



# Abenteuer Rosarot?!

**Erlebnispädagogik mit Mädchen**

Barbara Grill (Hrsg.)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorbemerkung</b>	8
<b>1. Einführung</b>	9
<b>2. Gendersensible Erlebnispädagogik</b>	15
<b>2.1 Gendersensible Erlebnispädagogik</b> <i>Barbara Grill</i>	17
<b>2.2 Die Medien in der Erlebnispädagogik mit Mädchen</b> <i>Barbara Grill</i>	51
<b>2.3 Segeln</b> <i>Maike Hoffmann</i>	61
<b>2.4 Kajak</b> <i>Maike Hoffmann</i>	63
<b>2.5 Trekking</b> <i>Maike Hoffmann</i>	65
<b>2.6 Erlebnispädagogische Winteraktivitäten</b> <i>Anke Hinrichs, Barbara Grill</i>	67
<b>2.7 Hoch hinauf – Einsatz des Seilgartens in der Mädchenarbeit</b> <i>Monika Pietsch</i>	71
<b>2.8 Orientierungstour als erlebnispädagogische Methode mit Potentialen</b> <i>Monika Pietsch</i>	77

<b>2.9 Klettern</b>	81
<i>Barbara Grill</i>	
<b>2.10 Unterwegs sein</b>	84
<i>Barbara Grill</i>	
<b>2.11 LandArt</b>	87
<i>Barbara Grill</i>	
<b>2.12 Bauprojekte</b>	90
<i>Barbara Grill</i>	
<b>2.13 Inlineskaten</b>	97
<i>Barbara Grill</i>	
<b>2.14 City Bound – was macht es aus – wo steckt das Erlebnis?</b>	104
<i>Christina Crowther</i>	
<b>2.15 Natur- und Wildnisabenteuer erleben</b>	109
<i>Gitta Axmann</i>	
<b>2.16 „Die perfekte Welle“</b>	113
<i>Valeska Händel</i>	
<b>2.17 Mädchen und Pferde</b>	118
<i>Ursula Grzeschke</i>	
<b>2.18 Schließ Aug' und Ohr für eine Weil...</b>	125
<i>Mareike Sturm</i>	

<b>3. Aus der Praxis ...</b>	129
<b>3.1 Unterstützende Prozessbegleitung: Intervention – Reflexion – Transfer</b> <i>Monika Pietsch</i>	131
<b>3.2 Was ist Sicherheit?</b> <b>„Absolut sicher und ohne Risiko?!“</b> <i>Maike Hoffmann</i>	151
<b>3.3 Sinnvoll – wirksam – prägend</b> <b>Frauen als starke Vorbilder in der Erlebnispädagogik</b> <i>Stefanie Janne Klar</i>	163
<b>3.4 Was brauche ich für ein erlebnispädagogisches Konzept?</b> <b>Wie entwickle ich aus einer Idee ein Konzept?</b> <b>Wie kommt die Idee in ein Konzept?</b> <i>Christiane Thiesen, Maja Bierbaum</i>	185

<b>4. Vielfältige Mädchenwelten</b>	199
<b>4.1 Mädchen in besonderen Lebenslagen: Behinderung</b> <i>Anke Hinrichs</i>	201
<b>4.2 Klettern statt reden – Erlebnispädagogik und Psychotherapie</b> <i>Ruth König</i>	215
<b>4.3 Mädchen außer Rand und Band         oder die Zähmung der Widerspenstigen?</b> <i>Steffi Jöst</i>	227
<b>4.4 Viele Welten leben:         Mädchen mit und ohne Migrationsgeschichte im Blick</b> <i>Sabine Sundermeyer</i>	239
<b>4.5 Mädchenwelten</b> <i>Barbara Grill</i>	265
<b>Herausgeberin</b>	330
<b>Autorinnen</b>	331
<b>Bildnachweis</b>	345

## Vorbemerkung

In diesem Buch wird in erster Linie die weibliche Sprache verwendet, da es sich mit der Zielgruppe Mädchen befasst. Manchmal wird sowohl die weibliche Schreibweise „Erlebnispädagogin“ als auch die Schreibweise mit dem Binnen-I „ErlebnispädagogIn“ in einem Text verwendet, dann ist es wichtig zu unterscheiden zwischen Fällen, in denen die Anleitung oder Betreuung durch Frauen obligatorisch ist (weibliche Schreibweise) und anderen in denen die Anleitung oder Betreuung von Frauen und Männern geleistet werden kann (Schreibweise mit dem Binnen-I). Bei der Zielgruppe verhält es sich ähnlich.

Vielen Dank an dieser Stelle an alle KollegInnen für die Erfahrungen aus gemeinsamen Projekten und Maßnahmen. Ganz besonders möchte ich diesbezüglich Monika Schmidt, Gunhild Kreuzer, Hennig Böhmer und Thomas Höser danken.

Ganz herzlich bedanke ich mich für all die guten Anregungen bei KollegInnