhebungen drei Mädchenzentren besucht. Diese waren das Ja.m Mädchenzentrum in Graz, der Verein Amazone in Vorarlberg, sowie das interkulturelle Mädchenzentrum *Peppa in Wien. Wir haben in diesen Einrichtungen unsere Interviews mit den Expertinnen geführt und unsere Fragebögen an die Mädchen verteilt. Alle drei Institutionen stellen Jugendzentren dar, die Teil der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind sowie eine feministische Grundhaltung verfolgen. Die besuchten Einrichtungen bieten geschlechtshomogene Räume, die nur für Mädchen offen stehen. Auch die Mitarbeiterinnen sind ausschließlich Frauen.

An dieser Stelle möchten wir die von uns besuchten Einrichtungen vorstellen. Außerdem möchten wir anmerken, dass wir für die vorliegende Arbeit von allen Einrichtungen Fotos zur Verfügung gestellt bekommen haben, die nach Absprache auch Teil dieser Arbeit sein dürfen.

3.1. Verein Amazone



Die Amazone befindet sich direkt in Bregenz und ist für die Mädchen leicht erreichbar. Das Mädchenzentrum hat von Mittwoch bis Samstag von 15:00 bis 19:00 geöffnet (vgl. Verein Amazone 2015a, o. S.). Die Zielgruppe bilden Mädchen im Alter von 10 bis 18 Jahren (vgl. Verein Amazone 2015d, o. S.).

Der Verein wurde 1998 gegründet. Schwerpunktthemen in dieser Einrichtung sind Ausbildung, Gesundheit, Gewalt, Kultur, Multimedia, Arbeit, Politik und Sexualität. Die Amazone setzt sich aus drei Kernbereichen – dem Mädchenzentrum, der Mädchenberatung und der Fachstelle Gender – zusammen (vgl. Verein Amazone 2015b, o. S.).

Zentrales Ziel der Amazone ist es, Geschlechtergerechtigkeit herzustellen. Das heißt, sie „(...) verfolgen mit allen Angeboten und Projekten das Ziel, Mädchen und Jungen zu einem selbstbestimmten Leben in einer geschlechtergerechten Gesellschaft zu verhelfen. Dabei „(...) arbeiten [sie] sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene.“ (Verein Amazone 2015c, o. S.). Wichtig ist es, die Zugänge zu allen gesellschaftlichen Bereichen zu gewährleisten und die Rollenzuschreibungen der Frauen- und Männerbilder aufzulösen. Nur so kann es zu einer Erweiterung von Talenten und Interessen kommen. Die Jugendarbeit scheint das passende Handlungsfeld dafür zu sein (vgl. Verein Amazone 2015c, o. S.).

Die Angebote dieses Mädchenzentrums sind eine Werkstatt, ein Kommunikationsraum – in diesem können die Mädchen das Internet nutzen und sich Informationen über verschiedene Berufe holen –, ein Fotolabor, um eigene Fotos zu entwickeln, Tischfußball, das Café, in dem sie sich entspannen oder Musik hören können, ein Bewegungsraum, ein Proberaum und das „Südseezimmer“, in dem sie sich Mitarbeiterinnen anvertrauen können, wenn es Probleme gibt. In der Amazone gibt es außerdem immer wieder Workshops und Projekte zu verschiedenen Themen (vgl. Verein Amazone 2015d, o. S.).

Wichtige Grundsätze dieser Einrichtung – besonders in der Beratung – sind: Parteilichkeit, Freiwilligkeit, Autonomie und eine vertrauensvolle Bindung (vgl. Verein Amazone 2015e, o. S.).

3.2. Mädchenzentrum Ja.m



Das Ja.m Mädchenzentrum ist eine Einrichtung der Mafalda (Verein zur Förderung und Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen), die es bereits seit 1989 gibt. Die Bereiche gliedern sich in Beratung, Berufscoaching und Bildungsprojekte sowie Workshops zu Themen wie Sexualität und Gewalt (vgl. Mafalda 2015, o. S.). Das Ja.m befindet sich inmitten der Stadt Graz, im Bezirk Gries. Die Zielgruppe sind Mädchen zwischen 12 und 21 Jahren. Die Einrichtung hat von Dienstag bis Freitag von 14:00 bis 19:00 geöffnet (vgl. JAM Mädchenzentrum 2015a, o. S.).

Grundlegendes Ziel ist, dass die Mädchen bei der Identitätsentwicklung unterstützt werden. Außerdem legen die Mitarbeiterinnen großen Wert darauf, „(...) *die unterschiedlichen Wünsche, Bedürfnisse, aber auch Schwierigkeiten von Mädchen in der Phase des Erwachsen-Werdens wahrzunehmen und darauf einzugehen.*“ (JAM Mädchenzentrum 2015a, o. S.).

Wie in jedem Jugendzentrum gibt es auch hier eine Reihe von Angeboten, die sich aber vielmehr an den Lebenswelten von Mädchen orientieren. Dazu gehören alltägliche Angebote, aber auch eine Lernbetreuung und Projekte. Diese werden nun kurz angeführt und um die Angebote Drehfußball/ Darts erweitert:

- Das Mädchencafé: Hier können die Mädchen ihre Freundinnen treffen und sich mit ihnen austauschen, etwas essen, Musik hören, Zeitschriften lesen oder einfach nur relaxen;
- Das Internet: Die Internetstation ist ein Angebot, das sehr häufig genutzt wird. Vor allem jene Mädchen, die zuhause keine Möglichkeit haben einen Computer und/oder Internet zu nutzen verbringen hier sehr viel Zeit;
- Wii-Konsole: Die Mädchen können gemeinsam Videospiele spielen oder zusammen singen;
- Entspannungsraum: In diesem Raum ist alles zu 100% auf Entspannung ausgelegt und er lädt zum Rückzug ein. Hier gibt es eine Matratze, sowie zahlreiche Pölster und einen Vorhang, damit die Mädchen wirklich alleine sein können und Ruhe finden. Die meisten Mädchen nutzen den Raum um zu schlafen, sich zurückzuziehen oder um private Angelegenheiten mit anderen Mädchen oder Mitarbeiterinnen zu bereden;
- Fotostudio: Die Mädchen können sich im Büro der Mitarbeiterinnen eine Kamera ausborgen und mit dieser Fotos machen. Sie nutzen die Kamera meist, um neue Fotos für soziale Netzwerke zu machen oder für Bewerbungsmappen. Manchmal verkleiden sie sich auch mit den Kostümen im Studio und lassen ihrer Kreativität freien Lauf;
- Werkstatt: In der Werkstatt ist einfach immer was los! Die Mädchen können mit unterschiedlichsten Materialien arbeiten und experimentieren;
- Bibliothek: Hier haben die Mädchen die Möglichkeit, sich Bücher auszuborgen. Es gibt aber unter anderem auch eine Reihe von Gesellschaftsspielen, die die Mädchen zumeist gerne mit den Mitarbeiterinnen spielen;
- „Lernbar“: Während der Schulzeit haben die Mädchen die Möglichkeit, eine kostenlose Lernbetreuung in Anspruch zu nehmen. Diese wird immer dienstags und mittwochs von 15 bis 18 Uhr angeboten. Qualifiziertes, externes Lehrpersonal unterstützt die Mädchen bei der Vorbereitung von Tests, Schularbeiten oder Referaten;

- Drehfußball und Darts: Sowohl der Drehfußballtisch als auch Darts werden gerne genutzt. Zum einen dienen sie der Unterhaltung, zum anderen kommt man so schnell ins Gespräch mit den Mädchen.

Zusätzlich zu den alltäglichen Angeboten sowie der Lernbetreuung gibt es immer wieder Projekte und Kooperationen mit anderen Einrichtungen wie beispielsweise Mädchenfußball oder ein Theaterprojekt (vgl. JAM Mädchenzentrum 2015b, o. S.).

Das Ja.m sagt von sich selber, dass es wichtig ist, „(...) *Mädchen und junge Frauen in den Mittelpunkt unseres Handelns zu stellen und dabei ihre Selbstbestimmung und einen gleichberechtigten Zugang zu allen gesellschaftlichen Ressourcen zu fördern und zu unterstützen. Dies erfolgt sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene.*“ (JAM Mädchenzentrum 2015c, o. S.) Wichtige Grundsätze dieser Institution sind: Autonomie/ Selbstständigkeit, Parteilichkeit, Wertschätzung, Demokratie, Partizipation, Kooperationen und respektvolle Kommunikation (vgl. JAM Mädchenzentrum 2015c, o. S.). Es wird ersichtlich, dass sich die Prinzipien des Ja.m mit allen grundlegenden Prinzipien der feministischen Mädchenarbeit decken.

3.3. Interkulturelles Mädchenzentrum *Peppa



Das interkulturelle Mädchenzentrum *Peppa der Caritas Wien hat ihren Standort im 16. Bezirk und richtet sich vorwiegend an Mädchen und Frauen zwischen zehn und zwanzig Jahren mit Migrationshintergrund. Aus diesem Grund sprechen die Mitarbeiterinnen mehrere Sprachen und können sich somit gut auf ihre Zielgruppe einstellen. Im Bedarfsfall können auch DolmetscherInnen hinzugezogen werden (vgl. Caritas der Erzdiözese Wien 2014, o. S.).

Das Mädchenzentrum verfolgt ihre Arbeitsweisen auf drei Handlungssäulen:

- „Interkulturelles Mädchencafé
- Interkulturelle Mädchenberatung
- Interkulturelle Familienberatung“ (Caritas der Erzdiözese Wien 2014, o. S.)

Interkulturelles Mädchencafé:

Das interkulturelle Mädchencafé ist im offenen Betrieb des Mädchenzentrums angesiedelt und bietet Mädchen zwischen zehn und zwanzig Jahren umfangreiche Möglichkeiten zur Gestaltung ihrer Freizeit. Dazu zählen unter anderem gemeinsame Exkursionen und Feierlichkeiten sowie Projekte und Workshops. Die Mitarbeiterinnen unterstützen die Jugendlichen außerdem in den Bereichen Schule oder Ausbildung in Form einer Lernbetreuung und stehen für berufliche Anliegen gerne zur Verfügung.

Das interkulturelle Mädchencafé hat fünf Mal die Woche nachmittags geöffnet und bietet für verschiedene Altersgruppen von Mädchen Zugang. Montags steht der offene Betrieb für Mädchen von zehn bis dreizehn Jahren zur Verfügung, dienstags bis donnerstags für Mädchen bis zwanzig Jahren und freitags für Mädchen ab vierzehn Jahren. Zusätzlich dazu finden dreimal die Woche Beratungen statt, die als sogenannter „girls talk“ bezeichnet werden (vgl. Caritas der Erzdiözese Wien 2014, o. S.).

Interkulturelle Mädchenberatung:

Die interkulturelle Mädchenberatung, auch *peppamint genannt, bietet Mädchen zwischen zwölf und zwanzig Jahren die Möglichkeit, sich bei Fragen oder Problemen Unterstützung zu suchen. In einem persönlichen Gespräch werden unterschiedlichste Problematiken zum Thema. Als Beispiele dafür können unter anderem Schwierigkeiten in der Schule oder Streit mit den Eltern oder FreundInnen genannt werden. Die Mitarbeiterinnen der interkulturellen Mädchenberatung unterstützen die Mädchen auch gerne bei Fragen zur Lehrstellensuche und beraten bei Ausbildungsfragen. Im Bedarf kann über die Beratung hinaus auch eine Hilfestellung bei Amtswegen durch die Mitarbeiterinnen erfolgen.

*Peppamint ist an fünf Tagen die Woche geöffnet. Für persönliche Beratungsgespräche empfiehlt sich eine individuelle Terminvereinbarung mit den Mitarbeiterinnen per Telefon oder E-Mail (vgl. Caritas der Erzdiözese Wien 2014, o. S.).

Interkulturelle Familienberatung:

Die interkulturelle Familienberatung ist ein Angebot des interkulturellen Mädchenzentrums, welches allen Kindern und Jugendlichen sowie deren Angehörigen bei Fragen zur Seite steht. Zwei Mitarbeiterinnen unterstützen dabei in persönlichen Gesprächen bei unterschiedlichsten Fragestellungen. Als Beispiele dazu können unter anderem Erziehungs- und Entwicklungsfragen, Schwierigkeiten bezüglich Schule oder Familie oder sonstige Belastungen genannt werden. Die interkulturelle Familienberatung ist zudem mit anderen Einrichtungen vernetzt und leitet Familien im Bedarfsfall an diese weiter. Sie ist viermal pro Woche geöffnet. Für persönliche Beratungsgespräche ist eine Terminvereinbarung per Telefon oder E-Mail von Vorteil (vgl. ebd. 2014, o. S.).

4. Quantitative Erhebung

4.1. Fragebogen

Prinzipiell will „(...) [d]ie quantitative Sozialforschung (...) die Messung von Ausschnitten der Beobachtungsrealität, die in eine statistische Verarbeitung der Messwerte mündet [ermöglichen]“ (Berger 2010, S. 149). Quantitative Messungen zielen vor allem darauf ab, die soziale Realität zu erklären (vgl. Seiffert 1996, S. 183).

Grundsätzlich gibt es verschiedene Arten der Befragung: mündliche Befragungen (Interview), schriftliche Befragungen (Fragebogen) und Gruppendiskussionen. Man kann auch eine Unterscheidung zwischen nicht-standardisierten (narratives Interview) und standardisierten Formen (Fragebogen, leitfadengestütztes Interview) feststellen (vgl. Gudjons 2008, S. 63).

„Ein Fragebogen ist eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrunde liegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Der Fragebogen ist das Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse“ (Porst 1998, S. 21).

Für eine bessere Übersicht im Fragebogen eignet es sich, die Fragen in Tabellen zu stellen. Die Formatierung ist aber prinzipiell Geschmackssache und hängt vor allem auch mit der Zielgruppe zusammen, der der Fragebogen vorgelegt wird. Dennoch ist es ratsam, die zentralen Fragen in der Mitte zu stellen. Der Fragebogen sollte außerdem immer logisch aufgebaut sein (zum Beispiel nach Themen). Das sogenannte „Trichterprinzip“ meint, dass einfache Fragen (Einleitungsfragen) zuerst gestellt werden und komplexe (die Thematik betreffend) eher in der Mitte und gegen Ende. Am Ende befinden sich in der Regel auch Angaben zu soziodemographischen Daten (Alter, Geschlecht). Ganz wichtig ist, dass ein Fragebogen nie länger als 90 Minuten dauern sollte (vgl. Aschemann-Pilshofer 2001, S. 17f.).

Bei schriftlichen Befragungen wird grundsätzlich zwischen offenen und geschlossenen Fragen unterschieden. Bei offenen Fragen gestaltet sich die Auswertung umso schwieriger, da Kategorien – die sich aus den unterschiedlichen Antworten ergeben – gebildet werden müssen. Geschlossene Fragen hingegen sind einfacher auszuwerten, da nur vorgegebene Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden können (ja/nein; richtig/falsch). Zusätzlich gibt es sogenannte Rating-Skalen, in denen die Fragen von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“ abgestuft werden (vgl. Gudjons 2008, S. 63).

Fragebögen sollten in der Regel vor der tatsächlichen Befragung an eine kleine Gruppe von Personen ausgeteilt werden. So können eventuelle Verständnisschwierigkeiten erkannt werden, wodurch in Erfahrung gebracht wird, ob sich der Fragebogen überhaupt in dieser Art und Weise durchführen lässt. Bei der Erstellung der Fragen muss darauf geachtet werden, dass sie auch wirklich das abfragen, was man wissen möchte. Durch den sogenannten Pre-Test können somit Fehlerquellen gefunden und vermieden werden.

Im Aufbau des Fragebogens sollte außerdem immer bedacht werden, dass die TeilnehmerInnen nach einer Zeit erschöpft sind, eher dazu neigen, ein Extrem anzukreuzen und eventuell auch so antworten, wie es vielleicht von ihnen erwartet wird. Der Fragebogen hat aber grundsätzlich den Vorteil, dass schriftliche Dokumentationen über die Sichtweise der TeilnehmerInnen gewonnen werden, ohne dabei selbst Beobachtungen durchführen zu müssen (vgl. Gudjons 2008, S. 63).

4.2. Beschreibung des Fragebogens

Mit unserem Fragebogen möchten wir erfahren, inwiefern die Prinzipien der feministischen Mädchenarbeit – aus Sicht der Mädchen – tatsächlich umgesetzt werden. Unser Ziel war es, zwei Sichtweisen – die der Expertinnen in den Interviews und die der Mädchen im Zuge der Fragebogenerhebung – zu erhalten. Wir haben zuvor einen Pre-Test durchgeführt, um sicher zu gehen, dass die Verständlichkeit gegeben ist.

Wir haben die Fragebögen in drei österreichischen Mädchenzentren – Amazone, Ja.m und *Peppa – ausgeteilt. Dabei haben wir die gesamte Zielgruppe der Mädchen befragt und nach keinen bestimmten Kriterien Mädchen ausgewählt. Im Zuge der Fragebogenerstellung haben wir uns zudem dazu entschlossen, weitgehend geschlossene Fragen und Rating-Skalen zu verwenden. Offene Fragen sind nur dann zum Einsatz gekommen, wenn sie an dieser Stelle Sinn gemacht haben und wir beispielsweise nach dem Traumberuf oder dem Alter der Mädchen gefragt haben. Wir haben uns so entschieden, da die Besucherinnen in den Mädchenzentren verschiedene Muttersprachen haben und offene Fragen vielleicht nicht immer so einfach zu beantworten sind.

Der Aufbau unseres Fragebogens stützt sich vor allem auf die vier Prinzipien – Autonomie, Parteilichkeit, Identifikation und Partizipation. Am Beginn des Fragebogens finden sich hauptsächlich sogenannte Eisbrecherfragen, mit denen wir herausfinden wollten, wie die

Mädchen vom Mädchenzentrum erfahren haben und wie oft sie es besuchen. Anschließend haben wir zwei offene Fragen gestellt, die abfragen, was den Mädchen am besten im Mädchenzentrum gefällt und was gar nicht. Am Ende des ersten Teils findet sich ein allgemeiner Block, der ein paar persönliche Fragen an die Mädchen stellt.

Der zweite große Bereich dieses Fragebogens beinhaltet die vier Prinzipien, die in vier Blöcke (A-D) unterteilt wurden. Im Block A haben wir Fragen zur Autonomie/ Freiwilligkeit gestellt. Hier wollten wir vor allem wissen, ob die Mädchen sich im Mädchenzentrum selbstbestimmt bewegen können und ob sie bei bestimmten Aktivitäten mitmachen müssen.

Im Block B haben wir das Prinzip der Parteilichkeit getestet. Wir wollten von den Mädchen beispielsweise erfahren, ob sie bei Problemen von den Mitarbeiterinnen unterstützt werden und ob die Wünsche und Ideen der Mädchen respektiert werden.

Der Block C bildet Fragen zur Identifikation, in dem wir selbst ein paar Klischees aufgestellt haben. Die Mädchen hatten die Möglichkeit die Aussagen mit „ja“, „nein“ oder „gleich“ zu beantworten. Ziel war es, dass sie überall „gleich“ ankreuzen, weil sowohl Jungen als auch Mädchen stark, liebevoll, mutig und so weiter sein können. Den Schluss bildet eine offene Frage, in der wir von den Mädchen wissen wollten, welchen Traumberuf sie haben.

Der letzte Bereich, Block D, fragt nach den Partizipationsmöglichkeiten der Mädchen. Hier interessiert uns vor allem, ob die Meinungen der Mädchen in den Mädchenzentren zählen, ob sie ihre Interessen einbauen können und ob sie Projekte mitgestalten dürfen.

Der dritte große Teil beinhaltet Fragen zu Workshops und Angeboten in den Mädchenzentren. Wir haben bezüglich der Angebote gefragt, ob den Mädchen die Angebote gefallen, welche sie besonders gerne nutzen und womit sie sich am liebsten beschäftigen. Bei den Workshops interessierte uns vor allem, wie oft die Mädchen an einem Workshop teilnehmen und welche Themen ihnen bekannt sind. Hier haben wir eine sogenannte Filterfrage erstellt, weil nur die Mädchen, die regelmäßig an Workshops teilnehmen, wissen, welche Themen in diesen behandelt werden.

Am Ende haben wir noch ein paar soziodemographische Daten erfragt, wie das Alter und die Ausbildung beziehungsweise den Beruf der Mädchen.

4.3. Hypothesen

Zur Beantwortung unserer Forschungsfragen haben wir folgende Hypothesen aufgestellt und nachfolgend berechnet:

1. H1: Die jüngere Altersgruppe (bis 13 Jahren) unterscheidet sich hinsichtlich der Angebotsnutzung von der älteren Altersgruppe (ab 14 Jahren).
H0: Die jüngere Altersgruppe (bis 13 Jahren) unterscheidet sich hinsichtlich der Angebotsnutzung nicht von der älteren Altersgruppe (ab 14 Jahren).
2. H1: Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Mädchen und der Entscheidungsfreiheit im Mädchenzentrum.
H0: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Alter der Mädchen und der Entscheidungsfreiheit im Mädchenzentrum.
3. H1: Je häufiger die Mädchen das Mädchenzentrum besuchen, desto eher haben sie das Gefühl, bei Problemen unterstützt zu werden und Lob zu erhalten.
H0: Je häufiger die Mädchen das Mädchenzentrum besuchen, desto weniger oder gleichermaßen haben sie das Gefühl, bei Problemen unterstützt zu werden und Lob zu erhalten.
4. H1: Mit zunehmendem Alter der Mädchen nehmen Rollenzuschreibungen hinsichtlich der Frauen- und Männerbilder ab.
H0: Mit zunehmendem Alter der Mädchen bleiben Rollenzuschreibungen hinsichtlich der Frauen- und Männerbilder unverändert oder nehmen zu.
5. H1: Die beiden Altersgruppen (bis 13 Jahren und ab 14 Jahren) unterscheiden sich hinsichtlich dem Gefühl, sich an Projekten beteiligen zu können.
H0: Die beiden Altersgruppen (bis 13 Jahren und ab 14 Jahren) unterscheiden sich nicht hinsichtlich dem Gefühl, sich an Projekten beteiligen zu können.

5. Qualitative Erhebung

Es werden verschiedene Arten von Interviews unterschieden. Die wichtigsten sind dabei das narrative, das problemzentrierte, das fokussierte und das ExpertInneninterview (vgl. Gläser/ Laudel 2010, S. 40). Im Zuge unserer Masterarbeit entschieden wir uns, wie vorab beschrieben, für das ExpertInneninterview.

5.1. ExpertInneninterview

Um ein bestimmtes Geschehen zu untersuchen, empfiehlt sich unter anderem das sogenannte ExpertInneninterview. Dabei wendet sich ein Laie zur theoretischen Untermauerung eines Sachverhaltes an externe Personen, die über mehr Kenntnisse verfügen, als man selbst. Die Aufgabe der Wissenschaftlerin bzw. des Wissenschaftlers besteht darin, sich an eben solche sogenannte ExpertInnen zu wenden. (vgl. Hoffmann 2005, S. 268).

Zur Frage, welche Personen als ExpertInnen angesehen werden, gibt es in der Literatur weitgehend ähnliche Auffassungen. Renate Liebold und Rainer Trinczek (2009, S. 33) bezeichnen jene Personen als ExpertInnen, die über spezielle Fachkenntnisse verfügen. Jochen Gläser und Grit Laudel (2010, S. 11) gehen bei ExpertInnen ebenfalls von Personen aus, die über beachtliche Kenntnisse auf bestimmten Gebieten verfügen. Die gleiche Ansicht vertritt Uwe Flick (2002, S. 139), indem er sagt, dass jene Menschen als ExpertInnen gelten, welche stellvertretend für einen gewissen Arbeitsbereich anzusehen sind.

Dieses Wissen brauchen ForscherInnen, da üblicherweise ein „Wissensvorsprung“ zwischen beiden Parteien besteht (vgl. Meuser/ Nagel 2009, S. 467). Deshalb ist es wichtig, sich an jemanden zu wenden, von der beziehungsweise dem man annimmt, dass diese Person über ein breiteres Wissen bezüglich des zu erforschenden Sachverhaltes verfügt, als man selbst (vgl. Hoffmann 2005, S. 268). Dieses Wissen wird schließlich in Gesprächen vom Experten oder der Expertin für Forschungen zur Verfügung gestellt (vgl. Gläser/ Laudel 2010, S. 13). Ein ExpertInnenwissen ist somit dann von Nutzen, wenn sich der Forscher oder die Forscherin im Vorab einen Überblick über das Untersuchungsfeld verschaffen möchte beziehungsweise dieses besser verstehen will (vgl. Hoffmann 2005, S. 269).

Um das Interview gut überschauen zu können, ist es ratsam, im Vorab einen Interviewleitfaden zu erstellen (vgl. Gläser/ Laudel 2010, S. 43). Dieser Leitfaden gibt, so Renate Liebold und Rainer Trinczek (2009, S. 37) ein Gerüst vor und ist „*das Resultat theoretisch-wissenschaftlicher Vorüberlegungen mit denen die Forscher[Innen] die Feldphase vorbereiten*“ (ebd.). Durch die Verwendung eines Leitfadens sollte sichergestellt werden, dass nicht relevante Informationen der Expertin beziehungsweise des Experten überbrückt werden können (vgl. Flick 2002, S. 139f.). Ein solcher strukturierter Leitfaden sollte offene Fragen enthalten, um ein flexibles Gespräch aufbauen zu können (vgl. Meuser/ Nagel 2009, S. 472; Liebold/ Trinczek 2009, S. 38). Die Expertin oder der Experte sollte die Fragen jedoch gerne und motiviert beantworten können und sich keineswegs in eine Richtung gedrängt fühlen.

Um ein Interview für spätere Forschungen verwenden zu können, empfiehlt sich eine Aufnahme des Gespräches. Dazu ist das Einverständnis der Expertin oder des Experten nötig. Die Varianten reichen hierbei von eigenen Mitschriften, über Aufnahmen mit einer Kamera, bis hin zu Tonbandaufnahmen. Am geeignetsten erscheinen hierbei die Aufnahmen auf Band. Diese Informationen aus den Gesprächen werden anschließend qualitativ erfasst und transkribiert. Im besten Fall sollte sich nach dem ExpertInneninterview der Wissensvorsprung zwischen Experte/ Expertin und Forscher/ Forscherin vermindert haben (vgl. Hoffmann 2005, S. 273ff.).

5.2. Beschreibung des Interviewleitfadens

Mit Hilfe der von uns durchgeführten Expertinneninterviews möchten wir uns der Beantwortung unserer Fragestellung annähern. Wie auch von unterschiedlichen ExpertInnen in der Literatur angeraten (vgl. Gläser/ Laudel 2010, S. 43; Liebold/ Trinczek 2009, S. 37), entscheiden wir uns dazu, für die Befragung unserer Expertinnen einen Interviewleitfaden zu erstellen.

Der von uns erstellte Interviewleitfaden gliedert sich in mehrere Bereiche.

Im ersten Frageblock stellten wir sogenannte „Türöffnerfragen“, die sowohl uns als auch den Expertinnen den Gesprächseinstieg erleichtern und vorab allgemeine Fragen klären sollten. Dabei interessierte uns vor allem, wie sich ein typischer Tagesablauf in einem Mädchenzentrum gestaltet und welche Charakteristika es dabei im Tagesgeschehen gibt.

Der zweite Block stellte unseren Kernbereich des Interviews dar. In diesem gingen wir im Besonderen auf die ausgewählten Prinzipien der feministischen Mädchenarbeit (Autonomie/ Freiwilligkeit, Parteilichkeit, Identifikation und Partizipation) ein. So erhielten wir vorab Informationen über das subjektive Begriffsverständnis der jeweiligen Handlungsprinzipien unserer Expertinnen und konnten unter anderem deren Einschätzung zur Relevanz der genannten Prinzipien klären.

Im Zuge der Autonomie/ Freiwilligkeit gingen wir dabei speziell darauf ein, wie das Prinzip in der täglichen Arbeit mit den Mädchen sichtbar wird und in welchen Momenten sich Mädchen dennoch an bestimmte Rahmenbedingungen richten müssen. Hinsichtlich der Parteilichkeit interessierte uns vor allem, wann diese in einem Mädchenzentrum erkennbar wird. Außerdem fragten wir die Expertinnen nach jenen Momenten, in denen es besonders wichtig ist, sich parteilich für die Mädchen einzusetzen und wann sie dabei auch an ihre Grenzen stoßen. Ähnlich gingen wir im Zuge der Frage nach der Identifikation vor. Hier waren uns vor allem die Methoden wichtig, die in diesem Zusammenhang von den Mitarbeiterinnen eines Mädchenzentrums eingesetzt werden. Spannend fanden wir außerdem, wie sehr Mitarbeiterinnen überhaupt darauf achten, eine Vorbildfunktion gegenüber den Mädchen einzunehmen und wie es ihnen mit dieser Rolle geht. Zudem erfolgte in diesem Teil des Interviews ein Exkurs zum Girls' Day. Das vierte, für uns zu klärende, Handlungsprinzip betraf die Partizipation. Hier stellten wir die Fragen, wann und wo die Teilhabe von Mädchen im Mädchenzentrum sichtbar wird und welche Momente dabei eine besondere Rolle spielen. Außerdem gingen wir im Gespräch auf Projekte der Mädchenzentren näher ein, die partizipative Gedanken beinhalten.

Der dritte Themenblock des Interviews betraf Fragen zu den Angeboten eines Mädchenzentrums. Hier wurde im Besonderen nach den Gründen gefragt, warum bestimmte Angebote für Mädchen attraktiver sind als andere.

Der vierte Bereich des Interviews behandelte Fragen zu angebotenen Workshops. Hierbei interessierten wir uns vorwiegend für die angesprochenen Themen und die Regelmäßigkeit dieser Projekte.

Im fünften Fragenblock behandelten wir persönliche Fragestellungen zu den Expertinnen, in denen es unter anderem um deren Ausbildung ging.

Der sechste Themenblock stellte die gesellschaftliche Bedeutung von Mädchenzentren in den Mittelpunkt. Interessant gestalteten sich hierbei Fragen zur subjektiven Einschätzung der Re-

levanz von Mädchenzentren sowie die persönliche Intension der Expertinnen, in diesem Bereich zu arbeiten.

Abrunden konnten wir unser Gespräch mit dem letzten Block, in dem es um die Fragen ging, warum es in Österreich kaum Mädchenzentren gibt und wie die Expertinnen die Zukunft der feministischen Mädchenarbeit und der Mädchenzentren sehen.

Zur weiteren Verarbeitung der einzelnen Expertinneninterviews wurde ein sogenannter Codebaum erstellt, der sich aus unterschiedlichen Codes und Subcodes zusammensetzt. Dabei wurde darauf geachtet, dass diese mit den Kategorien des Interviewleitfadens übereinstimmen, um eine anschließende Zuordnung der Textpassagen zu erleichtern. Durch die entsprechende Bearbeitung der einzelnen Interviews im MAX QDA wurde die Grundlage zur Interpretation der Ergebnisse gelegt, welche in Kapitel 7. dargestellt wird.

5.3. Codebaum

Der dargestellte Codebaum gliedert sich in folgende Codes und Subcodes:

Code: Allgemeines zum Mädchenzentrum

Subcodes

- Tagesablauf im Mädchenzentrum
 - Charakteristika
- Mitarbeiterinnen

Codememo:

Der Code „Allgemeines zu Mädchenzentrum“ enthält allgemeine Informationen zum Mädchenzentrum, in dem die Expertinnen tätig sind.

Code: Autonomie/Freiwilligkeit

Subcodes:

- Begriffsverständnis
- Sichtbarkeit von Autonomie/Freiwilligkeit im MZ
- Regeln und Entscheidungen
 - Regelmissbrauch

- Einschätzung Skala
- Sonstiges

Codememo:

Der Code „Autonomie/ Freiwilligkeit“ enthält Informationen zum subjektiven Begriffsverständnis von Autonomie/ Freiwilligkeit der Expertinnen sowie die Sichtbarkeit des Prinzips in den Mädchenzentren. Zudem werden Rahmenbedingungen, an die sich die Mädchen halten müssen und mögliche Konsequenzen bei Regelmisbrauch behandelt. Es erfolgt außerdem eine persönliche Einschätzung der Expertinnen über die Relevanz von Autonomie/ Freiwilligkeit in den Mädchenzentren.

Code: Parteilichkeit

Subcodes:

- Begriffsverständnis
- Sichtbarkeit von Parteilichkeit im MZ
- Notwendigkeit von Parteilichkeit
 - Schwierigkeiten/ Grenzen
- Einschätzung Skala
- Sonstiges

Codememo:

Der Code „Parteilichkeit“ enthält Informationen zum subjektiven Begriffsverständnis von Parteilichkeit der Expertinnen sowie die Sichtbarkeit des Prinzips in den Mädchenzentren. Zudem wird die Notwendigkeit besprochen, sich für Mädchen einzusetzen und dabei auch auf Grenzen eingegangen. Es erfolgt außerdem eine persönliche Einschätzung der Expertinnen über die Relevanz von Parteilichkeit in den Mädchenzentren.

Code: Identifikation

Subcodes:

- Begriffsverständnis
- Sichtbarkeit von Identifikation im MZ
- Vorbildfunktion
- Girls‘ Day
 - Bedeutung
 - Aufbrechen von Klischees

- Einschätzung Skala
- Sonstiges

Codememo:

Der Code „Identifikation“ enthält Informationen zum subjektiven Begriffsverständnis von Identifikation der Expertinnen sowie die Sichtbarkeit des Prinzips in den Mädchenzentren. Zudem wird die Vorbildwirkung der Mitarbeiterinnen besprochen. Im Zuge dessen wird außerdem der Girls‘ Day angesprochen und dessen Bedeutung geklärt. Es folgt außerdem eine persönliche Einschätzung der Expertinnen über die Relevanz von Identifikation in den Mädchenzentren.

Code: Partizipation

Subcodes:

- Begriffsverständnis
- Sichtbarkeit von Partizipation im MZ
- Notwendigkeit von Partizipation
- Partizipative Projekte
- Einschätzung der Skala
- Sonstiges

Codememo:

Der Code „Partizipation“ enthält Informationen zum subjektiven Begriffsverständnis von Partizipation der Expertinnen sowie die Sichtbarkeit des Prinzips in den Mädchenzentren. Zudem wird die Notwendigkeit der Teilhabe von Mädchen besprochen und speziell auf Projekte der Mädchenzentren eingegangen. Es folgt außerdem eine persönliche Einschätzung der Expertinnen über die Relevanz von Partizipation in den Mädchenzentren.

Code: Angebote

Subcodes:

- Relevanz von Angeboten
- Nutzung von Angeboten
- Sonstiges

Codememo:

Der Code „Angebote“ enthält Informationen zu Angeboten in Mädchenzentren. Außerdem wird auf die Bedeutung und Nutzung dieser näher eingegangen.

Code: Workshops

Subcodes:

- Angebot an Workshops
 - Themen
- Relevanz von Workshops
- Sonstiges

Codememo:

Der Code „Workshops“ enthält Informationen zu Workshops in Mädchenzentren. Dabei wird auf die Anwendung, Themenbereiche und Bedeutung eingegangen.

Code: Bedeutung Mädchenzentrum

Subcodes:

- persönliche Sichtweise
- persönliche Motivation

Codememo:

Der Code „Bedeutung Mädchenzentrum“ enthält die persönliche Meinung der Expertinnen über die Notwendigkeit von Mädchenzentren sowie die eigene Motivation, in solchen tätig zu sein.

Code: Ausblick

Subcodes:

- Mangel an Mädchenzentren
- Zukunft Mädchenzentren

Codememo:

Der Code „Ausblick“ enthält Informationen zum derzeitigen Stand von Mädchenzentren sowie zu den Zukunftsaussichten dieser laut der Expertinnen.

6. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die erstellten Häufigkeiten und berechneten Hypothesen dargestellt.

6.1. Häufigkeiten

Verteilung der befragten Mädchen in den Mädchenzentren

29 Mädchen (52,7%) konnten aus dem Mädchenzentrum Amazone in Vorarlberg, 15 Mädchen (27,3%) aus dem Mädchenzentrum *Peppa in Wien und 11 Mädchen (20,0%) aus dem Mädchenzentrum J.am in Graz gewonnen werden (vgl. Abbildung 9). Von den insgesamt 55 befragten Mädchen (100%) in den drei Mädchenzentren, machten alle Angaben zum Item „Name des Mädchenzentrums“.

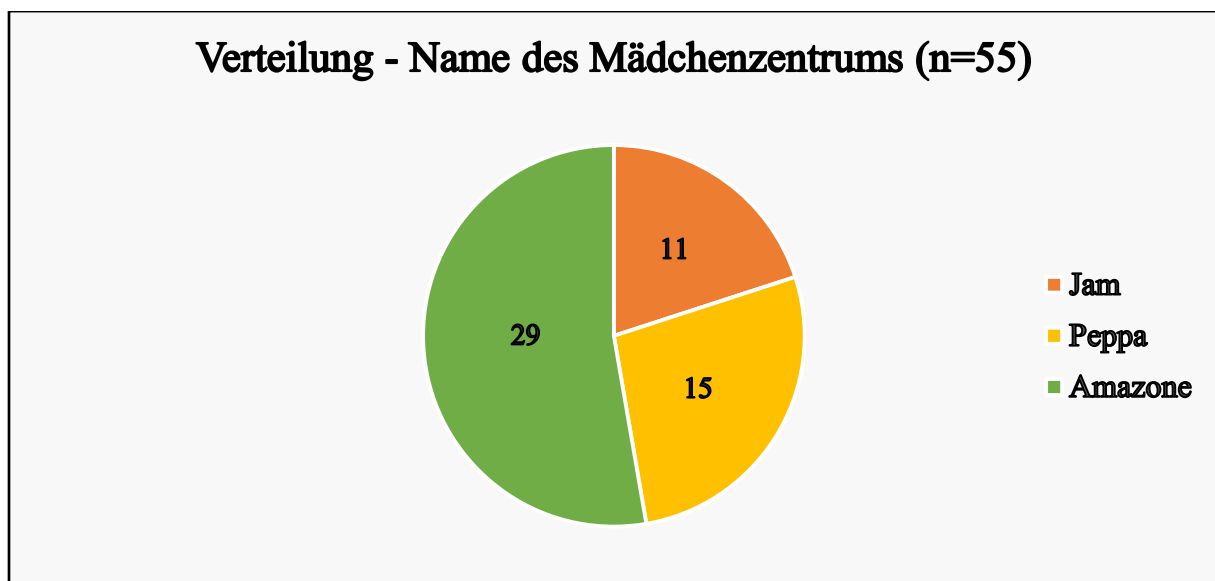


Abbildung 9: Name des Mädchenzentrums

Verteilung der Zugangsart zum Mädchenzentrum

Die Meisten, das sind 30 Mädchen (54,5%), erfuhren durch ihre Freunde vom Mädchenzentrum. 13 Mädchen (23,6%) wurden erstmals durch die Schule darüber in Kenntnis gesetzt, dass es ein Mädchenzentrum gibt. Bei drei Mädchen (5,5%) wurde ihr Interesse an einem Mädchenzentrum durch ihre Eltern und bei zwei Mädchen (3,6%) durch das Internet geweckt. Die übrigen 7 Mädchen (12,7%) gaben sonstige Zugangsquellen wie Verwandte (Cousine, Tante, Geschwister) oder öffentlich zur Verfügung stehende Informationsmaterialien (Flyer) an (vgl. Abbildung 10). Auf die Frage, wie die Mädchen Zugang zum Mädchenzentrum fanden, haben alle 55 Mädchen (100%) geantwortet.

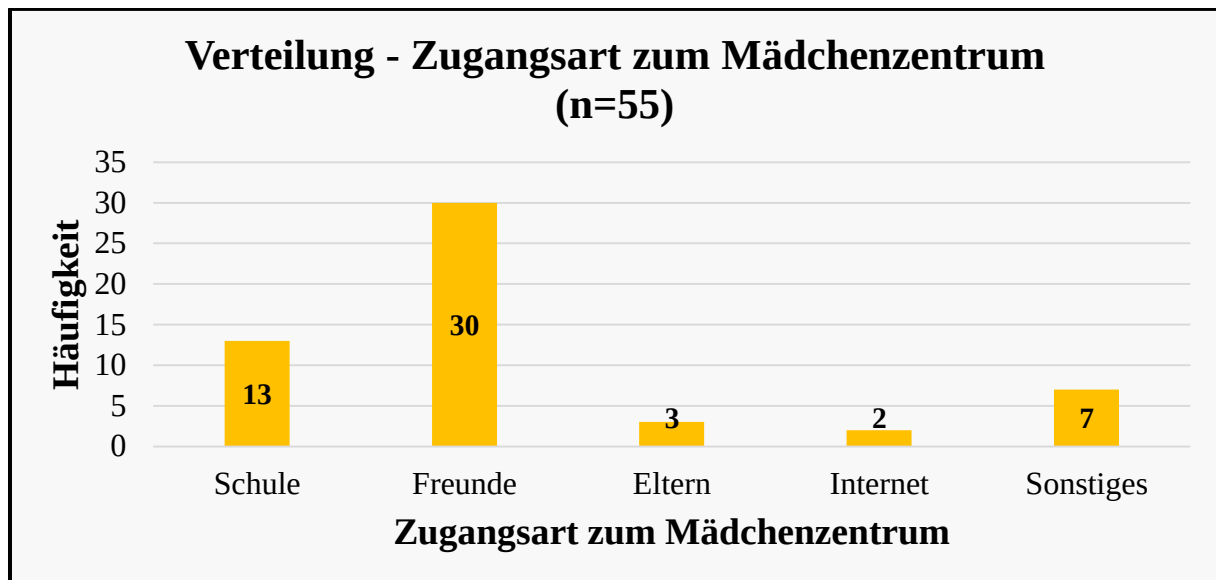


Abbildung 10: Häufigkeit - Zugangsart zum Mädchenzentrum

Verteilung des Alters der befragten Mädchen

In der Altersverteilung zeigt sich, dass die Meisten, sprich 10 Mädchen (18,2%), zu dem Zeitpunkt der Befragung erst 11 Jahre jung waren. Insgesamt 18 der Mädchen (jeweils 16,4%) waren 13 und 14 Jahre, sieben Mädchen (12,7%) waren 16 Jahre, sechs (10,9%) waren 10 Jahre, weitere sechs (ebenfalls 10,9%) waren 17 Jahre, vier Mädchen (7,3%) waren bei der Befragung 12 Jahre und zwei Mädchen (3,6%) waren 15 Jahre alt. Lediglich zwei Mädchen (jeweils 1,8%) in allen drei befragten Einrichtungen, waren 18 und 19 Jahre alt (vgl. Abbildung 11). Von den insgesamt 55 befragten Mädchen (100%) haben alle auf die Frage nach ihrem Alter geantwortet.

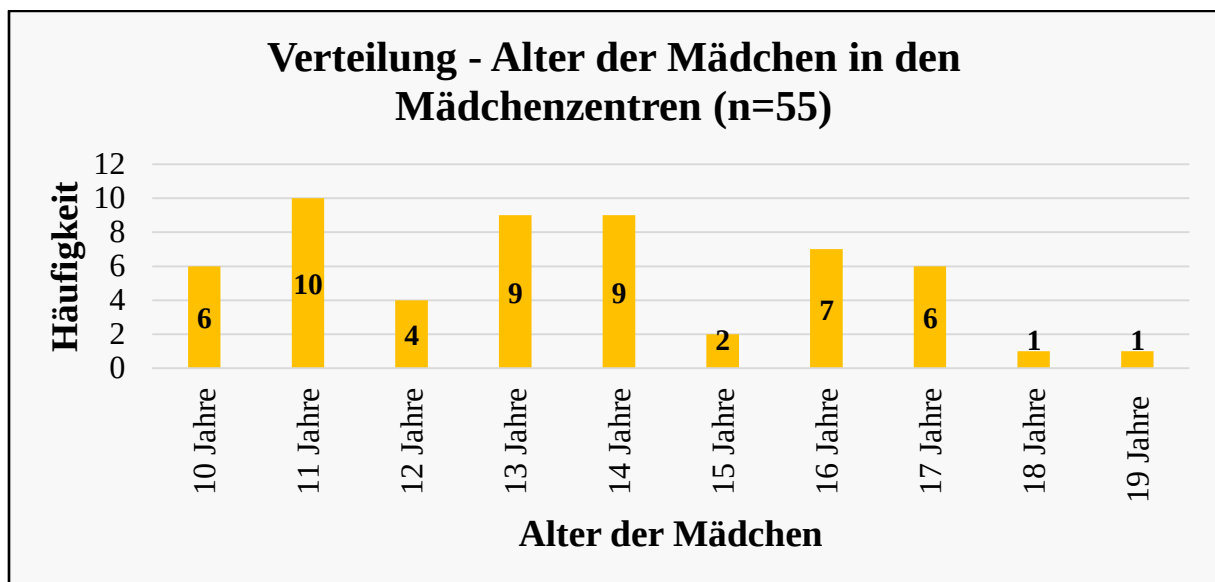


Abbildung 11: Häufigkeit - Alter der Mädchen in den Mädchenzentren

Verteilung der Altersgruppen der befragten Mädchen

Für unsere Berechnungen haben wir das Alter der Mädchen kategorisiert und zwei Altersgruppen gebildet. Die Altersgruppe der 10 bis 13jährigen besteht aus 29 Mädchen (52,7%), die zweite Altersgruppe der 14 bis 19jährigen besteht aus 26 Mädchen (47,3%) (vgl. Abbildung 12).

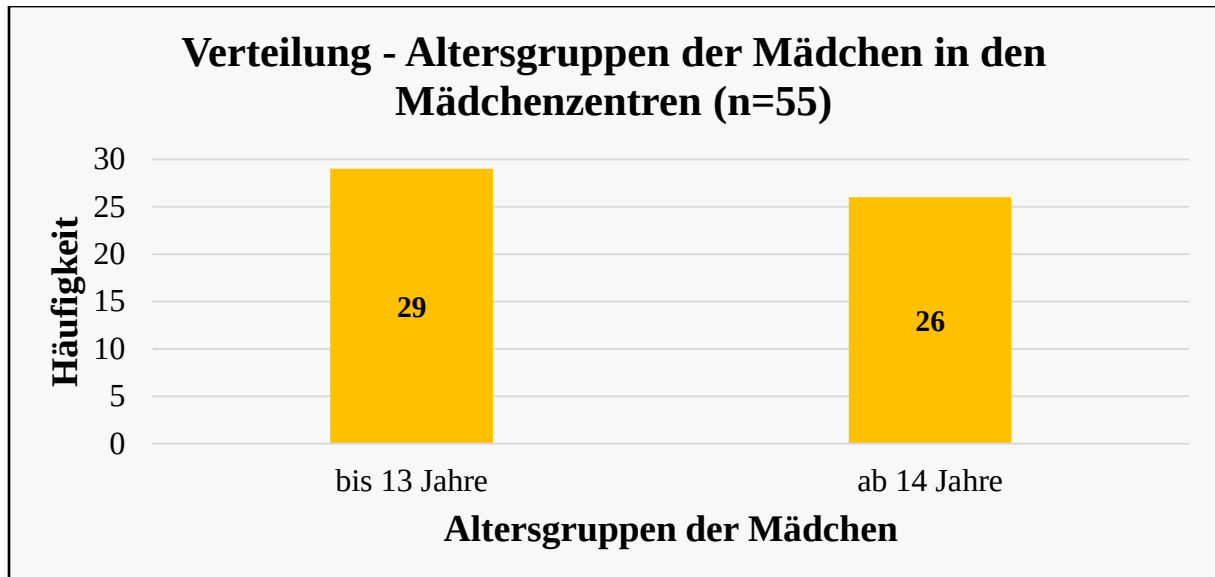


Abbildung 12: Häufigkeit - Altersverteilung der Mädchen in den Mädchenzentren

Verteilung der Besuchsfrequenz der Mädchen

Ganze 21 Mädchen (38,2%) besuchen das Mädchenzentrum fast täglich. Zumindest 15 Mädchen (27,3%) sind wöchentlich im Mädchenzentrum. Sieben Mädchen (12,7%) haben nur monatlich Zeit, die Einrichtung zu besuchen. 12 Mädchen (das sind immerhin 21,8%) haben leider noch seltener Zeit, in ein Mädchenzentrum zu kommen (vgl. Abbildung 13). Zu der Frage bezüglich der Besucherfrequenz haben alle 55 Mädchen (100%) Angaben gemacht.

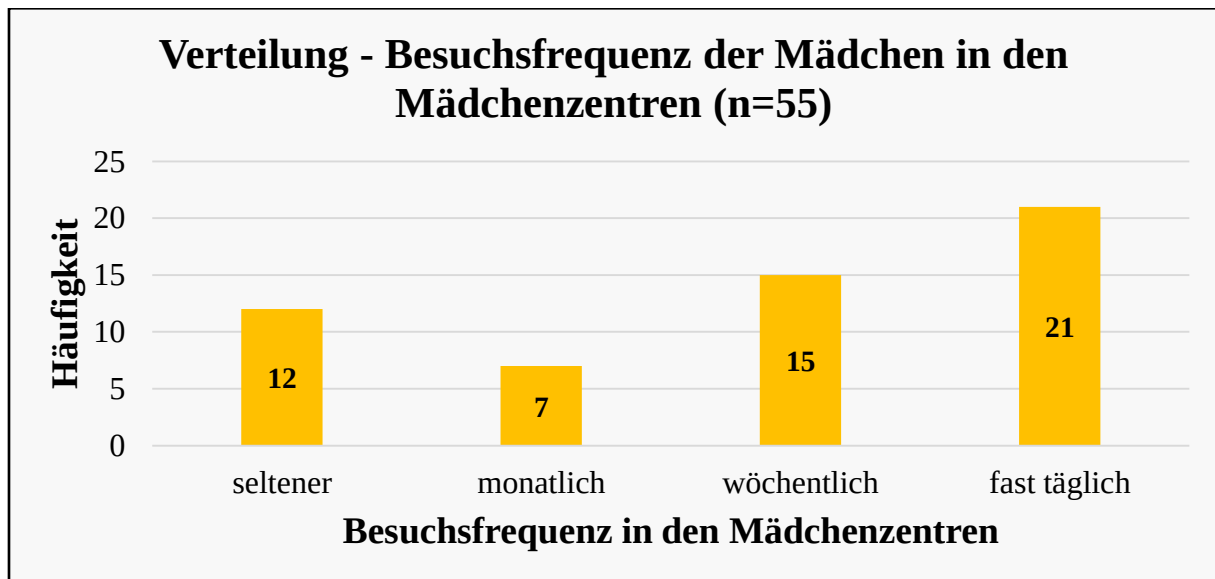


Abbildung 13: Häufigkeit - Besuchsfrequenz der Mädchen in den Mädchenzentren

Verteilung der subjektiven Empfindung von Autonomie/ Freiwilligkeit

Die Meisten, ganze 52 Mädchen (94,6%), haben das Gefühl, ihre Entscheidungen im Mädchenzentrum autonom und freiwillig fällen zu dürfen. Ein Mädchen (1,8%) meint, dass es nicht zutrifft, autonom entscheiden zu dürfen und ein Mädchen (ebenso 1,8%) gibt an, überhaupt keine Entscheidungsfreiheit zu haben (vgl. Abbildung 14). Von den insgesamt 55 Befragten (100%) hat nur ein Mädchen (1,8%), auf die Frage nach der subjektiven Empfindung von Autonomie beziehungsweise Freiwilligkeit (im Sinne der Entscheidungsfreiheit der Mädchen) im Mädchenzentrum, nicht geantwortet.

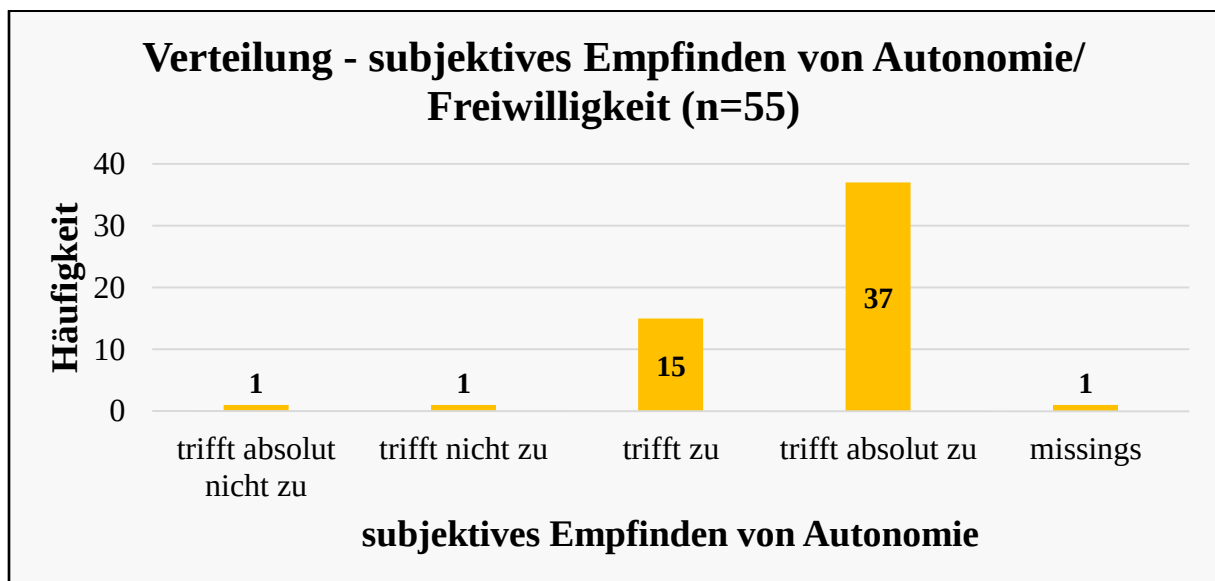


Abbildung 14: Häufigkeit - subjektives Empfinden von Autonomie/ Freiwilligkeit

Verteilung des subjektiven Empfindens von Parteilichkeit

Der Großteil, sprich 54 Mädchen (98,1%), hat das Gefühl, bei Problemen Unterstützung zu bekommen. Nur ein Mädchen (1,8%) sieht das nicht so. Niemand (0%) hat angekreuzt, dass Parteilichkeit absolut keine Rolle im Mädchenzentrum spielt (vgl. Abbildung 15). Auf die Frage, ob die Mitarbeiterinnen die Mädchen bei Problemen unterstützen, haben alle 55 Mädchen (100%) geantwortet.

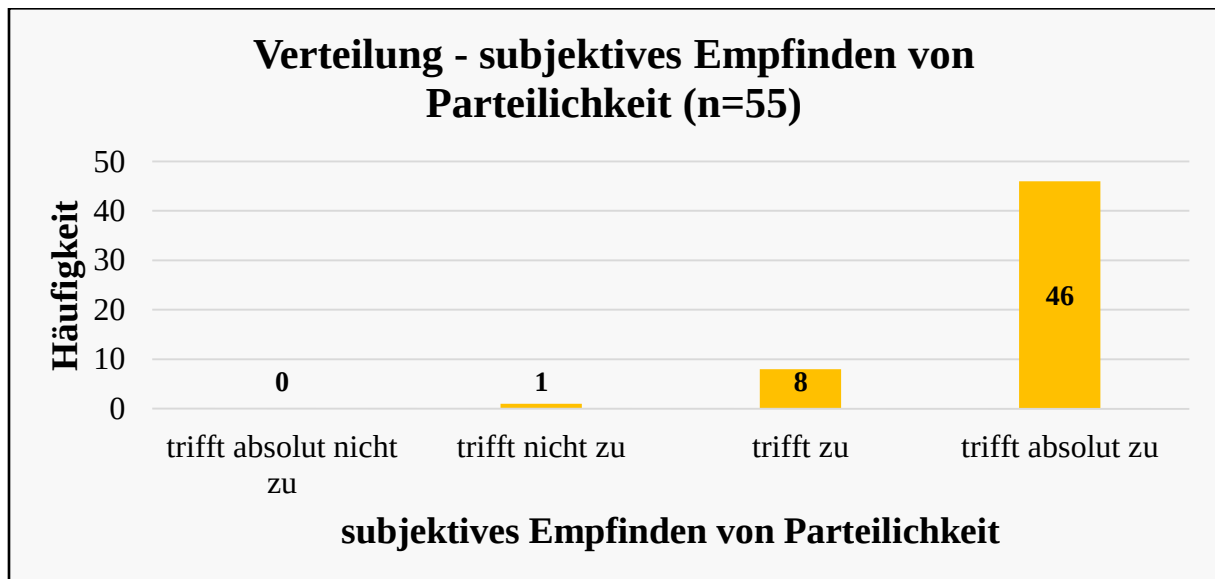


Abbildung 15: Häufigkeit - subjektives Empfinden von Parteilichkeit

Verteilung der Berufswünsche der Mädchen (Identifikation)

Der *Sozialbereich* wird von vielen Mädchen in ihre beruflichen Überlegungen einbezogen. Vier Mädchen (7,3%) möchten als Jugendarbeiterin, zwei Mädchen (3,6%) als Sozialarbeiterin/ Sozialpädagogin und ein Mädchen (1,8%) als Psychologin arbeiten. Ein Mädchen (1,8%) interessiert sich zudem sehr für den Beruf der Kindergartenpädagogin. Auch die Tätigkeit als Lehrerin wird von einigen Mädchen angestrebt. Drei Mädchen (5,5%) möchten Lehrerin werden, ein weiteres (1,8%) interessiert sich diesbezüglich speziell für den Beruf der Tanzlehrerin.

Auch der *Medienbereich* wird von vielen befragten Mädchen als möglicher Berufswunsch genannt. Hier sind vor allem die Berufe der Sängerin von einem Mädchen (1,8%), der Schauspielerinnen von zwei Mädchen (3,6%), der Tänzerin von einem Mädchen (1,8%) und des Models von zwei Mädchen (3,6%) zu nennen.

Im *medizinischen Bereich* überlegen sich ebenso mehrere Mädchen Fuß zu fassen. Hier geben insgesamt fünf Mädchen (9,1%) an, später gerne als Ärztin tätig zu sein. Zwei Mädchen (3,6%) möchten sich beruflich gerne auf die Pflege von Tieren konzentrieren und weitere zwei Mädchen (3,6%) sehen sich später als Zahnarztassistentin bzw. Zahntechnikerin.

Der *Rechtsbereich* wird ebenso von insgesamt fünf Mädchen als Perspektive herangezogen. Dabei möchte ein Mädchen (1,8%) gerne Richterin, ein weiteres (1,8%) Anwältin und weitere drei Mädchen (5,5%) wiederum Polizistin werden.

Als weitere Berufswünsche werden von den restlichen Mädchen zudem *unterschiedlichste Berufsgruppen* genannt. Die Berufsbilder der Designerin, Einzelhandelskauffrau, Grafikerin, Kampfsportlerin, Landwirtin, Malerin, Mechatronikerin und Stewardess werden jeweils von einem Mädchen (1,8%) genannt. Je zwei Personen (3,6%) geben außerdem an, später gerne als Apothekerin, Friseurin oder Köchin arbeiten zu wollen (vgl. Abbildung 16).

Von den insgesamt 55 befragten Mädchen (100%) machten drei Mädchen (5,5%) zu dieser Frage keine Angabe. Von den übrigen 52 Mädchen (94,5%) haben insgesamt 5 Mädchen (9,1%) noch keine beruflichen Vorstellungen.

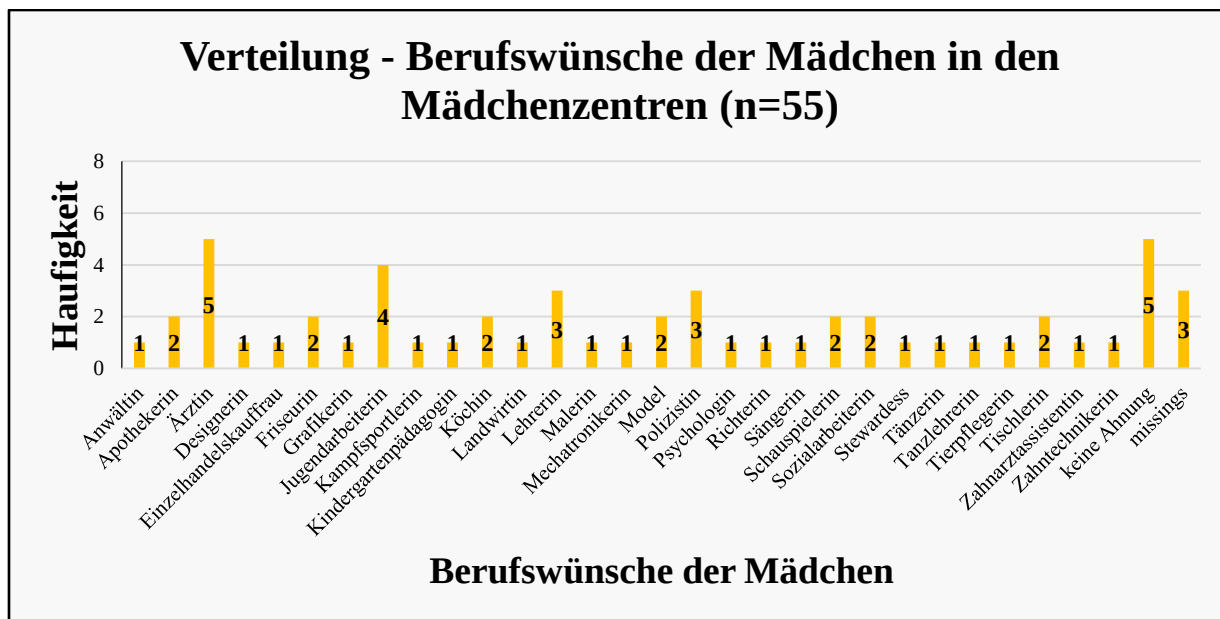


Abbildung 16: Häufigkeit - Berufswünsche der Mädchen in den Mädchenzentren

Verteilung des subjektiven Empfindens von Partizipation

Der Großteil, nämlich 42 Mädchen (76,4%), hat das Gefühl, in Gestaltungsprozesse ihres Mädchenzentrums einbezogen zu werden. Der Rest, das sind insgesamt 11 Mädchen (19,3%), fühlt sich in ihren Partizipationsmöglichkeiten ein wenig bis absolut eingeschränkt (vgl. Abbildung 17). Auf die Frage nach dem subjektiven Empfinden von Partizipationsmöglichkeiten (z.B.: Mitgestaltung bei Projekten) gaben zwei (3,6%) der befragten 55 Mädchen (100%) keine Auskunft.

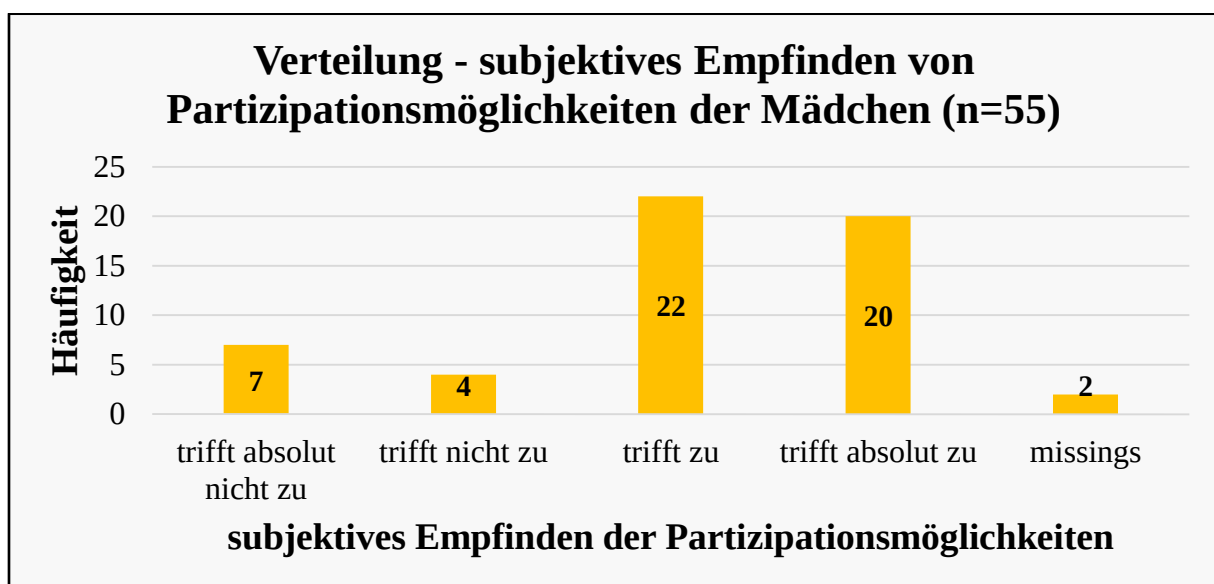


Abbildung 17: Häufigkeit - subjektives Empfinden von Partizipation

Verteilung der Aktivitäten und Angebote

Freunde sind für die Mehrheit, nämlich 46 der befragten Mädchen (83,6%), ein Grund, ins Mädchenzentrum zu kommen, gefolgt von Spaß haben von 44 Mädchen (80,0%). Gerne werden von 38 Mädchen (69,1%) auch Spiele, von 36 Mädchen (65,5%) das Internet sowie von 35 Mädchen (63,6%) Workshops genutzt. Knapp die Hälfte, das sind 25 Mädchen (45,5%) kommen aufgrund der Entspannung (faulenzten, nichts tun) ins Mädchenzentrum.

Angebote die unterschiedlichste Sportarten betreffen werden von 13 Mädchen (23,6%) gerne in Anspruch genommen. 26 Mädchen (47,3%) spielen gerne Darts, 23 Mädchen (41,8%) duellieren sich oftmals an der Playstation oder Wii und Billard wird von vier Mädchen (7,3%) gerne genutzt.

Beratungsangebote werden von insgesamt 20 Mädchen (36,4%) immer wieder genutzt, ebenso wie die Lernbetreuung von 17 Mädchen (30,9%) sowie das Angebot, Bücher ausleihen und lesen zu können, von neun Mädchen (16,4%). Die Werkstatt wird außerdem von etwa der Hälfte der befragten Mädchen (49,1%) gerne als Angebot in Anspruch genommen.

Sieben Mädchen (12,7%) nannten zudem sonstige Angebote, wie Gespräche mit den Mitarbeiterinnen, Kochen, Verkleiden, musizieren, tanzen und das Spielen von Musikinstrumenten als gern genutzte Angebote im Mädchenzentrum (vgl. Abbildung 18). Auf die Frage, welche Angebote die Mädchen in den Mädchenzentren nutzen, konnten mehrere Antworten genannt werden. Ausgegangen wird aus diesem Grund auch hier von insgesamt 55 Mädchen (100%). Alle Mädchen beantworteten diese Frage.

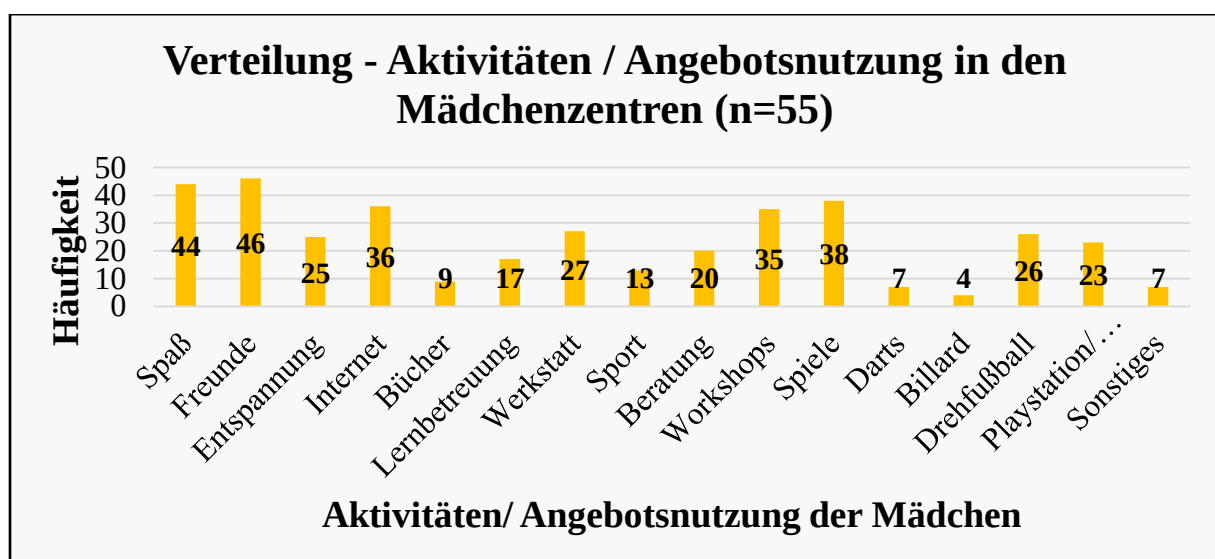


Abbildung 18: Häufigkeit – Aktivitäten/ Angebotsnutzung

Verteilung der Beteiligung an angebotenen Workshops

Der Großteil, nämlich 29 Mädchen (52,7%), nimmt an Workshops zu unterschiedlichsten Themen manchmal teil. Der Rest der befragten Mädchen, das sind insgesamt 26 (47,2%), beteiligen sich gleichermaßen nie oder oft an Workshops (vgl. Abbildung 19). 55 Mädchen (100%) machten Angaben zur Frage, ob sie sich an angebotenen Workshops in den Mädchenzentren beteiligen.

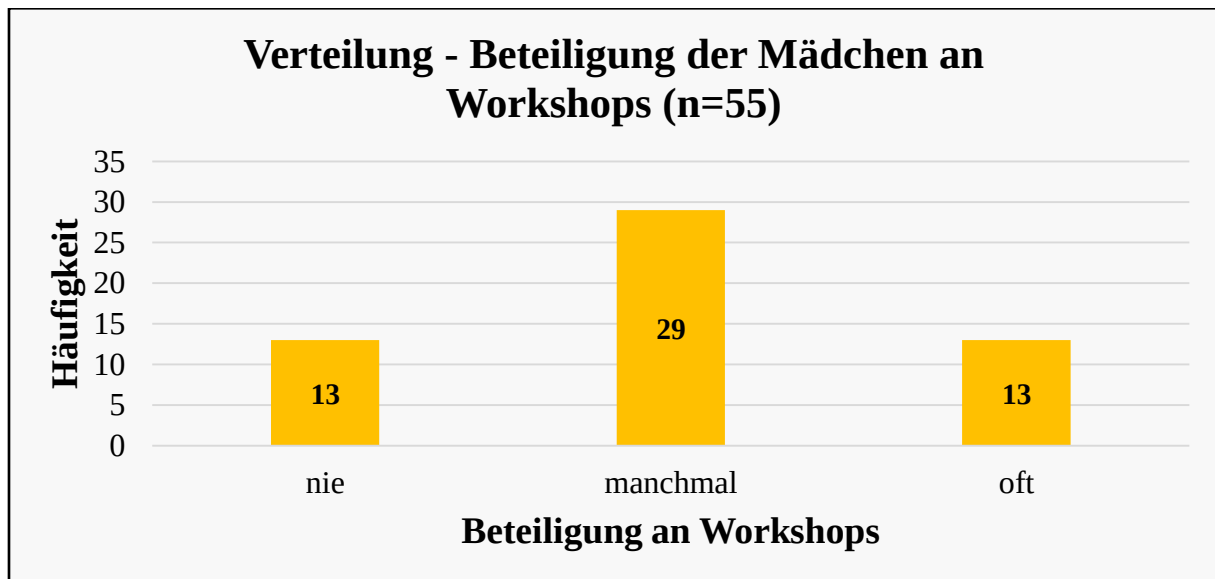


Abbildung 19: Häufigkeit - Beteiligung an Workshops

6.2. Hypothesen

Hypothese 1

H1:	Die jüngere Altersgruppe (bis zu 13 Jahren) unterscheidet sich hinsichtlich der Angebotsnutzung von der älteren Altersgruppe (ab 14 Jahren).
H0:	Die jüngere Altersgruppe (bis zu 13 Jahren) unterscheidet sich hinsichtlich der Angebotsnutzung nicht von der älteren Altersgruppe (ab 14 Jahren).

Um das geeignete Testverfahren für die Datenauswertung wählen zu können, wurde zunächst die abhängige Variable „Angebotsnutzung“ auf Normalverteilung geprüft (siehe Abbildung 34, S. 179).¹

Von den befragten Mädchen (n = 55) ergibt sich folgende Altersverteilung:

	Alter			
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
10	6	10,9	10,9	10,9
11	10	18,2	18,2	29,1
12	4	7,3	7,3	36,4
13	9	16,4	16,4	52,7
14	9	16,4	16,4	69,1
Gültig 15	2	3,6	3,6	72,7
16	7	12,7	12,7	85,5
17	6	10,9	10,9	96,4
18	1	1,8	1,8	98,2
19	1	1,8	1,8	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

Abbildung 20: Altersverteilung - Hypothese 1

¹ Der Kolmogorov-Smirnov-Test hat ergeben, dass die abhängigen Variablen Spiele (Z = 3,242, p = 0,000), Bücher (Z = 3,751, p = 0,000), Darts (Z = 3,858, p = 0,000), Spaß (Z = 3,633, p = 0,000), Freunde (Z = 3,751, p = 0,000), Lernbetreuung (Z = 3,242, p = 0,000), Werkstatt (Z = 2,550, p = 0,000), Internet (Z = 3,105, p = 0,000), Billard (Z = 3,979, p = 0,000), Drehfußball (Z = 2,619, p = 0,000), Workshops (Z = 3,037, p = 0,000), Sport (Z = 3,507, p = 0,000), nichts tun / faulenzten (Z = 2,689, p = 0,000), Beratung (Z = 3,037, p = 0,000), Playstation/Wii (Z = 2,828, p = 0,000) und Sonstiges (Z = 3,858, p = 0,000) nicht normalverteilt sind.

Um zu den beiden Altersgruppen (bis 13 Jahre bzw. ab 14 Jahren) zu gelangen, wurde die Variable „Alter“ kategorisiert. Dazu haben wir den Median ($m = 13$) berechnet und die neue Variable „Alter_kat.“ ($1 = 13, 2 = 14$) erstellt.

Statistiken		
Alter		
N	Gültig	55
	Fehlend	0
	Median	13,00

Abbildung 21: Median Altersverteilung - Hypothese 1

Aufgrund dessen, dass die abhängigen Variablen (siehe oben) nicht normalverteilt sind, der Zusammenhang zwischen dem Alter und der Angebotsnutzung jedoch geklärt werden soll, wird im Folgenden eine Kreuztabelle berechnet. In dieser wird die gemeinsame Häufigkeitsverteilung zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen sowie der Angebotsnutzung veranschaulicht.

In der dargestellten Kreuztabelle kann abgelesen werden, wo das Interesse der jüngeren und älteren Mädchen in der Angebotsnutzung liegt. Alle 55 befragten Mädchen haben die Fragen zur Angebotsnutzung beantwortet, es haben sich daher keine Missings (fehlende Werte) ergeben (siehe Abbildung 35, S. 180).

	bis 13 Jahren		ab 14 Jahren	
Angebot	ja	nein	ja	nein
Playstation/ Wii	13	16	10	16
Beratung	7	22	13	13
Sport	7	22	6	20
Nichts tun/ faulenzten	9	20	16	10
Drehfußball	19	10	7	19
Billard	2	27	2	24
Internet	22	7	14	12
Lernbetreuung	7	22	10	16
Spaß	23	6	21	5
Darts	2	27	5	21
Freundinnen treffen	25	4	21	5
Werkstatt	18	11	9	17
Workshops	18	11	17	9
Bücher lesen	5	24	4	22
Spiele spielen	21	8	17	9
Sonstiges	3	26	4	22

Abbildung 22: Kreuztabelle - Hypothese 1

Es kann festgehalten werden, dass sich aus den Einzeldarstellungen folgende Werte ergeben. Die jüngere Altersgruppe (j) nutzt im Vergleich zur älteren Altersgruppe (ä) hauptsächlich die Angebote Drehfußball (j = 19, ä = 7), das Internet (j = 22, ä = 14) sowie die Werkstatt (j = 18, ä = 9). Ältere hingegen interessieren sich vermehrt für Beratungsangebote (ä = 13, j = 7) oder nutzen die Zeit im Mädchenzentrum zum Entspannen oder Faulenzen (ä = 16, j = 9).

Folgende Angebote werden von beiden Altersgruppen gleichermaßen angenommen: Playstation/Wii (j = 13, ä = 10), Sport (j = 7, ä = 6), Billard (j = 2, ä = 2), die Lernbetreuung (j = 7, ä = 10), Spaß (j = 23, ä = 21), Darts (j = 2, ä = 5), Freundinnen treffen (j = 25, ä = 21) und Spiele (j = 21, ä = 17).

Insgesamt 7 der befragten 55 Mädchen gaben zudem an, sonstige Angebote im Mädchenzentrum zu nutzen. Dazu zählen unter anderem sich zu verkleiden, zu musizieren, zu tanzen, zu kochen oder sich mit den Mitarbeiterinnen des Mädchenzentrums zu unterhalten.

Hypothese 2

H1: Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Mädchen und der Entscheidungsfreiheit im Mädchenzentrum.

H0: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Alter der Mädchen und der Entscheidungsfreiheit im Mädchenzentrum

Um das geeignete Testverfahren für die Datenauswertung wählen zu können, wurde zunächst die abhängige Variable „Beschäftigung im Mädchenzentrum eigene Entscheidung“ auf Normalverteilung geprüft (siehe Abbildung 36, S. 181).²

Von den befragten Mädchen (n = 55) ergibt sich folgende Altersverteilung:

Alter				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
10	6	10,9	10,9	10,9
11	10	18,2	18,2	29,1
12	4	7,3	7,3	36,4
13	9	16,4	16,4	52,7
14	9	16,4	16,4	69,1
Gültig 15	2	3,6	3,6	72,7
16	7	12,7	12,7	85,5
17	6	10,9	10,9	96,4
18	1	1,8	1,8	98,2
19	1	1,8	1,8	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

Abbildung 23: Altersverteilung - Hypothese 2

Aufgrund dessen, dass die abhängige Variable (siehe oben) nicht normalverteilt ist, der Zusammenhang zwischen dem Alter und der Entscheidungsfreiheit jedoch geklärt werden soll, wird im Folgenden eine Kreuztabelle berechnet. In dieser wird die gemeinsame Häufigkeitsverteilung zwischen dem Alter der Mädchen sowie der Entscheidungsfreiheit veranschaulicht.

²Der Kolmogorov-Smirnov-Test hat ergeben, dass die abhängige Variable „Beschäftigung im Mädchenzentrum eigene Entscheidung“ ($Z = 3,963$, $p = 0,000$) nicht normalverteilt ist.

Verarbeitete Fälle						
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Beschäftigung im Mädchenzentrum eigene Entscheidung * Alter	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%

Abbildung 24: deskriptive Statistik - Hypothese 2

Die dargestellte Kreuztabelle zeigt, dass alle der 55 befragten Mädchen die Fragen zur Entscheidungsfreiheit beantwortet und sich daher keine Missings (fehlende Werte) ergeben haben.

Beschäftigung im Mädchenzentrum eigene Entscheidung * Alter Kreuztabelle

Anzahl		Alter										Gesamt
		10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Beschäftigung im Mädchenzentrum eigene Entscheidung	trifft absolut nicht zu	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	trifft nicht zu	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	trifft zu	3	2	1	3	3	0	2	0	1	0	15
	trifft absolut zu	3	8	3	5	6	2	5	4	0	1	37
	999	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Gesamt	6	10	4	9	9	2	7	6	1	1	55

Abbildung 25: Kreuztabelle zw. Alter und Entscheidungsfreiheit - Hypothese 2

Es kann festgehalten werden, dass sich aus der veranschaulichten Darstellung folgende Werte ergeben.

Es ist ersichtlich, dass jüngere Mädchen eher das Gefühl haben, ihre Entscheidungen im Mädchenzentrum selbst treffen zu können. Auf die Frage, ob ihre Entscheidungen im Mädchenzentrum wichtig sind, haben acht der zehn 11-jährigen Mädchen mit „trifft absolut zu“ geantwortet. Auch sechs der neun 14-jährigen Mädchen gaben an, gänzlich das Gefühl zu haben, dass ihre Entscheidungen zählen.

Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Entscheidungsfreiheit nicht mit zunehmendem Alter verloren geht. Es ist allgemein bekannt und auch aus der Alterstabelle (siehe oben) ersichtlich, dass der Besuch in einem Mädchenzentrum ab 18 Jahren abnimmt.

Hypothese 3

H1:	Je häufiger die Mädchen das Mädchenzentrum besuchen, desto eher haben sie das Gefühl, bei Problemen unterstützt zu werden und Lob zu erhalten.
H0:	Je häufiger die Mädchen das Mädchenzentrum besuchen, desto weniger oder gleichermaßen haben sie das Gefühl, bei Problemen unterstützt zu werden und Lob zu erhalten.

Um das geeignete Testverfahren für die Datenauswertung wählen zu können, wurden zunächst die abhängigen Variablen „Unterstützung Mitarbeiterinnen bei Problemen“ und „Lob“ auf Normalverteilung geprüft (siehe Abbildung 37; Abbildung 38, S. 182).³

Aufgrund dessen, dass die abhängigen Variablen (siehe oben) nicht normalverteilt sind, der Zusammenhang zwischen den Variablen „Unterstützung der Mitarbeiterinnen bei Problemen“, „Lob“ und „Häufigkeit des Besuches im Mädchenzentrums“ jedoch geklärt werden soll, wird im Folgenden eine Spearman-Korrelation berechnet.

Korrelationen ^a			Unterstützung Mitarbeiterinnen bei Problemen	Lob
Spearman-Rho	Häufigkeit des Besuches	Korrelationskoeffizient	,106	,165
		Sig. (2-seitig)	,445	,233

Abbildung 26: Korrelation zw. Unterstützung bei Problemen/Lob und Besuchsfrequenz - Hypothese 3

Die Häufigkeit des Besuches eines Mädchenzentrums korreliert nicht mit dem Lob ($N = 54$, $R = 0,105$, $p = 0,233$) und der Unterstützung der Mitarbeiterinnen bei Problemen ($N = 55$, $R = 0,106$, $p = 0,445$). Das heißt, dass sowohl jene Mädchen, die selten Zeit haben, um ins Mädchenzentrum zu kommen, dieselbe Anerkennung und dieselben Hilfeleistungen erhalten, wie jene Mädchen, die wöchentlich oder täglich kommen. Die Nullhypothese kann bestätigt und somit beibehalten werden.

³Der Kolmogorov-Smirnov-Test hat ergeben, dass die abhängigen Variablen „Unterstützung der Mitarbeiterinnen bei Problemen“ ($Z = 3,698$, $p = 0,000$) und „Lob“ ($Z = 2,794$, $p = 0,000$) nicht normalverteilt sind.

Hypothese 4

H1: Mit zunehmendem Alter der Mädchen nehmen Rollzuschreibungen hinsichtlich der Frauen- und Männerbilder ab.

H0: Mit zunehmendem Alter der Mädchen bleiben Rollenzuschreibungen hinsichtlich der Frauen- und Männerbilder unverändert oder nehmen zu.

Um das geeignete Testverfahren für die Datenauswertung wählen zu können, wurde zunächst die abhängige Variable „Rollenzuschreibungen“ auf Normalverteilung geprüft (siehe Abbildung 39, S. 183).⁴

Von den befragten Mädchen (n = 55) ergibt sich folgende Altersverteilung:

Alter				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
10	6	10,9	10,9	10,9
11	10	18,2	18,2	29,1
12	4	7,3	7,3	36,4
13	9	16,4	16,4	52,7
14	9	16,4	16,4	69,1
Gültig 15	2	3,6	3,6	72,7
16	7	12,7	12,7	85,5
17	6	10,9	10,9	96,4
18	1	1,8	1,8	98,2
19	1	1,8	1,8	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

Abbildung 27: Altersverteilung - Hypothese 4

⁴Der Kolmogorov-Smirnov-Test hat ergeben, dass die abhängigen Variablen „Mädchen schlauer“ ($Z = 3,345$, $p = 0,000$), „Jungs schwächer“ ($Z = 2,983$, $p = 0,000$), „Mädchen stärker“ ($Z = 2,632$, $p = 0,000$), „Jungs liebevoller“ ($Z = 2,913$, $p = 0,000$), „Mädchen selbstbewusster“ ($Z = 2,646$, $p = 0,000$) und „Jungs mutiger“ ($Z = 2,632$, $p = 0,000$) nicht normalverteilt sind.

Um zu den beiden Altersgruppen (bis 13 Jahre bzw. ab 14 Jahren) zu gelangen, wurde die Variable „Alter“ kategorisiert. Dazu haben wir den Median ($m = 13$) berechnet und die neue Variable „Alter_kat.“ ($1 = 13, 2 = 14$) erstellt.

Statistiken		
Alter		
N	Gültig	55
	Fehlend	0
	Median	13,00

Abbildung 28: Verteilung Median - Hypothese 4

Aufgrund dessen, dass die abhängigen Variablen (siehe oben) nicht normalverteilt sind, der Zusammenhang zwischen dem Alter und den Rollenzuschreibungen jedoch geklärt werden soll, wird im Folgenden eine Kreuztabelle berechnet. In dieser wird die gemeinsame Häufigkeitsverteilung zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen sowie den Rollenzuschreibungen veranschaulicht.

Die dargestellte Kreuztabelle (siehe Abbildung 40, S. 184) zeigt, dass nicht immer alle Mädchen Angaben zu den Fragen zur Identifikation gemacht haben. Daraus ergeben bei den einzelnen Fragen unterschiedliche Missings (fehlende Werte).

In der folgenden Kreuztabelle kann abgelesen werden, ob eher jüngere oder ältere Mädchen klischeehaft denken.

	bis 13 Jahren		ab 14 Jahren	
	ja/ nein	gleich	ja/ nein	gleich
Mädchen sind schlauer als Jungen	10	17	4	22
Jungs sind schwächer als Mädchen	21	7	13	13
Mädchen sind stärker als Jungen	17	11	12	14
Jungs sind liebevoller als Mädchen	22	6	11	15
Mädchen sind selbstbewusster als Jungen	17	10	12	14
Jungs sind mutiger als Mädchen	16	12	9	17

Abbildung 29: Kreuztabelle – Hypothese 4

Im Fragebogen setzt sich der Block zum Prinzip „Identifikation“ aus Aussagen zu ausgewählten Eigenschaften von Menschen zusammen. Zum einfacheren Verständnis wird hier ein Beispiel daraus herangezogen.

Auf die Frage, ob Mädchen schlauer sind als Jungen konnten die Mädchen mit „ja“, „nein“ oder „gleich“ antworten. Für uns würden sowohl die Antwortmöglichkeiten „ja“ als auch „nein“ ein Klischee in beide Richtungen verhärten. Auf unser Beispiel bezogen bedeutet das, dass von einem klischeehaften Denken ausgegangen werden kann, wenn die Antworten „ja“ oder „nein“ ausgewählt wurden. Fällt die Antwort der Mädchen jedoch auf die Kategorie „gleich“, so kann angenommen werden, dass keine stereotypen Rollenzuschreibungen vorliegen.

Für weitere Berechnungen wurden die Antwortmöglichkeiten „ja“ und „nein“ zur Kategorie a und die Antwortmöglichkeit „gleich“ zur Kategorie b zusammengefasst. (Näheres siehe Fragebogen).

Die jüngere Altersgruppe (j) unterscheidet sich von der älteren Altersgruppe (ä) in Bezug auf die Rollenzuschreibungen folgendermaßen: „Mädchen schlauer“ (j = 10, ä = 4), „Jungs schwächer“ (j = 21, ä = 13), „Mädchen stärker“ (j = 17, ä = 12), „Jungs liebevoller“ (j = 22, ä = 11), „Mädchen selbstbewusster“ (j = 17, ä = 12), „Jungs mutiger“ (j = 16, ä = 9).

Die Verteilung – wonach beide Altersgruppen ein ausgewogenes Bild von Mann und Frau haben – zeigt sich wie folgt: „Mädchen schlauer“ (j = 17, ä = 22), „Jungs schwächer“ (j = 7, ä = 13), „Mädchen stärker“ (j = 11, ä = 14), „Jungs liebevoller“ (j = 6, ä = 15), „Mädchen selbstbewusster“ (j = 10, ä = 14), „Jungs mutiger“ (j = 12, ä = 17).

Generell zeigt sich, dass Rollenzuschreibungen hinsichtlich der Frauen- und Männerbilder mit steigendem Alter abnehmen. Sprich, je älter die Mädchen sind, desto weniger klischeehaft denken sie. Während sich bei den jüngeren Mädchen die Kluft zwischen Klischee und Nicht-Klischee noch eher verteilt, ist das Verhältnis bei den älteren Mädchen ausgewogen.

Bestimmte Klischees scheinen bei allen Mädchen (wie in Abbildung 29 ersichtlich) durchaus noch „verhärtet“ zu sein. Mädchen können sich zum Beispiel nicht vorstellen, dass Jungen schwächer oder liebevoller sind, als sie selbst. Die Hypothese 1 kann bestätigt und somit beibehalten werden.

Hypothese 5

H1: Die beiden Altersgruppen (bis 13 Jahren und ab 14 Jahren) unterscheiden sich hinsichtlich dem Gefühl, sich an Projekten beteiligen zu können?

H0: Die beiden Altersgruppen (bis 13 Jahren und ab 14 Jahren) unterscheiden sich nicht hinsichtlich dem Gefühl, sich an Projekten beteiligen zu können.

Um das geeignete Testverfahren für die Datenauswertung wählen zu können, wurde zunächst die abhängige Variable (Beteiligung an Projekten) auf Normalverteilung geprüft (siehe Abbildung 41, S. 185).⁵

Von den befragten Mädchen (n = 55) ergibt sich folgende Altersverteilung:

Alter				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
10	6	10,9	10,9	10,9
11	10	18,2	18,2	29,1
12	4	7,3	7,3	36,4
13	9	16,4	16,4	52,7
14	9	16,4	16,4	69,1
Gültig 15	2	3,6	3,6	72,7
16	7	12,7	12,7	85,5
17	6	10,9	10,9	96,4
18	1	1,8	1,8	98,2
19	1	1,8	1,8	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

Abbildung 30: Altersverteilung - Hypothese 5

⁵Der Kolmogorov-Smirnov Test hat ergeben, dass die abhängige Variable „Beteiligung an Projekten“ nicht normalverteilt ist ($Z = 2,019$, $p = 0,001$). Von den befragten Mädchen (n = 55) haben zwei keine Angaben zur entsprechenden Frage gemacht.

Um zu den beiden Altersgruppen (bis 13 Jahre bzw. ab 14 Jahren) zu gelangen, wurde die Variable „Alter“ kategorisiert. Dazu haben wir den Median ($m = 13$) berechnet und die neue Variable „Alter_kat.“ ($1 = 13, 2 = 14$) erstellt.

Statistiken		
Alter		
N	Gültig	55
	Fehlend	0
Median		13,00

Abbildung 31: Verteilung Median - Hypothese 5

Aufgrund dessen, dass die abhängige Variable (siehe oben) nicht normalverteilt ist, der Unterschied zwischen dem Alter und dem Grad der Projektbeteiligung jedoch geklärt werden soll, wird im Folgenden ein Mann-Whitney U-Test durchgeführt.

Ränge				
	Alter kategorisiert	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Projekte mitgestalten	13	28	26,80	750,50
	14	25	27,22	680,50
	Gesamt	53		

Abbildung 32: Deskriptive Statistik - Hypothese 5

Statistik für Test ^a	
	Gefühl sich an Projekten beteiligen zu können
Mann-Whitney-U	344,500
Wilcoxon-W	750,500
Z	-,105
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,916

Abbildung 33: Mann-Whitney-U - Hypothese 5

Der nonparametrische Mann-Whitney U Test hat ergeben, dass sowohl ältere als auch jüngere Mädchen gleichermaßen das Gefühl haben, sich an Projekten beteiligen zu können. Es besteht somit kein Zusammenhang zwischen dem Gefühl der Projektbeteiligung und den beiden Altersgruppen (Mann-Whitney $U = 344,500$, $Z = -0,105$, $p = 0,916$). Die Hypothese kann nicht bestätigt werden, daher gilt die Nullhypothese.

7. Interpretation der Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung, der Expertinneninterviews sowie der Literatur zusammengeführt.

Interpretation von Parteilichkeit

Aus der von uns verwendeten Literatur geht hervor, dass Parteilichkeit sowohl eine Grundeinstellung, als auch allgemein eine Handlungskompetenz seitens der Pädagoginnen sein kann (vgl. Böhnisch, Funk 2002, S. 66). Parteilichkeit in der feministischen Mädchenarbeit bedeutet, dass die Lebenslagen der Mädchen sowie ihre Sichtweise auf die Gesellschaft zentral sind und jede Art der Diskriminierung, Ausbeutung oder Unterdrückung abgelehnt wird (vgl. Hartwig/ Weber 2000, S. 27). Ziel ist es, die Mädchen dabei zu unterstützen, selbstständig zu werden (vgl. Graff 2013, S. 76; Forster/ Thiel 2005, S. 456).

Unsere Expertinnen aus allen drei Interviews haben grundlegend dieselben Antworten auf die Frage, was Parteilichkeit für sie bedeutet, gegeben. Frau MMag.^a Andrea Visotschnig aus dem *Peppa in Wien versteht unter Parteilichkeit, dass man für Personen einen Verantwortungsbereich übernimmt und hinter dem steht, was die Person tut oder tun möchte (vgl. Interview *Peppa, 112-113). Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA aus dem Mädchenzentrum Amazone in Vorarlberg erweitert diese Aussage. Für sie bedeutet Parteilichkeit: *„Wir sind immer auf der Seite der Mädchen, versuchen nach außen Sprachrohr für sie zu sein, auch nach innen, ihre Bedürfnisse, Inhalte umzusetzen – in den Workshops, Programmen oder in den Gesprächen – und sie dabei zu unterstützen“* (Interview Amazone, 146-149). Mag.^a Ursula Kufleitner aus dem Ja.m in Graz versteht unter Parteilichkeit prinzipiell dasselbe. Auch sie geht davon aus, dass sich die Mitarbeiterinnen immer hinter die Mädchen und ihre Anliegen, Wünsche und Bedürfnisse stellen und sie bei der Kommunikation nach außen (Eltern, Schule) unterstützen müssen (vgl. Interview Ja.m, 148-152). Feministische Jugendarbeiterinnen sind also eine Art Sprachrohr für die Interessen und Bedürfnisse der Mädchen (vgl. Bronner/ Behnisch 2007, S. 34). Es geht hierbei nicht vorrangig um den Fürsorgecharakter, sondern um politische Intentionen. Die Pädagoginnen sind in erster Linie dazu aufgefordert, die Interessen der Mädchen zu vertreten. Dies tun sie wiederum, um für gerechte Verhältnisse in **allen** Lebensbereichen für **beide** Geschlechter zu kämpfen (vgl. Hartwig/ Weber 2000, S. 26).

Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA betont außerdem, dass das Prinzip der Parteilichkeit auch in der Mädchenberatung eine wichtige Rolle spielt. Sie meint, dass es wichtig ist, „(...) *dass man nichts macht, was [die Mädchen] nicht wollen, also keine Informationen weitergibt und mit niemand anderem über sie redet (...)*“ (Interview Amazone, 150-151). Laut den uns verfügbaren Quellen bedeutet Parteilichkeit in der Mädchenberatung, dass man sowohl den individuellen, als auch den gesellschaftlichen Kontext heranzieht, um ein Verständnis für die Lebenslagen der Mädchen zu entwickeln. Zentral sind also die Bedürfnisse und Erfahrungen der Mädchen (vgl. Hartwig/ Weber 2000, S. 39f.).

Auf die Frage, wie man Parteilichkeit im Umgang mit den Mädchen erkennen kann, gibt uns Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA eine verkürzte, aber passende Antwort. Sie meint, dass es wichtig ist, die Mädchen anzunehmen und sie einzubeziehen (vgl. Interview Amazone, 168). Frau MMag.^a Andrea Visotschnig geht einen anderen Weg. Sie differenziert die Sichtbarkeit von Parteilichkeit im Umgang mit Eltern und im Umgang mit anderen Einrichtungen. Wenn Mütter beispielsweise in die Beratungsstelle *peppamint kommen und Informationen zu ihren Töchtern einfordern, dann gibt man lediglich Auskunft darüber, ob sie da sind oder nicht. Man teilt ihnen aber nicht mit, wie es den Mädchen geht oder mit welchen Schwierigkeiten sie zu kämpfen haben. Im Umgang mit anderen Institutionen setzt man sich parteilich für sie ein, wenn es zum Beispiel um die Jobsuche geht (vgl. Interview *Peppa, 118-136). Unsere Interviewpartnerin aus dem Ja.m ist derselben Meinung. Auch sie hat angegeben, dass Parteilichkeit einerseits in der Arbeit mit den Mädchen und andererseits in der Unterstützung nach außen sichtbar wird. Sie sagt dazu: „*Auf der Ebene in der Arbeit mit den Mädchen selbst heißt das für uns, dass wir sie in dem stärken, dass sie auch ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse haben und sie ein Recht dazu haben, diese hier zu leben (...), aber auch, dass die Mädchen nach außen hin unterstützt werden, wenn es irgendwie in der Schule Konflikte gibt*“ (Interview Ja.m, 157-162).

Außerdem betreiben sowohl das *Peppa, als auch das Ja.m Lobbyarbeit. Für Frau MMag.^a Andrea Visotschnig (Interview *Peppa, 137-138) heißt das, „(...) *Mädchenthemen [aufzugreifen] und sie [zu] vertreten in Vernetzungsgremien. Das ist auch Parteilichkeit auf einer anderen Ebene.*“ Frau Mag.^a Ursula Kufleitner gibt an, dass die Positionen der Mädchen sowohl gesellschaftlich als auch politisch sichtbar gemacht und von den Mitarbeiterinnen eingenommen werden. Sie sind also diejenigen, die nach außen tragen und sichtbar machen, worum es geht und welche Bedürfnisse die Mädchen haben. Es herrscht viel zu oft die Tendenz, dass diese untergehen oder weniger gesehen werden, weil sie nicht so laut und problematisch sind, wie die Anliegen der Jungen (vgl. Interview Ja.m, 167-175). Auch in der Literatur wird er-

sichtlich, dass Parteilichkeit nicht nur ein Hilfsangebot darstellt. Es geht nicht nur darum, dass Mädchen ihre Lebenslage schildern und entsprechende Maßnahmen (Beratung, Schutz, usw.) erhalten, sondern auch darum, ihnen Räume zur Verfügung zu stellen, die sie nach ihren Vorstellungen gestalten können. Hier sind vor allem Räume gemeint, die eigentlich weitgehend von Männern und Jungen beherrscht werden, wie beispielsweise das Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 109).

Auch wenn es für Mädchen nicht immer einfach ist, Räume einzunehmen und sich die Mitarbeiterinnen der Problematik bewusst sind, so versuchen dennoch alle Expertinnen Parteilichkeit als Prinzip in ihrer täglichen Arbeit mit den Mädchen umzusetzen. Laut unseren Fragebogenerhebungen zeigt sich, dass die Bemühungen der Mitarbeiterinnen Wirkung zeigen. Immerhin geben von den 55 befragten Mädchen (100%), 54 (98,1%) an, dass sie das Gefühl haben, bei Problemen unterstützt zu werden. Kein Mädchen ist der Meinung, dass sich die Mitarbeiterinnen gar nicht parteilich für sie einsetzen (vgl. Abbildung 15). Wir sind im Zuge der Datenerhebung davon ausgegangen, dass die Mädchen, die häufiger ein Mädchenzentrum besuchen, eher von den Mitarbeiterinnen unterstützt werden. Gott sei Dank konnte diese Aussage verworfen werden. Jedes Mädchen, unabhängig davon, wie oft sie ins Mädchenzentrum kommt, erfährt gleich viel Lob und Unterstützung. Das heißt, dass sowohl jene Mädchen, die selten Zeit haben, die Einrichtung zu besuchen, dieselbe Anerkennung und dieselben Hilfeleistungen erhalten, wie jene Mädchen, die wöchentlich oder täglich kommen (vgl. Abbildung 26).

Auch wenn Parteilichkeit für alle Expertinnen ein grundlegendes Prinzip darstellt und immer von Bedeutung ist und sein sollte, so nannten zwei Interviewpartnerinnen einen bestimmten Moment, in dem es besonders wichtig ist, sich als parteilich zu erweisen.

Frau MMag.^a Andrea Visotschnig meint, dass es dann von großer Bedeutung ist, sich für Mädchen einzusetzen, wenn es um die Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten geht. Sie geht davon aus, dass Mädchen gerne andere Berufe wählen würden, aber die Chancen andere Berufsbilder kennenzulernen oftmals begrenzt sind. Es wäre daher notwendig, die Mädchen in Schulen über alternative Berufsvorschläge aufzuklären (vgl. Interview *Peppa, 142-150). Im Ja.m geht man hingegen davon aus, dass die Mädchen die Berufspalette zwar kennen, sich aber – aus reinen Sicherheitsmaßnahmen – erst wieder für die konventionellen Berufe entscheiden (vgl. Interview Ja.m, 209-211). Frau Mag.^a Ursula Kufleitner sagt, dass es „*schwer auszuhalten [sei] (...), da das Mädchen so viele andere Talente hätte. Sie würde das schaffen, traut sich das aber nur im Moment nicht zu*“ (Interview Ja.m, 212-214). Die Thematik ist also nach wie vor schwierig, weil Mädchen von klein auf sehen, wie sich die Tätigkeiten der El-

tern verteilen. Dieses Bild wird so internalisiert, dass die Mädchen lieber den konventionellen Weg gehen und das Leben der Mutter weiterleben, um sicher zu gehen, sich nicht rechtfertigen und dem Spott von männlichen Kollegen aussetzen zu müssen.

Das ist also auf jeden Fall ein Moment, in dem es besonders wichtig ist, parteilich zu agieren. Gelegentlich kann es jedoch vorkommen, dass man an seine Grenzen stößt. Die Grenzen können dabei so vielfältig sein, wie die Antworten, die wir auf diese Frage erhalten haben.

Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA ist der Ansicht, dass es dann problematisch ist, wenn zusätzlich zu den Belangen der Mädchen dutzende Anfragen von anderen Einrichtungen kommen. Sie hebt hervor, dass Parteilichkeit gerade dann schwierig umzusetzen ist – besonders in der Beratung (vgl. Interview Amazone, 188-192) und fährt fort: *„Wenn wir echt das Gefühl haben, es braucht nochmal vermehrt an Hilfe und wir das nicht mehr abdecken können, dann ist das eine schwierige Situation und [wir] müssen uns Hilfe holen. Das ist nur im Notfall, denn wenn sich dir ein Mädchen schon anvertraut und du es weitergibst, ist das so ein ‚Beziehungs-No-Go‘, das wir eigentlich nicht wollen“* (Interview Amazone, 192-196).

Frau Mag.^a Ursula Kufleitner hingegen findet es dann besonders schwierig, wenn sich die Vorstellungen und Ziele der Mädchen nicht mit den eigenen decken (Beispiel: Zwangsheirat) (vgl. Interview Ja.m, 196-200). Sie betont: *„Für uns ist das alles irgendwie Unterdrückung, Fremdbestimmung“* (Interview Ja.m, 204-205). Unsere Expertin, MMag.^a Andrea Visotschnig, aus dem *Peppa in Wien nennt vor allem ein Beispiel, wo es schwierig ist, weiterhin parteilich zu agieren. Sie sagt, es sei enttäuschend, wenn man Dinge in geschätzten Menschen sieht, die nicht erfüllt werden. An dieser Stelle ist es mühsam, sich einzusetzen, wenn das Mädchen nichts dazulernt (Beispiel: Unpünktlichkeit im Beruf) (vgl. Interview *Peppa, 156-162). Ihres Erachtens ist es frustrierend, *„(...) wenn man halt draufkommt, dass die Person nach dem 1000. Gespräch immer noch denselben ‚Blödsinn‘ macht und man kommt einfach nicht durch, dann ist es auch sehr schwierig. Dann weiß man auch oft nicht, macht man mehr von demselben oder zieht man sich jetzt zurück“* (Interview *Peppa, 164-167). Es wird ersichtlich, dass sich die grundlegenden Grenzen der Parteilichkeit aus der Problematik ergeben, dass Unterstützungsangebote nicht mehr abgedeckt werden können oder sie sind Resultat von Voreingenommenheit und falschen Erwartungen, die dann wiederum nicht erfüllt werden und so zu Enttäuschung und Frustration führen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Pädagoginnen immer dazu aufgefordert sind, sich individuell um die Mädchen zu kümmern, sie ernst zu nehmen und ihnen aufrichtiges Interesse entgegenzubringen (vgl. Graff 2013, S. 76; Forster/ Thiel 2005, S. 456). Sie schen-

ken ihnen in jedem Fall Glauben und nehmen die Mädchen so, wie sie sind. Dazu zählt auch, dass man die Lösungsvorschläge der Mädchen annimmt und sich auch dann für sie einsetzt, wenn sie sich widersprüchlich äußern oder verhalten (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 50; Müller 2006, S. 342). Auch wenn Parteilichkeit nicht immer einfach umzusetzen ist und sich eventuell Schwierigkeiten ergeben, so sind die Mitarbeiterinnen in Mädchenzentren immer dazu aufgefordert, sich auf die Seite der Mädchen zu stellen. Abschließend gilt es noch zu sagen, dass die jungen Frauen auf keinen Fall nur als Opfer gesehen werden dürfen, sie sind auch Gestalterinnen ihrer Lebensrealität (vgl. Forster/ Thiel 2005, S. 456). Auch unsere Expertin aus dem Ja.m hat eindringlich betont, dass „*die Mädchen (...) selbst Expertinnen ihrer Lebenswelt [bleiben]*“ (Interview Ja.m, 179).

Interpretation von Autonomie/ Freiwilligkeit

Autonomie und Freiwilligkeit stellt in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie in der feministischen Mädchenarbeit ein entscheidendes Kernprinzip dar. Auch unsere Expertinnen sind sich der Bedeutung dessen bewusst und versuchen durch entsprechende Angebote und Methoden Selbstständigkeit zu fördern und auf die Interessen ihrer Zielgruppe einzugehen. Dabei sind sie sich jedoch dahingehend einig, dass es dazu Rahmenbedingungen braucht, an die sich die Mädchen halten müssen.

In der Literatur geht keine eindeutige Definition von Autonomie/ Freiwilligkeit hervor. Es lässt sich jedoch als ein Handlungsprinzip der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Mädchenarbeit beschreiben (vgl. Monzel 2003, o. S.). Dabei gilt es, Mädchen zu einer eigenständigen Lebensführung anzuleiten, ihr Selbstbewusstsein zu stärken und ihre Bedürfnisse zu respektieren (vgl. Zörb-Langen 2007, o. S.).

Frau Mag.^a Ursula Kufleitner, Expertin aus dem Mädchenzentrum Ja.m in Graz, verbindet mit dem Begriff Autonomie vor allem Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der eigenen Lebensgestaltung. Freiwilligkeit setzt sie in diesem Zusammenhang dem Autonomieverständnis gleich (vgl. Interview Ja.m, 46-52). Auch Frau MMag.^a Andrea Visotschnig, Expertin aus dem Mädchenzentrum *Peppa in Wien, ist der ähnlichen Auffassung. „*Autonomie bedeutet für [sie] Selbstbestimmung und Freiwilligkeit ist ohne Druck von außen*“ (Interview *Peppa, 41-41). Dasselbe Begriffsverständnis teilt Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA, Expertin aus dem Mädchenzentrum Amazone in Vorarlberg. Autonomie hat ihrer Meinung nach mit Selbstständigkeit und Selbstverwirklichung zu tun. Außerdem betont sie, dass Autonomie immer auch in Verbindung mit Menschenwürde zu sehen ist. Autonomie ist laut ihr ebenso mit Freiwilligkeit gleichzustellen. Ihr geht es dabei vor allem um die Wahlmöglichkeiten von Mädchen, sich für einen Weg oder dagegen zu entscheiden (vgl. Interview Amazone, 34-40).

Autonomie/ Freiwilligkeit zeigt sich unter anderem in dem Bereitstellen von geeigneten Angeboten, die den Bedürfnissen der Mädchen entsprechen. Räumliche Ressourcen stellen dabei einen wichtigen Indikator zur Umsetzung dieses Handlungsprinzips dar. (vgl. Zörb-Langen 2007, o. S.). Mädchenzentren sollten ausschließlich Raum für Mädchen und ihre Interessen bieten, ohne einem ständigen Konkurrenzdruck mit Jungen ausgesetzt zu sein (vgl. Lugstein 2008, S. 4). Laut Frau Mag.^a Ursula Kufleitner „(...) *[soll] gerade hier ein Platz sein (...), wo sie das erfahren können, dass sie selbst mitentscheiden können, dass sie beeinflussen können, dass es darum geht, was sie wollen*“ (Interview Ja.m, 67-70).

Autonomie/ Freiwilligkeit wird zudem auch in der täglichen Arbeit mit den Mädchen sichtbar. Der Besuch des Mädchenzentrums oder die Nutzung der Angebote unterliegt der freiwilligen Entscheidung der Mädchen (vgl. bOJA 2011, S. 19). In Bezug auf die Angebote des Offenen Betriebes bedeutet das im Mädchenzentrum Amazone unter anderem, dass die Mädchen die Einrichtung jederzeit besuchen und wieder verlassen können und die Angebote nach ihren Interessen selbst wählen und mitgestalten können (vgl. Interview Amazone, 46-52). Auch im Mädchenzentrum *Peppa stellen die autonome Angebotsnutzung sowie der freiwillige Besuch der Einrichtung eine wichtige Rolle dar. Frau MMag.^a Andrea Visotschnig betont diesbezüglich, „dass [die Mädchen] zum Beispiel selbstbestimmt ein Stück weit das Programm mitgestalten, selbstbestimmt die Themen vorgeben, die zu einem Gespräch führen oder nicht und freiwillig, dass sie einfach kommen und gehen, wann sie möchten, dass sie wissen, dass sie nicht gezwungen sind, von draußen zu kommen und dass sie sich frei bewegen können“ (Interview *Peppa, 44-48).

Die Mitarbeiterinnen der Mädchenzentren legen sehr großen Wert darauf, den Mädchen autonomes Handeln zu ermöglichen. Autonomie/ Freiwilligkeit wird laut den Expertinnen dabei sowohl als Arbeitsprinzip, als auch als Ziel von Mädchenarbeit gesehen.

Dieses Bild der autonomen Entscheidungsfreiheit innerhalb eines Mädchenzentrums zeigt sich auch klar in dem subjektiven Empfinden von Autonomie/ Freiwilligkeit der Mädchen. In der Häufigkeitsverteilung wird ersichtlich, dass der Großteil der insgesamt 55 Befragten, nämlich 52 Mädchen (94,6%), das Gefühl hat, ihre Entscheidungen im Mädchenzentrum autonom und freiwillig fällen zu dürfen (vgl. Abbildung 14).

Auch in den Fragebogenerhebungen konnte dieses Bild bestätigt werden. Hier ist zudem ersichtlich, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Mädchen und dem subjektiven Empfinden von Autonomie/ Freiwilligkeit gibt. Jüngere Mädchen (bis 14 Jahre) haben demnach eher das Gefühl, ihre Entscheidungen im Mädchenzentrum autonom treffen zu können. In diesem Zusammenhang gehen wir jedoch davon aus, dass die Entscheidungsfreiheit nicht unbedingt an das Alter eines Mädchens gebunden ist, da der Besuch eines Mädchenzentrums mit zunehmendem Alter generell abnimmt und sich somit auch weniger ältere Mädchen an der Erhebung beteiligen konnten (vgl. Abbildung 25).

Auch wenn Autonomie und Freiwilligkeit als Handlungsprinzipien in den Mädchenzentren entscheidend sind und die Mädchen weitgehend ihre Interessen und Bedürfnisse in den Einrichtungen eigenverantwortlich ausleben dürfen, bedarf es dennoch bestimmter Rahmenbedingungen, an die sich die Mädchen halten müssen.

Laut Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA gibt es im Mädchenzentrum Amazone wenige Regeln. Ausnahmen stellen zum Beispiel die zeitlich begrenzte Internetnutzung oder sicherheitsbedingte Regeln in der Werkstatt dar (vgl. Interview Amazone, 83-88). Wichtig sind zudem jene Regeln, die sich auf den Umgang der Mädchen untereinander beziehen. „(...) *das heißt keine Diskriminierung, kein Mobbing an allen Ebenen und allen Kategorien (...). Das lassen wir nicht zu, wenn wir das mitbekommen*“ (Interview Amazone, 84-86). Auch im Mädchenzentrum *Peppa gibt es Grundregeln, die die Mädchen einhalten müssen. Da es sich hierbei um ein interkulturelles Mädchenzentrum handelt, bewährte sich in der täglichen Arbeit mit den Mädchen eine einheitliche Sprache. Diese Regel wird, laut unserer Expertin Frau MMag.^a Andrea Visotschnig, von den Mädchen auch eingefordert. Weitere Regeln betreffen den Umgang miteinander. Hier schließt sie sich unserer Expertin aus dem Mädchenzentrum Amazone in Vorarlberg, Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA an, indem sie weder körperliche noch verbale Gewalt im *Peppa toleriert (vgl. Interview Amazone, 52-62). Damit decken sich auch die Aussagen unserer Expertin, Frau Mag.^a Ursula Kufleitner. Auch im Mädchenzentrum Ja.m müssen die Mädchen Grundregeln befolgen, die den Umgang miteinander betreffen. „*Das heißt, Gewaltlosigkeit ist im Ja.m ganz wichtig, nicht nur körperlich, sondern auch in der Sprache*“ (Interview Ja.m, 81-83). Daneben herrscht im Mädchenzentrum striktes Alkohol- und Drogenverbot. Grundregeln werden – laut der Expertin – von den Mädchen sehr gut eingehalten, schwieriger, so betont sie, ist vielmehr der Umgang mit „kleineren“ Regeln. Dabei spricht sie vor allem die Internetnutzung an. Diese ist für die Mädchen jeweils zeitlich begrenzt und wirft immer wieder Diskussionen auf (vgl. Interview Ja.m, 83-91). Den Grund, weshalb die Regeln von den Mädchen weitgehend eingehalten werden, sieht die Expertin in dem Respekt der Mädchen untereinander. Sie sind sich ihrer Freiheit und Möglichkeiten im Mädchenzentren bewusst und haben die Regeln mit den Mitarbeiterinnen weitgehend mitbestimmt (vgl. Interview Ja.m, 101-109).

Das Prinzip der Autonomie/ Freiwilligkeit wird, trotz oder aufgrund der erforderlichen Rahmenbedingungen, in allen drei Mädchenzentren groß geschrieben. Die Einhaltung der genannten Grundregeln spielt für den Umgang miteinander sowie einen guten Tagesablauf in den Einrichtungen eine große Rolle. Missachten die Mädchen diese Regeln, müssen sie – laut unseren Interviewpartnerinnen – auch mit Konsequenzen rechnen.

Frau MMag.^a Andrea Visotschnig verweist in diesem Zusammenhang auf die individuelle Handhabung von Konsequenzen, je nach Art und Härte des Regelverstoßes (vgl. Interview *Peppa, 76-78). Sie betont dabei jedoch, „(...) *dass [es] grundlegend so ist, wenn geschimpft wird, wenn jemand zum Beispiel gemobbt wird oder irgendwie blöd angeredet wird oder*

sonst irgendwas, gibt es (...), Einzelgespräche, Gesprächsvorschläge mit der Gruppe, ob sie das wollen oder nicht“ (Interview *Peppa, 78-81). Für kleinere Regelverstöße, wie das Überziehen der Internetzeiten, müssen die Mädchen mit einem Computerverbot für einen Tag rechnen. Vorangehend an das Setzen möglicher Konsequenzen stehen laut der Expertin jedoch immer Gespräche mit den Mädchen. In diesen wird ihnen erklärt, welche Auswirkungen ihre Regelverstöße haben und weshalb es im Mädchenzentrum wichtig ist, bestimmte Bedingungen einzuhalten (vgl. Interview *Peppa, 95-101). Auch im Mädchenzentrum Ja.m wird ähnlich mit Regelverstößen der Mädchen umgegangen. Grobe Richtlinien wie Alkohol- oder Drogenverbot werden kaum missachtet (vgl. Interview Ja.m, 127-129). Fr. Mag.^a Ursula Kufleitner weist hierbei darauf hin *„[dass sie] damit generell wenig Probleme haben“* (Interview Ja.m, 127-129). Kleinere Missachtungen von Regeln werden auch im Ja.m in Form von Gesprächen zum Thema gemacht. Darin werden die Gründe für das Verhalten des Mädchens gesucht und in Diskussion gebracht (vgl. Interview Ja.m, 129-132). Diesen Darstellungen schließt sich auch Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA aus dem Mädchenzentrum Amazone in Vorarlberg an. Sie betont jedoch auch, dass es im Mädchenzentrum nicht in erster Linie darum geht, ein Spektrum an Regeln aufzustellen, die die Mädchen befolgen müssen. Natürlich gehören bestimmte Rahmenbedingungen zum täglichen Geschehen dazu, sie betont jedoch auch, dass es nicht immer einfach ist, diese unter den Aspekt der Autonomie/ Freiwilligkeit zu stellen. Dabei führt sie weiter an, dass *„es einfach ein Risiko [ist], wenn man bei Projekten Mädchen einsetzt, dann muss man das auch aushalten können, wenn etwas nicht funktioniert (...)“* (Interview Amazone, 130-132).

Autonomie/ Freiwilligkeit kann als zentrales Handlungsprinzip der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – und im Speziellen der Mädchenarbeit – gesehen werden. Entscheidungsfreiheit, Selbstbestimmung sowie Selbstverwirklichung werden dabei laut verschiedenster ExpertInnen aus Literatur und Praxis groß geschrieben. Ausreichende Ressourcen, wie das Vorhandensein geschlechtshomogener Räume sowie das Bereitstellen entsprechender Angebote gelten dabei als Grundvoraussetzung, um autonomes/ freiwilliges Handeln von Mädchen zu fördern. Außerdem, so betont auch Frau Mag.^a Ursula Kufleitner, ist Autonomie und Freiwilligkeit keine Selbstverständlichkeit in der täglichen Arbeit mit ihrer Zielgruppe. Für viele Mädchen sei es keineswegs selbstverständlich, sich auf eigenen Entscheidungen beruhend, für oder gegen eine Sache zu entscheiden (vgl. Interview Ja.m, 61-65).

Frau Mag.a (FH) Olivia Mair, MA (Interview Amazone, 41-44) fasst die Diskussionen zu Autonomie/ Freiwilligkeit abschließend treffend zusammen:

„Gerade im Umgang mit den Jugendlichen – den Mädels – ist Freiwilligkeit natürlich ganz wichtig, denn wenn man sie zu etwas zwingt, machen sie erstens nicht mit, fühlen sich nicht erstgenommen und kehren dir eher den Rücken zu und das ist genau das, was wir nicht wollen“.

Interpretation Identifikation

Die Identifikation stellt in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie in der feministischen Mädchenarbeit ein wichtiges Handlungsprinzip dar. Diesem Grundgedanken schließen sich auch unsere Expertinnen an. Identifikationsmodelle übernehmen für sie eine entscheidende Funktion in der täglichen Arbeit, dabei sind sie sich durchaus auch ihrer eigenen Vorbildwirkung bewusst.

In der Literatur sprechen ExpertInnen dann von Identifikation, wenn von der Vorbildfunktion der Pädagogin oder des Pädagogen gesprochen wird (vgl. Graff 2004, S. 68).

Frau Mag.^a Ursula Kufleitner, Expertin aus dem Mädchenzentrum Ja.m in Graz, verbindet mit dem Begriff Identifikation vor allem das Einfühlen in die Mädchen und meint damit, sich mit deren Gefühlen und Gedanken zu identifizieren. In diesem Zusammenhang spricht sie außerdem die Wichtigkeit von Rollenbildern an, die Kinder von klein auf prägen (vgl. Interview Ja.m, 224-231). Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA, Expertin aus dem Mädchenzentrum Amazone in Vorarlberg, verbindet mit Identifikation unterschiedliche Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung und -formung junger Menschen (vgl. Interview Amazone, 210-214). Ein ähnliches Begriffsverständnis teilt Frau MMag.^a Andrea Visotschnig, Expertin aus dem Mädchenzentrum *Peppa in Wien. Identifikation hat ihrer Meinung nach damit zu tun, sich in Vorgelebtem wieder zu erkennen (vgl. Interview *Peppa, 177-178). Zudem geht sie in ihrem Begriffsverständnis einen Schritt weiter, indem sie sich an die Theorie Albert Banduras „Lernen am Modell“ anlehnt und meint: „*Im Endeffekt hat [Identifikation] mit dem Lernen von Modellen zu tun (...)*“ (Interview *Peppa, 176).

Einfühlungsvermögen, Persönlichkeitsentwicklung und Rollenbilder sind nur einige Beispiele, die unsere Expertinnen mit dem Handlungsprinzip verbinden. Identifikation wird in der feministischen Mädchenarbeit vor allem auch in Verbindung mit einer Vorbildfunktion gesehen. Vorbilder sind für Heranwachsende von großer Bedeutung, ihnen wollen sie in vielerlei Hinsicht nacheifern. Durch Beobachtung anderer Personen, übernehmen junge Menschen schließlich deren Verhaltensweisen und Einstellungen. Sie identifizieren sich mit deren Werten, imitieren deren Verhalten und übernehmen das in ihr Denken und Handeln (vgl. Seel/Hanke 2015, S. 522f.).

In Mädchenzentren wird anhand unterschiedlichster Methoden versucht, den Mädchen vielfältige Rollenbilder aufzuzeigen. Dabei weist unsere Expertin, Frau Mag.^a Ursula Kufleitner, jedoch ausdrücklich darauf hin, dass den Mädchen kein Rollenbild vorgegeben oder aufgezungen werden darf (vgl. Interview Ja.m, 234-235) und meint dazu „*Was wir wollen ist, so*

dieses Spektrum zu erweitern, was überhaupt alles möglich ist“ (Interview Ja.m, 235-236). Die Autonomie der Mädchen darf also nicht behindert werden, indem ihnen Vorstellungen aufgedrängt werden (vgl. Monzel 2003, o. S).

Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA betont dabei den Einsatz von Role-Models im Mädchenzentrum, „ (...) *einerseits durch die erwachsenen Fachfrauen, aber andererseits auch in Form von Peers*“ (Interview Amazone, 217-218). Im Mädchenzentrum Ja.m versuchen die Mitarbeiterinnen das Prinzip der Identifikation in Form verschiedenster Methoden in die Arbeit mit den Mädchen einfließen zu lassen. Frau Mag.^a Ursula Kufleitner spricht dabei einen Methodenmix an. Dazu werden Workshops mit unterschiedlichen Schwerpunktthemen angeboten und unter anderem, Rollenbilder beider Geschlechter durch Fotografie, Werbung oder das Internet ins Blickfeld der Mädchen gerückt. Zusätzlich werden zu bestimmten Inhalten externe Expertinnen eingeladen, wodurch die Mädchen unterschiedliche Frauen und deren Biografien kennenlernen (vgl. Interview Ja.m, 258-266). Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Rollenbildern geschieht auch im Mädchenzentrum *Peppa bewusst in Form von Workshops zu spezifischen Themenbereichen. Außerdem betont auch sie den Einsatz von Role-Models und schließt sich damit unserer Expertin aus dem Mädchenzentrum Amazone an. Als Beispiel dafür nennt Frau MMag.^a Andrea Visotschnig weibliche Lehrlinge, die den Besucherinnen des Mädchenzentrums von ihren Ausbildungen erzählen (vgl. Interview *Peppa, 191-194).

Nicht nur Role-Models, Peers oder Personen aus der Öffentlichkeit stellen für die Besucherinnen der Mädchenzentren Vorbilder dar. Eine durchaus wichtige Funktion nehmen die Mitarbeiterinnen der Mädchenzentren selbst ein. Pädagoginnen haben dabei die Aufgabe, Mädchen unterschiedliche Lebensmodelle aufzuzeigen und ihnen dadurch die Möglichkeit zu geben, sich mit verschiedenen Rollen zu identifizieren (vgl. Monzel 2003, o. S). Dann sind die Mädchen auch in der Lage, traditionelle Rollenvorstellungen und Stereotype aufzubrechen (vgl. Lugstein 2008, S. 4).

Die Mitarbeiterinnen von Mädchenzentren sind also Vorbild für viele Mädchen. Doch was bedeutet diese Rolle für sie?

Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA betont, dass sich die Mitarbeiterinnen in der Amazone durchaus ihrer Vorbildwirkung gegenüber den Mädchen bewusst sind. Im täglichen Umgang achten sie deshalb besonders auf die eigene Position, weil die Mädchen sofort auf alles reagieren, wenn sie die Mitarbeiterinnen beobachten (vgl. Interview Amazone, 228-229). Aber, so

die Expertin, „(...) [*das ist*] *ja auch das Schöne an dieser Arbeit, man bekommt ein direktes Feedback und das ist sehr oft sehr ehrlich*“ (Interview Amazone, 229-230)!

Auch Frau Mag.^a Ursula Kufleitner aus dem Ja.m betont die Wichtigkeit von Vorbildern. Vorbild wird man laut der Expertin unbewusst, weil sich die Mädchen für die Mitarbeiterinnen und ihre Lebenswelten interessieren. Dieser Prozess ist laut ihr unvermeidbar. Von großer Bedeutung ist dabei vor allem Authentizität. Spannend findet sie dabei auch, dass sie die Mädchen ständig hinterfragen und sie dabei nicht nur positiv gesehen werden. Das macht diese Arbeit – laut unserer Expertin – jedoch für alle Beteiligten interessant (vgl. Interview Ja.m, 273-287).

Eine Vorbildfunktion nehmen laut Frau MMag.^a Andrea Visotschnig auch die Mitarbeiterinnen im *Peppa ein. Sie betont in diesem Zusammenhang jedoch auch, dass diese Funktion nicht immer einfach ist. Für sie ist es vor allem wichtig, die eigene Position immer wieder zu reflektieren und eine Trennung zwischen Privatem und Beruflichen zu machen. Ohne eine entsprechende Reflexion der eigenen Vorbildfunktion kann das für alle Beteiligten in die falsche Richtung führen (vgl. Interview *Peppa, 224-225). Dazu betont sie, dass „*Vorbild auch damit zu tun [hat], dass man weiß, dass man nicht die Mutter ist von dieser Person, sondern, dass man immer noch die Person ist, die diesen Job macht und dafür bezahlt wird*“ (Interview *Peppa, 226-228).

Für Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA ist es außerdem dann besonders wichtig die Rolle des Vorbildes einzunehmen, wenn sie merkt, dass die Mädchen in stereotype Rollenmuster verfallen. Dann legen die Mitarbeiterinnen großen Wert darauf, mit den Mädchen eine Diskussion darüber zu führen, nach den Gründen für rollenkonforme Verhaltensmuster oder Einstellungen zu fragen und mögliche Alternativen aufzuzeigen (vgl. Interview Amazone, 238-243).

In den Fragebogenerhebungen wurde diesbezüglich deutlich, dass Rollenzuschreibungen hinsichtlich der Frauen- und Männerbilder unter den Mädchen in den Mädchenzentren durchaus vorhanden sind. Dabei lässt sich aber durchaus die Tendenz erkennen, dass geschlechtskonformes und klischeehaftes Denken mit zunehmendem Alter weniger wird. Bestimmte Klischees, wie körperliche oder emotionale Eigenschaften von Frauen und Männern, sind altersunabhängig zu beschreiben und bei den Mädchen immer noch stark ausgeprägt (vgl. Abbildung 29).

Pädagoginnen nehmen vor allem in jenen Momenten die Identifikationsrolle für Mädchen ein, wenn es um deren berufliche Orientierung geht. Aus der Literatur geht hervor, dass auch heute viele Jugendliche geschlechtskonforme Berufe wählen. Mädchen entscheiden sich dabei

hauptsächlich für den Gesundheits- und Sozialbereich, die Gastronomie oder den Einzelhandel. Jungen entscheiden sich hingegen vorwiegend für handwerklich-technische Berufe (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2014a, o. S.). Dieses Bild bestätigt auch das Arbeitsmarktservice Österreich (2011, S. 12), indem sie die zehn häufigsten Lehrberufe von Jugendlichen veranschaulicht (vgl. Abbildung 6). Auch in den Befragungen der Mädchen hinsichtlich ihres Berufswunsches bestätigte sich das Bild. Der Großteil der befragten Mädchen tendiert dazu, traditionelle Berufe zu wählen. Friseurin oder Köchin sind als Berufe ebenso beliebt wie Sängerin, Schauspielerin oder Model. Einige wenige Mädchen streben aber auch danach, andere, nicht-traditionelle Berufe, wie die der Ärztin, Mechatronikerin oder Tischlerin zu wählen (vgl. Abbildung 16).

Um Jugendlichen vermehrt unterschiedliche Möglichkeiten in der Berufswahl aufzuzeigen und dabei auch traditionell behaftete Berufsbilder aufzubrechen, wurde der sogenannte Girls' Day/Boys' Day ins Leben gerufen. Eingeführt 1993 in den USA blickt dieser Aktionstag auch in Österreich auf eine mehrjährige Geschichte zurück und wird traditionell einmal im Jahr veranstaltet (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2014a, o. S.). Auch unsere Expertinnen aus den drei Mädchenzentren kennen den Girls' Day/Boys' Day und haben dazu ein klares Bild. Es zeigt sich eine generell positive Grundhaltung gegenüber dem Girls' Day/ Boys' Day, allerdings kann aus den verschiedenen Interviews auch eine gewisse Skepsis entnommen werden.

Frau Mag.^a Ursula Kufleitner aus dem Ja.m meint dazu, dass es sich im Besonderen beim Girls' Day um einen Tag handelt, an dem Schwerpunkte gesetzt werden. Dieser eine Tag reicht jedoch nicht dazu aus, traditionelle Berufswahlen von Mädchen aufzubrechen. Vielmehr, so die Expertin, braucht es hierbei ein frühzeitigeres Ansetzen bereits im Volksschulalter (vgl. Interview Ja.m, 306-315). Dem schließt sich auch unsere Expertin aus der Amazone, Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA, an. Auch sie ist der Meinung, dass ein solcher Aktionstag an sich eine gute Möglichkeit für Mädchen und Jungen darstellt, um nicht-konventionelle Berufe kennen zu lernen (vgl. Interview Amazone, 253-254). Allerdings betont sie auch, dass es mit einem Tag im Jahr nicht getan ist: *„(...) ich finde, da braucht es viel mehr als eben nur einmal im Jahr diesen Medienrummel und dieses Reindrängen der Mädchen. (...) Das ist nicht die richtige Methode, um das Ziel zu verfolgen, sie in andere Berufe oder eben nicht-geschlechtsrollenkonforme Berufe zu bewegen und so etwas zu verändern“* (Interview Amazone, 268-272). Auch Frau MMag.^a Andrea Visotschnig aus dem *Peppa befürwortet alle Initiativen, die für Mädchen angeboten werden. Sie findet *„[e]s ist auch gut, dass es gesehen wird, dass Mädchen in Technikberufen nicht sehr vertreten sind“* (Interview *Peppa, 290-

291), betont jedoch auch, dass durch einen einmal im Jahr stattfindenden Aktionstag keine Klischees aufgebrochen werden können (vgl. Interview *Peppa, 263-264).

Frau Mag.^a Ursula Kufleitner betont in diesem Zusammenhang einen wichtigen Aspekt. Sie findet, dass *„[e]s eher darum [geht], dass oft ganz viele Talente oder Interessen da sind, die aber aufgrund dieser Rollenklischees für die Mädchen gleich wegfallen“* (Interview Ja.m, 309-311). Mit dieser Meinung steht die Expertin nicht alleine da. Auch das Bundeskanzleramt Österreich (2014a, o. S.) spricht diesen gesellschaftlich-individuellen Konflikt von Mädchen an. Selbst wenn sich ein Mädchen für einen nicht-geschlechterkonformen Beruf, wie den der KFZ-Technikerin interessieren würde und sie auch Talent in diesem Bereich aufweist, würde sie ihre Berufswahl aufgrund gesellschaftlicher Vorstellungen ausschließen und einen rollenkonformen Beruf wählen.

Um Stereotype und Klischees hinsichtlich beider Geschlechter in Zukunft aufbrechen und verändern zu können, bedarf es nach unserer Expertin, Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA (Interview Amazone, 272-276), andere Herangehensweisen an dieses traditionelle und umfassende Thema:

„Da kann man ganz wo anders ansetzen, wenn man eine Wertigkeit vor Augen hat. Wieso ist die traditionell männliche Arbeit besser bewertet als die weibliche. Das ist das Falschbild. (...) Wenn man [zum Beispiel] die Friseurin aufwerten würde, wäre das alles kein Thema mehr“.

Interpretation Partizipation

Partizipation ist ein nicht ganz eindeutig abgrenzbarer Begriff, der sehr viele Bedeutungen haben kann. Grundsätzlich aber meint er so viel wie Teilhabe oder Teilnahme (vgl. Kohout 2002, S. 6). Häufig wird Partizipation aber auch mit Mitbestimmung, Mitsprache oder Mitgestaltung gleichgesetzt. Unsere Expertin, Frau Mag.^a Ursula Kufleitner, versteht unter Partizipation „(...) die Beteiligung von den Besucherinnen am Geschehen, am Alltag und am ganzen Projekt“ (Interview Ja.m, 325-326). Im *Peppa heißt Partizipation vor allem „Mitbestimmen, Mitgestalten, Mittun, selber Ideen bringen“ (Interview *Peppa, 300). Die Interviewpartnerin, MMag.^a Andrea Visotschnig, ergänzt, dass die Mitarbeiterinnen dabei nur eine unterstützende Rolle einnehmen und den ganzen Ablauf lediglich moderieren, keineswegs aber in das Geschehen eingreifen (vgl. Interview *Peppa, 301-302). Zentral ist, dass die Mitarbeiterinnen die Mädchen anleiten und ihnen helfen, für etwas Verantwortung zu übernehmen. Dabei spielt das Ergebnis nur eine untergeordnete Rolle. Viel wichtiger ist, dass es ein Setting gibt, in dem den Mädchen ermöglicht wird, Eigeninitiative zu zeigen.

Frau Mag.^a Ursula Kufleitner betont in diesem Zusammenhang, dass in der Arbeit mit den Mädchen verschiedene Arten beziehungsweise Stufen der Partizipation sichtbar werden. (An dieser Stelle möchte ich auf das Stufenleitermodell der Partizipation verweisen, welches im Kapitel 2.9.6.3. ausführlich beschrieben wird). In den ersten Jahren hat das Ja.m versucht, die Mädchen dahingehend zu motivieren, dass sie eigene Projekte und Ideen entwickeln und umsetzen (vgl. Interview Ja.m, 325-331). Frau Mag.^a Kufleitner sagt: „Das hat sie völlig überfordert. Das haben sie nicht gekonnt, weil es da eben auch einen schrittweisen Zugang braucht“ (Interview Ja.m, 333-334). Partizipation sollte so gesehen immer in kleinen Schritten stattfinden, bevor man ein großes Projekt plant.

Die Beteiligung stellt ein wichtiges Prinzip – sowohl in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, als auch in der feministischen Mädchenarbeit – dar. Dies konnte uns auch Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA bestätigen (vgl. Interview Amazone 288-289). Sie betont aber, dass es in der Mädchenarbeit vielleicht noch wichtiger ist, „(...) weil Mädchen gesellschaftlich gesehen weniger Partizipationsmomente erleben als Jungs und sie das auch von der Sozialisation her nicht so gewöhnt sind, mitzubestimmen, mitzugestalten und (...) Platz einzunehmen und ihre Meinung zu äußern. Sie sieht Partizipation als „wichtige[n] emanzipatorische[n] Moment“ (Interview Amazone 289-294). Mit dieser Aussage schließt sie sich Croft und Beresford (1993) an, die betonen, dass Partizipation über die bloße Mitbestimmung hinausgeht. Ziel sollte demnach Autonomie und die Teilhabe in allen Bereichen der Gesellschaft sein (vgl.

Croft/ Beresford 1993, S. 439). Auch Mag.^a Ursula Kufleitner meint, dass die Mitbestimmung und die Mitentscheidung für viele Mädchen in sämtlichen Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule) nicht ermöglicht werden. Daher braucht es stufenweise Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Interview Ja.m, 335-337). Frau Mag.^a Ursula Kufleitner geht davon aus, dass zuerst *„(...) einfach teilnehmen und informiert werden [wichtig sind], dann aber auch selbst mitgestalten und Ideen einbringen“* (Interview Ja.m, 337-338).

Im Zuge der Interviews sind wir zu der Erkenntnis gekommen, dass Partizipation in den Mädchenzentren vor allem dann sichtbar wird, wenn die Mädchen selbst mit ihren Wünschen zu den Betreuerinnen kommen. Alle drei Expertinnen merken aber an, dass die Rahmenbedingungen dafür gegeben sein müssen, um gewisse Dinge umsetzen zu können. Dabei spielen vor allem Zeit und Geld eine große Rolle (vgl. Interview Amazone, 298-300; Interview Ja.m, 347-351; Interview *Peppa, 306-325). Frau MMag.^a Visotschnig fügt noch hinzu, dass es einen gewissen Freiraum für die Umsetzung eines Projektes braucht, um es auch wirklich länger begleiten zu können (vgl. *Peppa, 313-314). Immerhin ist es so, dass die Betreuerinnen *„bestimmte Aufgaben haben, die [sie] erfüllen müssen, die jetzt von außen kommen, die jetzt von Geldgebern kommen, die jetzt von anderen Institutionen kommen (...)“* (vgl. Interview *Peppa, 313-314). Somit kann man den Bedürfnissen der Mädchen leider nicht immer so intensiv nachkommen, wie man es vielleicht aber gerne möchte.

Prinzipiell sind die Beteiligung und die Mitbestimmung der Mädchen immer wichtig – was uns die Expertinnen auch immer wieder versichert haben. Es gibt aber besondere Momente, in denen sie immer zum Einsatz kommen sollten. Dazu braucht es fundiertes Wissen über Formen, wie Partizipation stattfinden kann. Die ARGE Partizipation (2005) unterscheidet folgende Formen der Partizipation, auf die sich sowohl Heimgartner (2009) als auch Douschan (2006) beziehen: projektbezogene Partizipation (Gestaltung von Jugendräumen), offene Beteiligung (Jugenddiskussionsrunden) und parlamentarische Partizipation (Jugendgemeinderat) (vgl. Heimgartner 2009, S. 74, Douschan 2006, S. 3f.). Alle Expertinnen haben uns diese Formen der Partizipation in den Gesprächen genannt. Im Ja.m haben die Mädchen die Möglichkeit, eigene Ideen und Anliegen, die zuvor verschriftlicht werden, in eine Box zu werfen. Diese werden dann beim sogenannten „Ja.m Talk“ in einer Runde diskutiert (vgl. Interview Ja.m, 338-341). Frau Mag.^a Ursula Kufleitner meint: *„Da geht es vor allem um Angebotsgestaltung, welche Workshops stattfinden, was mit dem Mädchenzentrum zusammen unternommen wird bis hin zu den Lebensmitteln, die es an der ‚Ja.m Bar‘ zu kaufen gibt (...)“* (Interview Ja.m, 341-344). Es wird ein Protokoll erstellt, welches im Nachhinein auch Mädchen

lesen können, die an diesem Tag nicht anwesend waren (vgl. Interview Ja.m, 345-347). Ganz wichtig findet unsere Interviewpartnerin auch, dass die Mädchen bei der Raumgestaltung mitwirken. Dabei werden sie nicht nur gefragt wie die Räume aussehen, sondern auch, was sie repräsentieren sollen (vgl. Interview Ja.m, 358-369). Im *Peppa dürfen die Mädchen vor allem grundlegende Regeln mitbestimmen. Hin und wieder gibt es auch eine Kinder- und Jugendkonferenz, um Probleme gemeinsam zu besprechen (vgl. Interview *Peppa, 333-338). Grundsätzlich sind alle Formen der Beteiligung für die Jugendlichen von Bedeutung. In welcher Art und Weise, wann und warum sie zum Einsatz kommen spielt dabei keine Rolle. Wichtig ist nur, dass diese Methoden auch Anwendung finden. Unterstützungsprogramme und Angebote sind demnach nicht ausschließlich für Mädchen, sondern mit ihnen gemeinsam zu entwerfen. Die Teilhabe von Mädchen meint, dass sie sowohl in vorgegebene Strukturen, als auch in neue Entwicklungsprozesse einbezogen werden. Es gilt, einen Rahmen zu schaffen, in dem sich junge Frauen und Mädchen mitteilen können und etwas mit den Fachkräften gemeinsam planen und entwickeln dürfen (vgl. Bitzan/ Daigler 2004, S. 52).

In allen drei Einrichtungen wird versucht, regelmäßig Projekte mit den Mädchen durchzuführen. Im *Peppa wurde zum Beispiel ein Film gedreht, den jüngere Mädchen bearbeiten durften. Die Basis dafür wurde zwar vorgegeben, aber die Mädchen durften den weiteren Verlauf mit ihren Ideen und Vorstellungen gestalten (vgl. Interview *Peppa, 345-349). Besonders betont wurde in der Amazone der „Girls4Girls“-Workshop. Hier können Mädchen ihre Ideen umsetzen und einen eigenen Workshop für die anderen Mädchen gestalten. Sie werden nicht komplett alleine gelassen, sondern bekommen Unterstützung und nötige Materialien von den Mitarbeiterinnen (vgl. Interview Amazone, 307-310). Mag.^a Ursula Kufleitner aus dem Ja.m in Graz nennt zwei Projekte, ein Theater- und ein Fußballprojekt, welche die Mädchen selbst gewählt haben (vgl. Interview Ja.m, 384-397). Sie ist der Ansicht, dass die Workshops und Angebote, die die Mitarbeiterinnen aussuchen viel mehr beworben werden müssen, als Themen und Ideen, die die Mädchen selbst wählen (vgl. Interview Ja.m, 369-374). Sie sagt, *„[w]enn sie sich beteiligen können, ist auch ihre Motivation etwas zu machen eine ganz andere“* (Interview Ja.m, 381-382). Auch literarische Quellen besagen, dass sich Mädchen durch Partizipation eher mit gemeinsamen Projekten identifizieren und eine erhöhte Begeisterungsfähigkeit zeigen. Die Gründe dafür sind, weil die Mädchen einerseits einen Bezug zu den Angeboten und Projekten haben und andererseits fühlen sie sich gestärkt, weil sie nach ihren Meinungen und Interessen gefragt werden und diese auch beachtet werden (vgl. Fuchs-Mair o. J., S. 10). Auch Lormes (2012, S. 229f.) bestätigt, dass *„Mädchen und junge Frauen, welche die Chance haben (strukturell) mitzubestimmen, (...) sich ernster genommen und mit ih-*

ren Themen und Anliegen gewürdigt [fühlen]. Sie nutzen präsenter und vehementer den öffentlichen Raum“.

Da wir die Absicht hatten zwei Sichtweisen zu beleuchten, wollten wir von den Mädchen im Zuge der Fragebogenerhebung wissen, ob sie das Gefühl haben, partizipieren zu können. Leider gaben uns zwei (3,6%) von 55 Mädchen keine Antwort auf diese Frage. Der Großteil, sprich 42 Mädchen (76,4%), hat das Gefühl, den Alltag im Mädchenzentrum mitgestalten zu können. Auffällig war, dass immerhin sieben Mädchen (12,7%) versicherten nicht Teil von Partizipationsprozessen zu sein (vgl. Abbildung 17). Wir denken, dass die Mädchen vermehrt Zuspruch und Wertschätzung in den Beteiligungsprozessen benötigen. Nur so haben sie auch wirklich den Eindruck, ein wichtiger, maßgeblicher Teil beispielsweise eines Projektes zu sein.

MMag.^a Andrea Visotschnig meint abschließend, dass *„(...) partizipativ sein (...) einfach unglaublich schwierig [ist], weil man eigene Vorstellungen von dem hat, wie manchmal Dinge passieren dürfen, können und das ist auch schwierig, von sich selbst einen Schritt zurück-zusteigen“* (Interview *Peppa, 357-360). Dennoch *„(...) bleibt [es] immer wichtig, [die Mädchen] mit ins Boot zu holen, ansonsten würde es einfach an ihnen vorbeigehen“* (Interview Ja.m, 402-404).

8. Ausblick

Die Geschichte der Mädchenarbeit weist sowohl Phasen der Etablierung als auch der Bedrohung auf. Durch die Ausdifferenzierungen der Geschlechterrollen und die vielseitigen Lebenswelten der Frauen wirken die renommierten Konzepte der 70er und 80er Jahre des letzten Jahrhunderts als veraltet und nicht mehr zeitgemäß. Seitdem entwickelten sich verschiedenste Ansätze wie die Erweiterung der geschlechtshomogenen Zugänge, Versuche der Koedukation und der Zusammenarbeit von Mädchen- und Jungenarbeit. Für eine geschlechtergerechte Gesellschaft braucht es Ansätze, die sowohl Frauen als auch Männern gerecht werden, da beide Geschlechter Diskriminierung erfahren – jedoch mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Folgen und Bewertungen (vgl. Brückner 2012, S. 556f.). Daher ist antisexistische Jungenarbeit ebenso wichtig, wie die feministische Mädchenarbeit. Wir finden, dass es zu einer verstärkten Kooperation zwischen den beiden Ansätzen kommen sollte. Ziel ist ein Miteinander – kein Gegeneinander. Erst wenn Jungenarbeit denselben Stellenwert, wie die Mädchenarbeit hat, wird der Einsatz für Mädchen nicht länger hinterfragt.

Heutzutage gelten die Mädchen als die großen „Bildungsgewinnerinnen“, werden in den Medien stark und selbstbewusst dargestellt und die gesetzlichen Regelungen geben Geschlechtergleichheit vor. Auch unsere Interviewpartnerin aus dem Ja.m, Frau Mag.^a Ursula Kufleitner, ist der Meinung, dass die Gesellschaft den Eindruck vermittelt, Chancengleichheit sei bereits erreicht. Das verschleiert aber ganz viele Schwierigkeiten und Benachteiligungen (vgl. Interview Ja.m, 550-553). Auch Frau MMag.^a Andrea Visotschnig spricht von einem „*falsch verstandenem Gleichstellungsgesetz*“ (Interview *Peppa, 549-550).

Es bedarf auch in Zukunft einer autonomen Mädchenarbeit, da die Machtpositionen in der Gesellschaft nach wie vor ungleich verteilt sind. Ansonsten würden die Bedürfnisse der jungen Frauen und Mädchen nicht berücksichtigt und finanziert werden oder man würde diesen in geschlechtsheterogenen Institutionen nicht nachkommen können (vgl. Brückner 2012, S. 557). Alle drei Expertinnen schließen sich diesen Ausführungen an und betonen den Bedarf der feministischen Mädchenarbeit. Die Argumente, warum Mädchenarbeit nach wie vor nicht den gesellschaftlichen Stellenwert hat, den sie eigentlich haben sollte, können unter anderem auf politische und finanzielle Gründe zurückgeführt werden. Frau Mag.^a (FH) Olivia Mair, MA bestätigt, dass vor allem im sozialen Bereich enorm eingespart wird (vgl. Interview Amazone, 520-521) und sagt dazu: „*Ohne politischen Willen gibt es auch keine Ressourcen und keinen Auftrag*“ (Interview Amazone, 493-494). MMag.^a Andrea Visotschnig aus dem

*Peppa in Wien schließt sich dieser Aussage an. Auch sie ist der Meinung, dass die Bereitstellung von Räumen und Angeboten immer von der Politik und deren finanziellen Ressourcen abhängig ist. Wir konnten erkennen, dass das Bedürfnis nach geschlechtshomogenen Räumen seitens der Mädchen da ist. Dennoch ist es für viele Mädchen – aufgrund ihrer Sozialisation – schwierig, „(...) ihre Bedürfnisse einzufordern, Raum einzunehmen, Platz einzunehmen [und] sich Hilfe zu holen“ (Interview Amazone, 499-501).

Damit die Mädchenarbeit weiterhin Anklang findet und einen gewissen Status behält, ist es wichtig, dass die bisherigen Entwicklungen in fachlichen Diskursen gezeigt werden, damit weitere folgen können (vgl. Brückner 2012, S. 557). Die Frage nach der Notwendigkeit von feministischer Mädchenarbeit kann daher eindeutig mit „JA“ beantwortet werden. Frau MMag.^a Andrea Visotschnig betont jedoch, dass die Mädchenarbeit nach wie vor nicht angekommen ist und immer noch bis zu einem gewissen Grad verkauft werden muss (vgl. Interview *Peppa, 321-322).

„Die größte Gefahr für die Gleichberechtigung ist der Mythos, wir hätten sie schon“.

-Grete Nestor-

Anhang

Literaturverzeichnis

- Arapi, Güler/ Graff, Ulrike** (2013): Mädchentreff. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 735-740.
- Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten (AGJF)** (o.J.): Offene Kinder- und Jugendarbeit. Grundsätze und Leistungen. In: http://www.agjf.de/tl_files/Bilder/Downloads/AGJF-Broschuere-web.pdf [09.11.2014].
- Arbeitskreis Mädchenarbeit Ludwigshafen** (2006): Konzeption Mädchenarbeit. In: http://www.lu4u.de/fileadmin/user_upload/fachwelt/maedchenarbeit/2006_konzeption_maedchenarbeit_15032006.pdf [5.11.2014].
- Arbeitsmarktservice Österreich** (2011): Arbeitsmarktprofile 2011. In: http://www.arbeitsmarktprofile.at/2011/PDF/Oesterreich_2011.pdf [03.01.2015].
- Amt für Kinder, Jugendliche und Familien** (2008): Leitbild der Offenen Kinder- und Jugendarbeit des Jugendamts der Stadt Nürnberg. In: http://www.jugendamt.nuernberg.de/downloads/leitbild_jugendarbeit.pdf [14.09.2014].
- Aschemann-Pilshofer, Birgit** (2001): Wie erstelle ich einen Fragebogen. Ein Leitfaden für die Praxis. 2. Auflage. In: <http://www.aschemann.at/Downloads/Fragebogen.pdf> [14.12.2014].
- Ayaß, Ruth** (2008): Kommunikation und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Bacher, Johann/ Beham, Martina/ Lachmayr, Norbert** (2008) (Hrsg.): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.
- Barde, Hanns-Ulrich** (2013): Sport in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 181-184.
- Berger, Doris** (2010): Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Hilfreiche Tipps und praktische Beispiele. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Bitzan, Maria/ Daigler, Claudia** (2004): Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- boJA Bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit** (2011): Qualität in der Offenen Jugendarbeit in Österreich – Leitlinien, Hilfestellungen und Anregungen für Qualitätsmanagement in der Offenen Jugendarbeit. Wien. Eigenverlag.

- boJA Bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit** (Hrsg.) (2014): Offene Jugendarbeit in Österreich. Was...? Wie...? Wozu?. In: http://www.boja.at/uploads/media/broschre_offene_jugendarbeit_01.pdf [28.01.2015].
- Böhnisch, Lothar** (1998): Der andere Blick auf die Geschichte. Jugendarbeit als Ort der Identifikation und jugendgemäßen Suche nach sozialer Integration. In: Böhnisch, Lothar /Rudolph, Martin /Wolf, Barbara (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim / München: Verlag, S. 19-37.
- Böhnisch, Lothar/ Funk, Heide** (2002): Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen. Weinheim: Juventa Verlag.
- Böhnisch, Lothar** (2013): Die sozialintegrative Funktion der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 3-12.
- Böhnisch, Lothar** (2014): Jungen- und Mädchenräume in der Offenen Jugendarbeit. In: Arlt, Florian/ Gregorz, Klaus/ Heimgartner, Arno (Hrsg.): Raum und Offene Jugendarbeit. Wien: LIT Verlag, S. 11-26.
- Brinkmann, Tanja Marita** (2006): Die Zukunft der Mädchenarbeit. Innovationspotenziale durch neue Geschlechtertheorien und Ungleichheitsforschung. Münster: UNRAST-Verlag.
- Bronner, Kerstin/ Behnisch, Michael** (2007): Mädchen- und Jungenarbeit in den Erziehungshilfen. Einführung in die Praxis einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Brückner, Margrit** (2012): Soziale Arbeit mit Frauen und Mädchen: Auf der Suche nach neuen Wegen. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 549-558.
- Bundes-Jugendförderungsgesetz** (2000): Bundesgesetz über die Förderung außerschulischer Jugendarbeit. In: <file:///C:/Users/---/AppData/Local/Temp/bundesgesetzblatt-jugendfoerderung.pdf> [31.08.2014].
- Bundeskanzleramt Österreich** (2010): Frauenbericht 2010. Bericht betreffend die Situation von Frauen in Österreich im Zeitraum von 1998 bis 2008. Wien.
- Bundeskanzleramt Österreich** (2014a): Girls‘ Day. In: <http://www.bka.gv.at/site/5561/default.aspx> [03.01.2015].
- Bundeskanzleramt Österreich** (2014b): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Verfassungsgesetz, Fassung vom 05.11.2014. In: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> [5.11.2014].

- Bundeskanzleramt Österreich** (2014c): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger. Fassung vom 05.11.2014. In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006> [5.11.2014].
- Bundesministerium für Familien und Jugend** (2014a): Das war der bundesweite Tag der Offenen Jugendarbeit 2014! In: <http://www.bmfj.gv.at/ministerin/Aktuelles/Ministerin-on-tour/BOJA-Tag-2014.html> [22.09.2014].
- Bundesministerium für Familien und Jugend** (2014b): Jugendarbeit. In: <http://www.bmfj.gv.at/jugend/jugendarbeit.html> [22.09.2014].
- Bundesministerium für Familie und Jugend** (2014c): Girls Day – Boys Day. In: <http://www.bmfj.gv.at/ministerium/jugendpolitik/genderpolitik/girlsday-boysday.html> [03.01.2015].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (BMFSFJ) (2014): Strategie „Gender Mainstreaming“. In: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung,did=192702.html> [23.12.2014].
- Caritas der Erzdiözese Wien** (2014): *peppa – Interkulturelles Mädchenzentrum. In: www.peppa.at [08.01.2015].
- Croft, Suzy/ Beresford, Peter** (1993): Partizipation und Politik. In: Neue Praxis. Heft 5, Jg. 93, S. 439-458.
- Dachverband Offene Jugendarbeit Schweiz** (DOJ) (2007): Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Grundlagen für Entscheidungsträger und Fachpersonen. In: http://www.doj.ch/fileadmin/downloads/ueber_Doj/broschur_grundlagen_web.pdf [11.09.2014].
- Deinet, Ulrich** (2009): Grundlagen und Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-26.
- Dejure.com** (2014): Aches Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfegesetz – Erstes Kapitel – Allgemeine Vorschriften (§§ 1-10). § 9 Grundrichtung der Erziehung, Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen. In: http://dejure.org/gesetze/SGB_VIII/9.html [5.11.2014].
- Doblhofer, Doris/ Küng, Zita** (2008): Gender Mainstreaming. Gleichstellungsmanagement als Erfolgsfaktor – das Praxisbuch. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Douschan, Alexandra** (2006): Beteiligungsprozesse mit Jugendlichen – ein boomender Sektor. In: Jugend Inside. Heft 5, S. 3-5.
- Ebli, Carina/ Townley, Patricia** (2012): „Auf den Spuren der Zeit. Offene Jugendarbeit in der Steiermark“. In: Jugend Inside. Heft 3, S. 3-6.

- Eisendle**, Martina (2011): Wie ernst ist's uns mit der Beteiligung? Qualität und Partizipation in der Offenen Jugendarbeit und im Gemeinwesen. In: Explizit Fachmagazin Offene Jugendarbeit, Heft 3, S. 4.
- Engelfried**, Constance /Schuster, Lena (2005): Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe – Ansätze, Probleme und Perspektiven. In: Engelfried, Constance (Hrsg.): Soziale Organisationen im Wandel. Fachlicher Anspruch, Genderperspektive und ökonomische Realität. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH. S. 125-159.
- Finder**, Josef (1985): Jugend in Verbänden und offenen Gruppen. Jugendarbeit in Österreich. 3. Österreichischer Jugendbericht. Wien: Jugend und Volks Verlagsgesellschaft.
- Flaake**, Karin (2001): Weibliche Adoleszenz und psychosoziale Lernprozesse. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske/ Budrich, S. 115-124.
- Flick**, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Forster**, Edgar/ Thiel, Felicitas (2005): Allgemeine Einführung: Mädchen und Jungenarbeit. In: Braun, Karl-Heinz/ Wetzel, Konstanze/ Dobesberger, Bernd/ Fraundorfer, Andrea (Hrsg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Wien: Lit Verlag, S. 454-457.
- Fromme**, Johannes (2013): Medien- und Kulturarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 283-296.
- Fuchs-Mair**, Waltraud (o. J.): Leitlinien für die Mädchenarbeit. In: Amt der Tiroler Landesregierung, Fachbereich Jugend (Hrsg.): Broschüren und Behelfe. In: https://www.static.tirol.gv.at/t3tiro/fileadmin/_migrated/content_uploads/leitlinien_maedchenarbeit.pdf [5.12.2014].
- Gildemeister**, Regine (2008): Soziale Konstruktion von Geschlecht: Doing Gender. In: Witz, Silvia Marlene (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167-198.
- Gildemeister**, Regine (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-145.
- Gläser**, Jochen/ Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Graff, Ulrike** (2004): Selbstbestimmung für Mädchen. Theorie und Praxis feministischer Pädagogik. Königskeim/ Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Graff, Ulrike** (2013): Mädchen. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-80.
- Grauer, Gustaf.** (1973): Jugendfreizeitheime in der Krise. Zur Situation eines sozialpädagogischen Feldes. Teil 1 der Untersuchung von Jugendfreizeitheimen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Großegger, Beate** (2011): Familie, Freunde/innen, Szene: Beziehungskulturen im jugendlichen Alltag. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien: Eigenverlag, S. 199-228.
- Grote, Christoph/ Jantz, Olaf** (2003): „Meine ist die beste“ – Qualitätskriterien in der Jugendarbeit. In: Jantz, Olaf/ Grote, Christoph (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen: Leske+Budrich, S. 89-104.
- Gudjons, Herbert** (2008): Pädagogisches Grundwissen. 10., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Güntner, Hannelore/ Wieninger, Sabine** (2010): Mädchenarbeit – die kleine Schwester der Frauenbewegung. In: Engelfried, Constance/ Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121-140.
- Häfele, Eva** (2008): Das Handlungsfeld Offene Jugendarbeit in Vorarlberg. In: Dachverband für Offenen Jugendarbeit. Offene Jugendarbeit in Vorarlberg hat Qualität – Jetzt und in Zukunft (Hrsg.): Das ist Offene Jugendarbeit. Wien: Bucher Verlag. S. 38-49.
- Häfele, Eva** (2011): Die außerschulische Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien: Eigenverlag. S. 378-408.
- Hartwig, Luise/ Weber, Monika** (2000): Parteilichkeit als Konzept der Mädchen- und Frauenarbeit. In: Hartwig, Luise/ Merchel, Joachim (Hrsg.): Parteilichkeit in der Sozialen Arbeit. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 25-48.
- Hartwig, Luise/ Muhlak, Kirsten** (2006): Mädchenarbeit in Theorie und Praxis. In: Zandler, Margherita/ Hartwig, Luise/ Jansen, Irma (Hrsg.): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 86 – 117.
- Heiliger, Anita** (2004): Mädchenarbeit in Jugendhilfe und Jugendarbeit- 20 Jahre nach dem Sechsten Kinder- und Jugendbericht. In: Bruhns, Kirsten (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und

- Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-94.
- Heimgartner**, Arno (2009) Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit. Wien/Berlin: LIT Verlag.
- Heimgartner**, Arno (2011): Der Weg zu empirischen Portraits der Offenen und der Verbandlichen Jugendarbeit in Österreich: Sichtbare Partizipation und mehr. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien: Eigenverlag. S. 409-428.
- Herriger**, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herriger**, Norbert (2014): Grundlagentext Empowerment. In: <http://www.empowerment.de/grundlagen/> [10.12.2014].
- Hoffmann**, Dagmar (2005): Experteninterview. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 268-277.
- Höllinger**, Franz (1984): Jugendzentren in Österreich. Bestands-Struktur-Perspektiven. Salzburg: Diplomarbeit.
- Horstkemper**, Marianne (2001): Gender Mainstreaming als Prinzip geschlechterdifferenzierender Arbeit in der Jugendhilfe – Auftrieb für geschlechterbewusste Pädagogik oder Konkurrenz für bereits entfaltete Reformkonzepte. In: Gender Mainstreaming – neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin: Fata Morgana Verlag, S. 41-56.
- Hurrelmann**, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. aktualisierte Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Gregorz**, K. (2013): Wer kommt, ist da und wer nicht will, der hat schon! In: Jugend Inside - Innovative Offene Kinder- und Jugendarbeit, Zeitschrift des Steirischen Dachverbandes der Offenen Jugendarbeit. Heft 4, S. 6-7.
- JAM Mädchenzentrum** (2015a): JAM Mädchenzentrum. In: <http://www.mafalda.at/jam/> [10.01.2015].
- JAM Mädchenzentrum** (2015b): Angebote. In: <http://www.mafalda.at/jam/?i=4> [10.01.2015].
- JAM Mädchenzentrum** (2015c): Über uns. In: <http://www.mafalda.at/jam/?i=2> [10.01.2015].
- Keil**, Susanne (2002): Medientheorie und Geschlecht. In: Eurich, Claus (Hrsg.): Gesellschaftstheorie und Mediensystem. Interdisziplinäre Zugänge zur Beziehung von Medien, Journalismus und Gesellschaft. Münster, Hamburg, London: LIT Verlag, S. 85-98.

- Klaus, Elisabeth** (2002): Perspektiven und Ergebnisse der Geschlechterforschung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Medien als Mittler zur Welt. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Heft 61, Jg. 25, S. 1-31.
- Klaus, Elisabeth** (2005): Kommunikationswissenschaftliche Geschlechterforschung. Zur Bedeutung der Frauen in den Massenmedien und im Journalismus. Wien: LIT Verlag.
- Klawe, Willy** (1993): Arbeit mit Jugendlichen. Einführung in Bedingungen, Ziele, Methoden und Sozialformen der Jugendarbeit. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Knapp, Gudrun-Axeli** (2001): Konstruktion und Dekonstruktion. In: Becker-Schmidt, Regina/ Knapp Gudrun-Axeli (Hrsg.): Feministische Theorien zur Einführung. 2. Auflage. Hamburg: Junius Verlag. S. 63-102.
- Kohout, Franz** (2002): Vom Wert der Partizipation. Eine Analyse partizipativ angelegter Entscheidungsfindung in der Umweltpolitik. Münster, Hamburg, London: LIT Verlag.
- Kolhoff, Ludger/ FH Braunschweig/ Wolfenbüttel** (2005): Einleitung: Die offene Jugendarbeit gerät unter Rechtfertigungszwang. In: Kolhoff, Ludger (Hrsg.): Entwicklung der offenen Jugendarbeit in Wolfsburg. Im Spannungsfeld von Nutzen, Sozialarbeit, Kommunen und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 7-12.
- Krafeld, Josef** (1984): Geschichte der Jugendarbeit. Von Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kinder- und Jugendhilfegesetz** (2013): Bundesgesetz über die Grundsätze für Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche. In: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_02191/fname_291501.pdf [11.09.2014].
- Kutscher, Nadia** (2013): Internet und Soziale Netzwerke. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 193-196.
- Lamp, Fabian** (2007): Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lenz, Albert** (2011): Die Empowermentperspektive in der psychosozialen Praxis. In: Lenz, Albert/ Röhrle, Bernd/ Sommer, Gert (Hrsg.): Empowerment. Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis. Tübingen: Verlag dgvt, S. 13-38.
- Liebe, Martina** (2001): Gender Mainstreaming in der Jugendarbeit – Bewertung eines frauenpolitischen Instruments aus jugendpolitischer Sicht. In: Gender Mainstreaming – neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin: Fata Morgana Verlag, S. 95-108.

- Liebentritt**, Sabine (2014): Ein kleiner Einblick in die Offene Jugendarbeit. In: <http://www.boja.at/wissen/offene-jugendarbeit/eine-kleiner-einblick-in-die-offene-jugendarbeit/> [22.09.2014].
- Liebold**, Renate/ Trinczek, Rainer (2009): Experteninterview. In: Kühl, Stefan/ Strothholz, Petra/ Tafertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 32-56.
- Lormes**, Nicole (2012): Mädchenarbeit in einem Stadtteil mit besonderem Entwicklungsbedarf: Spannungsfelder, Widersprüche und Bewältigungsstrategien von Mädchen und jungen Frauen. In: Engelfried, Constance/ Lormes, Nicole et al. (Hrsg.): Mädchen und junge Frauen im Umgang mit Widersprüchen. Lebenslagen, Spannungsfelder und Bewältigungsszenarien in einem Stadtteil mit besonderem Entwicklungsbedarf. München: AG SPAK Bücher, S. 212-238.
- Lugstein**, Teresa (2005): Vernetzung von Mädchen- und Burschenarbeit. In: Braun, Karl-Heinz/ Wetzel, Konstanze et al. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Wien: LIT Verlag, S. 477-484.
- Lugstein** Teresa (2008): Ist Mädchenarbeit überhaupt noch notwendig? In: Jugend Inside, Zeitschrift des Steirischen Dachverbands der Offenen Jugendarbeit, Heft 2, S. 4-5.
- Mafalda** (2015): Beratung und Prävention. In: <http://www.mafalda.at/pics/bf091a6f93a2e3ce7527e995ac18dcd8.pdf> [10.01.2015].
- Marburger**, Helga (2001): Mädchenarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 1155-1159.
- Meuser**, Michael/ Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptuelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne/ Pickel, Gert/ Lauth, Hans-Joachim/ Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465- 477.
- Meyer**, Dorit/ von Ginsheim, Gabriele (2002): Gender Mainstreaming. Zukunftswege der Jugendhilfe. Ein Angebot. Berlin: Stiftung Sozialpädagogisches Institut (SPI) Berlin.
- Möhlke**, Gabriele/ Reiter, Gabi (1996): Feministische Mädchenarbeit. Gegen den Strom. 2. Auflage. Münster: VOTUM Verlag.
- Monzel**, Andrea (2003): Das gleiche ist nicht dasselbe – Möglichkeiten und Grenzen von Mädchenarbeit unter der besonderen Berücksichtigung des ländlichen Raums. In: http://www.maedchenarbeit.de/beitraege/monzel_andrea.html [07.01.2015].
- Müller**, Annette (2006): Die sexuelle Sozialisation in der weiblichen Adoleszenz. Mädchen und junge Frauen deutscher und türkischer Herkunft im Vergleich. Münster: Waxmann Verlag.

- Müller, Burkhard** (2013): Siedler oder Trapper? Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 23-36.
- Nestmann, Frank** (2004): Ressourcenarbeit. In: Grunwald, Klaus/ Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 69-86.
- Peters, Friedhelm** (2009): Wie die Ökonomisierung pädagogischer Organisationen einen unangemessenen Erziehungsbegriff rehabilitiert und Partizipation verhindert oder „Ich nehme teil. Du nimmst teil. Sie profitieren.“ In: Krause, Hans Ullrich/ Rätz-Heinisch, Regina (Hrsg.): Soziale Arbeit im Dialog gestalten. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 217-238.
- Porst, Rolf** (1998): Im Vorfeld der Befragung: Planung, Fragebogenentwicklung, Pretesting. In: ZUMA-Arbeitsbericht. Heft 2, Jg. 98, S. 21.
- Pothmann, Jens/ Schmidt, Holger** (2013): Datenlage zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Bilanzierung empirischer Erkenntnisse. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 535-548.
- Rauw, Regina** (2001): „Mädchen zwischen allen Stühlen“. Paradoxieerfahrungen und Entscheidungsspielräume in der Sozialisation von Mädchen. In: Rauw, Regina/ Reinert, Ilka (Hrsg.): Perspektiven der Mädchenarbeit. Partizipation – Vielfalt – Feminismus. Quersichten Band 2. Opladen: Leske/ Budrich, S. 15-28.
- Rauw, Regina/ Drogand-Strud, Michael** (2013): Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227-241.
- Rendtorff, Barbara** (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Ritscher, Wolf** (2007): Soziale Arbeit: systematisch. Ein Konzept und seine Anwendung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Röben, Bärbel** (2013): Medienethik und die „Anderen“. Multiperspektivität als neue Schlüsselkompetenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheipl, Josef** (2003): Soziale Arbeit – Sozialpolitik: Verhältnisse, Anregungen und Spannungsmomente. In: Lauermann, Karin / Knapp, Gerald (Hrsg.): Sozialpolitik in Österreich. Klagenfurt. S. 138-168.

- Schröder**, Achim (2013): Gruppen, Clique, Freundschaft. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 155-157.
- Schmidt**, Holger (2013): Das Wissen zur Offenen Kinder und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 11-22.
- Sielert**, Uwe/ Tuiden, Elisabeth (2011): Diversity statt Gender? Die Bedeutung von Gender im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltsdiskurs. In: Pithan, Annebelle/ Qualbrink, Andrea et al. (Hrsg.): Geschlechter Bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. München: Gütersloher Verlagshaus, S. 20-38.
- Seiffert**, Helmut (1996): Einführung in die Wissenschaftstheorie. Band 1. München: Verlag C.H.Beck.
- Seel**, Norbert M./ Hanke, Ulrike (2015): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin/ Heidelberg: Springer Verlag
- Sielert**, Uwe (2013): Jugendsexualität. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 159-162.
- Sidler**, Rita (2011): Der Blick über den Tellerrand hinaus. Offene Kinder- und Jugendarbeit – Trends und Herausforderungen für ein vielseitiges Arbeitsfeld. In: Sozial Aktuell – Fachzeitschrift des Berufsverbandes AvenirSocial, Heftnummer 5, S. 12-15.
- Steiermärkisches Jugendwohlfahrtsgesetz §17, Abs. 3 (StJWG)** (1991): Beratungsdienste und weitere vorbeugenden Hilfen. In: http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/11680263_76703105/33d9ffb7/StJWG%20idF%20LGBI%2063_2011.pdf [31.08.2014].
- Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit** (2011): Partizipation in der Steirischen Offenen Jugendarbeit. Graz: Eigenverlag.
- Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit** (2013a): Die Offene Jugendarbeit in Zahlen. Auswertung der Dokumentationsdatenbank der Offenen Jugendarbeit Steiermark 2013. In: file:///C:/UNI/MA-ARBEIT/MA-Arbeit/Literatur/Datenbank_Bericht_2013.pdf [31.08.2014].
- Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit** (2013b) (Hrsg.) Leitfaden für die Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Steiermark. 4. überarbeitete Auflage. Graz: Eigenverlag.
- Sturzenhecker**, Benedikt (2003): Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. In: BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.): Kiste - Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung. In: <http://www.invo.at/downloads/wissen-theorie/sturzenhecker> [11.12.2014].

- Sturzenhecker**, Benedikt (2013): Arbeit und Zukunft. In: In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 189-192.
- Szemerèdy**, Susanne (2001): Der/die spezifische Intellektuelle Foucaults. Leitfigur für ein neues sozialarbeiterisches Ethos im Geiste der Dekonstruktion? In: Fritzsche, Bettina /Hartmann, Jutta/ Schmidt, Andrea/ Tervooren, Anja (Hrsg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Leske und Budrich: Opladen. S. 255-268.
- Thiersch**, Hans/ Grunwald, Klaus /Königter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.) Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-196.
- Trettler**, Eva/ Spitzer, Julia (2010): Mädchenräume – Freiräume! Zur Notwendigkeit geschlechtssensibler Mädchenarbeit. In: Wolf, Hilde/ Endler, Margit et al. (Hrsg.): Frauen. Gesundheit. Soziale Lage. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 64-77.
- Verein Amazone** (2015a): Home. In: <http://www.amazone.or.at/> [10.01.2015].
- Verein Amazone** (2015b): Über uns. In: <http://www.amazone.or.at/> [10.01.2015].
- Verein Amazone** (2015c): Leitbild. In: <http://www.amazone.or.at/> [10.01.2015].
- Verein Amazone** (2015d): Mädchenzone. In: <http://www.amazone.or.at/> [10.01.2015].
- Verein Amazone** (2015e): Beratungsgrundsätze. In: <http://www.amazone.or.at/> [10.01.2015].
- VSStÖ** (Verband sozialistischer Studentinnen) (2012): Rechte. In: <http://fem.vsstoe.at/inhalte/rechte/> [5.11.2014].
- Verein Wiener Jugendzentren** (Hrsg.) (2001): Qualitätsmerkmale der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Arbeitsschwerpunkte, Ziele, Angebotsformen und Leistungen, Wien.
- Wallner**, Claudia (2006): Feministische Mädchenarbeit. Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen. Münster: Verlag Klemm & Oelschläger.
- Wallner**, Claudia/ Drogand-Strud, Michael/ Cremers, Michael (2005): Zum Verhältnis von Mädchen- und Jungenarbeit und der Strategie des Gender Mainstreamings in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW (Hrsg.): Gender-Mainstreaming. Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe in NRW. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, S. 23-33. In: http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gm_kinder_und_jugendhilfe_nrw_expertise_fuma.pdf [14.10.2014].

- Wischmeier**, Inka/ Macha, Hildegard (2012): Außerschulische Jugendbildung. Eine Einführung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Witting**, Tanja (2013): Spielen und Spiele. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 185-188.
- Zehentner**, Julia (2010): Interkulturelles Mädchencafé in Dornbirn. In: Fredersdorf, Frederic/ Himmer Michael (Hrsg.): Junge Sozialarbeitswissenschaft. Diplomarbeiten zu relevanten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 135-144.
- Zörb-Langen**, Ute (2007): Parteiliche Mädchenarbeit. In: <http://www.zoerb-langen.de/drupal/maedchenarbeit> [06.01.2015].

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entstehungsgeschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	6
Abbildung 2: Theorien der Geschlechterforschung.....	35
Abbildung 3: Geschlechtssensible Pädagogik.....	42
Abbildung 4: Entwicklung von Gender Mainstreaming	44
Abbildung 5: Entstehungsgeschichte der feministischen Mädchenarbeit	50
Abbildung 6: Darstellung der häufigsten Lehrberufe nach dem Arbeitsmarktservice Österreich	68
Abbildung 7: Stufenleitermodell der Partizipation.....	77
Abbildung 8: Besuch der Mädchenzentren - einmal durch Österreich.....	95
Abbildung 9: Name des Mädchenzentrums	114
Abbildung 10: Häufigkeit - Zugangsart zum Mädchenzentrum.....	115
Abbildung 11: Häufigkeit - Alter der Mädchen in den Mädchenzentren.....	116
Abbildung 12: Häufigkeit - Altersverteilung der Mädchen in den Mädchenzentren	117
Abbildung 13: Häufigkeit - Besuchsfrequenz der Mädchen in den Mädchenzentren.....	118
Abbildung 14: Häufigkeit - subjektives Empfinden von Autonomie/ Freiwilligkeit	119
Abbildung 15: Häufigkeit - subjektives Empfinden von Parteilichkeit	120
Abbildung 16: Häufigkeit - Berufswünsche der Mädchen in den Mädchenzentren	122
Abbildung 17: Häufigkeit - subjektives Empfinden von Partizipation	123
Abbildung 18: Häufigkeit – Aktivitäten/ Angebotsnutzung.....	124
Abbildung 19: Häufigkeit - Beteiligung an Workshops.....	125
Abbildung 20: Altersverteilung - Hypothese 1	126
Abbildung 21: Median Altersverteilung - Hypothese 1	127
Abbildung 22: Kreuztabelle - Hypothese 1	127
Abbildung 23: Altersverteilung - Hypothese 2	129
Abbildung 24: deskriptive Statistik - Hypothese 2.....	130
Abbildung 25: Kreuztabelle zw. Alter und Entscheidungsfreiheit - Hypothese 2	130
Abbildung 26: Korrelation zw. Unterst. bei Problemen/Lob und Besuchsfrequenz - Hypothese 3....	131
Abbildung 27: Altersverteilung - Hypothese 4	132

Abbildung 28: Verteilung Median - Hypothese 4	133
Abbildung 29: Kreuztabelle – Hypothese 4	133
Abbildung 30: Altersverteilung - Hypothese 5	135
Abbildung 31: Verteilung Median - Hypothese 5	136
Abbildung 32: Deskriptive Statistik - Hypothese 5.....	136
Abbildung 33: Mann-Whithney-U - Hypothese 5.....	136
Abbildung 34: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest - Hypothese 1.....	180
Abbildung 35: Kreuztabelle zw. Angebotsnutzung und Alter - Hypothese 1	181
Abbildung 36: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest - Hypothese 2.....	182
Abbildung 37: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest (Unterst. bei Problemen) - Hypothese 3	183
Abbildung 38: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest (Lob) - Hypothese 3.....	183
Abbildung 39: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest - Rollenzuschreibungen - Hypothese 4.....	184
Abbildung 40: Kreuztabelle zw. kategorisiertem Alter und Rollenzuschreibungen - Hypothese 4....	185
Abbildung 41: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest - Mitgest. von Projekten - Hypothese 5	186

Interviewleitfaden

Mädchen im Fokus - Über die Rolle der feministischen Mädchenarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Martina Vollmer, Bakk.phil. und Daniela Piuk, Bakk.phil.

Allgemeines

- 1) Schildern Sie bitte einen typischen Tagesablauf im Mädchenzentrum!
- 2) Was sind Charakteristika im Tagesgeschehen?

Prinzipien

Autonomie/ Freiwilligkeit

- 3) Was verstehen Sie unter Autonomie? Was verstehen Sie unter Freiwilligkeit?
- 4) Inwiefern machen sich Autonomie und Freiwilligkeit in der täglichen Arbeit mit den Mädchen bemerkbar?
- 5) In welchen Momenten sind die Mädchen an Vorgaben gebunden und müssen sich an Regel halten? Wann dürfen sie selbst entscheiden?
- 6) Autonomie gilt als ein sehr wichtiges und grundlegendes Prinzip. Wie reagieren Sie jedoch, wenn diese Freiheiten missbraucht werden?
- 7) Von einer Skala von 0-5 (0 ist gar nicht wichtig, 5 hingegen sehr wichtig), wie wichtig schätzen Sie die Autonomie und die Freiwilligkeit im Mädchenzentrum ein?

Parteilichkeit

- 8) Was verstehen Sie unter Parteilichkeit?
- 9) Inwiefern ist Parteilichkeit im Umgang mit den Mädchen erkennbar?
- 10) Wann ist es besonders wichtig, sich für ein Mädchen einzusetzen und parteilich zu agieren?
- 11) In welchen Momenten ist es eher schwierig für ein Mädchen Partei zu ergreifen? Wann stößt man an die eigenen Grenzen?
- 12) Von einer Skala von 0-5 (0 ist gar nicht wichtig, 5 hingegen sehr wichtig), welchen Stellenwert hat die Parteilichkeit in einem Mädchenzentrum?

Identifikation/ Rollenbilder

- 13) Was verstehen Sie unter Identifikation? Hierbei meinen wir vor allem die Identifikation mit Rollenbildern.
- 14) Inwiefern setzen Sie das in die Tat um und welcher Methoden bedienen Sie sich?
- 15) Wie sehr achten Sie darauf, für die Mädchen eine Art Vorbildfunktion darzustellen? Wann ist es besonders wichtig ein Vorbild zu sein?
- 16) Haben Sie schon einmal vom Girls Day gehört? Was verbinden Sie mit ihm und welche Bedeutung hat er Ihrer Meinung nach? Kann der Girls Day dazu beitragen verfestigte Klischees aufzubrechen und inwiefern tut er das?
- 17) Von einer Skala von 0-5 (0 ist gar nicht wichtig, 5 hingegen sehr wichtig), welchen Stellenwert hat die Identifikation in einem Mädchenzentrum?

Partizipation

- 18) Was verstehen Sie unter Partizipation?
- 19) Wo und wann ist dieses Mitwirken in der Arbeit mit den Mädchen erkennbar und sichtbar?
- 20) In welchen Momenten sind partizipative Elemente von Vorteil und sogar sehr wichtig?
- 21) Welche gemeinsamen Projekte mit den Mädchen spiegeln die Partizipation in ihrer Einrichtung wider?
- 22) Von einer Skala von 0-5 (0 ist gar nicht wichtig, 5 hingegen sehr wichtig), welchen Stellenwert hat die Partizipation in einem Mädchenzentrum?

Tägliche Angebote

- 23) Was erscheint Ihnen bei der Bereitstellung der Angebote in einem Mädchenzentrum als besonders wichtig? Was ist besonders wichtig, damit ein Angebot als attraktiv erscheint?
- 24) Welche Angebote werden von den Mädchen besonders gerne angenommen? Warum haben gerade diese Angebote einen so hohen Stellenwert für die Mädchen?

Workshops

- 25) Welche Workshops gibt es in Ihrem Mädchenzentrum und in welchen Abständen werden diese angeboten?
- 26) Welche Themen spielen dabei eine Rolle?
- 27) Welche Bedeutung und welchen Nutzen haben Ihrer Meinung nach Workshops für die Mädchen?

Ausbildung

- 28) Welche Ausbildungen haben die Mitarbeiterinnen im Mädchenzentrum absolviert?

Gesellschaftliche Bedeutung

- 29) Welche Bedeutung hat ein Mädchenzentrum Ihrer Meinung nach?
- 30) Was ist Ihre persönliche Motivation in einem Mädchenzentrum zu arbeiten?

Ausblick

- 31) Warum gibt es - Ihrer Meinung nach – so wenige Mädchenzentren in Österreich?
- 32) Wie denken Sie, wird sich die Zukunft der Mädchenzentren gestalten? In welche Richtung wird es sich entwickeln?

Fragebogen



Hallo!

Der Fragebogen, den wir dir austeilen, dient dem Forschungsvorhaben unserer Masterarbeit an der Karl Franzens Universität Graz zum Thema „Mädchen im Fokus - Über die Rolle der feministischen Mädchenarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“. Es gibt nicht viele Mädchenzentren in Österreich und wir wollen mit unserer Untersuchung zeigen, dass es wichtig ist, Räume für Mädchen zu schaffen, in denen sie unter sich sein können.

Bitte lies dir die Fragen genau durch und kreuze das an, was du für richtig empfindest. Bitte beantworte alles und lasse keine Fragen aus. Wir werden deine Daten vertraulich behandeln, sie dienen nur der empirischen Auswertung unserer Masterarbeit.

Nun kann's losgehen – viel Spaß!

Mädchenzentrum, in dem der Fragebogen ausgefüllt wird:

Wie hast du vom Mädchenzentrum erfahren?

☐ über die Schule

☐ über Freunde

☐ über meine Eltern

☐ über das Internet

☐ Sonstiges: _____

Wie oft bist du im Mädchenzentrum?

☐ seltener

☐ monatlich

☐ wöchentlich

☐ fast täglich

Das gefällt mir hier: _____

Das gefällt mir hier nicht: _____

ALLGEMEINES	ja	nein
Ich war auch schon in einem anderen Jugendzentrum.	☐	☐
Ich bin froh, dass es im Mädchenzentrum keine Jungs gibt.	☐	☐
Ich darf nur deshalb ins Mädchenzentrum kommen, weil hier nur Mädchen sind.	☐	☐
Ich bin gerne ein Mädchen.	☐	☐

PRINZIPIEN

BLOCK A	trifft absolut nicht zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft absolut zu
Ich darf selbst entscheiden, womit ich mich beschäftigen möchte, wenn ich im Mädchenzentrum bin.	☐	☐	☐	☐
Ich muss bei manchen Aktivitäten im Mädchenzentrum mitmachen.	☐	☐	☐	☐
Ich darf meine Freizeitaktivitäten im Mädchenzentrum selbst wählen.	☐	☐	☐	☐
Ich werde gefragt, ob ich bei Workshops mitmachen will.	☐	☐	☐	☐
Ich wähle die Räume, in denen ich mich aufhalte nicht selbst.	☐	☐	☐	☐

BLOCK B	trifft absolut nicht zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft absolut zu
Die Mitarbeiterinnen vom Mädchenzentrum unterstützen mich bei Problemen.	☐	☐	☐	☐
Wenn ich Streit mit meinen Eltern habe, kann ich mit den Mitarbeiterinnen des Mädchenzentrums reden.	☐	☐	☐	☐
Die Mitarbeiterinnen im Mädchenzentrum nehmen sich nur selten Zeit für mich.	☐	☐	☐	☐
Ich bekomme Lob, wenn ich etwas gut gemacht habe.	☐	☐	☐	☐
Meine Wünsche und Ideen werden im Mädchenzentrum nicht respektiert.	☐	☐	☐	☐

BLOCK C Kreuze an, was du hier für richtig empfindest.	ja	nein	gleich
Mädchen sind schlauer als Jungs.	☐	☐	☐
Jungs sind schwächer als Mädchen.	☐	☐	☐
Mädchen sind stärker als Jungs.	☐	☐	☐
Jungs sind liebevoller als Mädchen.	☐	☐	☐
Mädchen sind selbstbewusster als Jungs.	☐	☐	☐
Jungs sind mutiger als Mädchen.	☐	☐	☐

Mein Traumberuf ist _____

BLOCK D	trifft absolut nicht zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft absolut zu
Meine Meinung ist im Mädchenzentrum nicht wichtig.	☐	☐	☐	☐
Ich darf meine Interessen einbauen.	☐	☐	☐	☐
Ich werde ermutigt, an Workshops teilzunehmen.	☐	☐	☐	☐
Es gibt keine gemeinsamen Ausflüge außerhalb des Mädchenzentrums.	☐	☐	☐	☐
Es gibt Projekte, die ich mitgestalten kann.	☐	☐	☐	☐

Angebote & Workshops

Gefallen dir die Angebote im Mädchenzentrum? ☐ ja ☐ nein

Was machst du, wenn du ins Mädchenzentrum kommst?

(hier kannst du mehrere Antworten ankreuzen)

- | | | |
|---|--|--|
| ☐ Spiele spielen | ☐ Bücher lesen | ☐ Beratung |
| ☐ Playstation/ Wii spielen | ☐ Entspannung | ☐ Sport |
| ☐ Drehfußball spielen | ☐ Billard spielen | ☐ Internet |
| ☐ Lernbetreuung | ☐ Spaß haben | ☐ Darts spielen |
| ☐ Freunde treffen | ☐ Werkstatt | ☐ bei Workshops mitmachen |
| ☐ Sonstiges: _____ | | |

Welches Angebot nutzt du am liebsten? _____

	nie	manchmal	oft
Machst du bei Workshops im Mädchenzentrum mit?	☐	☐	☐

Es werden im Mädchenzentrum Workshops zu folgenden Themen angeboten.

(hier kannst du mehrere Antworten ankreuzen)

- | | | |
|---|---|---------------------------------------|
| ☐ Gewalt | ☐ Sexualität/Liebe | ☐ Freundschaft |
| ☐ Umwelt | ☐ Gesundheit | |
| ☐ Sonstiges: _____ | | |

Bei diesen Workshops habe ich schon mitgemacht.

Nur ausfüllen wenn du schon bei Workshops mitgemacht hast

(hier kannst du mehrere Antworten ankreuzen)

- | | | |
|---|---|---------------------------------------|
| ☐ Gewalt | ☐ Sexualität/Liebe | ☐ Freundschaft |
| ☐ Umwelt | ☐ Gesundheit | |
| ☐ Sonstiges: _____ | | |

Und zum Schluss noch ein bisschen was zu dir:

Alter: _____

Schule / Beruf:

- ☐ Ich gehe in die Schule.
- ☐ Ich mache eine Lehre.
- ☐ Ich habe einen fixen Job.
- ☐ Ich bin auf der Suche nach einem Job.
- ☐ Andere berufliche Situation.

Das war's schon ...



Weiterführende Berechnungen des empirischen Teils

zu Hypothese 1

Prüfung auf Normalverteilung:

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

	Spiel e	Bü- cher	Dart s	Spaß	Freu- nde	Lernbe- treuung	Werk- statt	Inter- net	Bil- lard	Dreh- fußball	Work- shops	Spor- t	nichts tun/faul- enzen	Berat- ung	Playsta- tion/Wii	Sons- tiges
N	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55
Parameter der Normalvertei- lung ^{a,b}	Mittelwert 1,31	1,84	1,87	1,20	1,16	1,69	1,51	1,35	1,93	1,53	1,36	1,76	1,55	1,64	1,58	1,87
	Standardabweichung ,466	,373	,336	,404	,373	,466	,505	,480	,262	,504	,485	,429	,503	,485	,498	,336
Extremste Differenzen	Absolut ,437	,506	,520	,490	,506	,437	,344	,419	,537	,353	,409	,473	,363	,409	,381	,520
	Positiv ,437	,331	,353	,490	,506	,254	,334	,419	,391	,325	,409	,291	,316	,269	,297	,353
	Negativ -,254	-,506	-,520	-,310	-,331	-,437	-,344	-,259	-,537	-,353	-,269	-,473	-,363	-,409	-,381	-,520
Kolmogorov-Smirnov-Z	3,24	3,75	3,85	3,63	3,75	3,242	2,55	3,10	3,97	2,619	3,037	3,50	2,689	3,03	2,828	3,858
Asymptotische (2-seitig)	Signifikanz 2,000	1,000	8,000	3,000	1,000	,000	0,000	5,000	9,000	2,000	3,000	7,000	2,000	7,000	2,000	8,000

Abbildung 34: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest - Hypothese 1

Kreuztabelle

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Alter kategorisiert * Playstation/Wii	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Beratung	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Sport	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * nichts tun/faulenzten	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Drehfußball	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Billard	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Internet	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Lernbetreuung	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Spaß	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Darts	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Freunde	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Werkstatt	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Workshops	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Bücher	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Spiele	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%
Alter kategorisiert * Sonstiges	55	100,0%	0	0,0%	55	100,0%

Abbildung 35: Kreuztabelle zw. Angebotsnutzung und Alter - Hypothese 1

zu Hypothese 2

Prüfung auf Normalverteilung

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Beschäftigung im Mädchenzentrum eigene Entschei- dung
N		55
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	21,73
	Standardabweichung	134,217
	Absolut	,534
Extremste Differenzen	Positiv	,534
	Negativ	-,439
Kolmogorov-Smirnov-Z		3,963
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000

Abbildung 36: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest - Hypothese 2

zu Hypothese 3

Prüfung auf Normalverteilung

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Unterstützung Mitarbeiterinnen bei Problemen
N		55
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	3,82
	Standardabweichung	,434
	Absolut	,499
Extremste Differenzen	Positiv	,338
	Negativ	-,499
Kolmogorov-Smirnov-Z		3,698
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000

Abbildung 37: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest (Unterstützung bei Problemen) - Hypothese 3

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Lob
N		54
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	3,56
	Standardabweichung	,718
	Absolut	,380
Extremste Differenzen	Positiv	,268
	Negativ	-,380
Kolmogorov-Smirnov-Z		2,794
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000

Abbildung 38: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest (Lob) - Hypothese 3

zu Hypothese 4

Prüfung auf Normalverteilung

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Mädchen schlauer	Jungs schwächer	Mädchen stärker	Jungs liebe- voller	Mädchen selbstbe- wusster	Jungs muti- ger
N		53	54	54	54	53	54
Parameter der Normal- verteilung ^{a,b}	Mittelwert	1,74	1,37	1,46	1,39	1,45	1,54
	Standardabweichung	,445	,487	,503	,492	,503	,503
	Absolut	,459	,406	,358	,396	,363	,358
Extremste Differenzen	Positiv	,276	,406	,358	,396	,363	,320
	Negativ	-,459	-,272	-,320	-,282	-,315	-,358
Kolmogorov-Smirnov-Z		3,345	2,983	2,632	2,913	2,646	2,632
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000	,000	,000	,000

Abbildung 39: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest - Rollenzuschreibungen - Hypothese 4

Kreuztabelle

	Verarbeitete Fälle					
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Mädchen schlauer * Alter kategorisiert	53	96,4%	2	3,6%	55	100,0%
Jungs schwächer * Alter kategorisiert	54	98,2%	1	1,8%	55	100,0%
Mädchen stärker * Alter kategorisiert	54	98,2%	1	1,8%	55	100,0%
Jungs liebevoller * Alter kategorisiert	54	98,2%	1	1,8%	55	100,0%
Mädchen selbstbewusster * Alter kategorisiert	53	96,4%	2	3,6%	55	100,0%
Jungs mutiger * Alter kategorisiert	54	98,2%	1	1,8%	55	100,0%

Abbildung 40: Kreuztabelle zw. kategorisiertem Alter und Rollenzuschreibungen - Hypothese 4

zu Hypothese 5

Prüfung auf Normalverteilung

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Projekte mitgestalten
N		53
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	3,04
	Standardabweichung	,999
	Absolut	,277
Extremste Differenzen	Positiv	,168
	Negativ	-,277
Kolmogorov-Smirnov-Z		2,019
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,001

Abbildung 41: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest - Mitgestaltung von Projekten - Hypothese 5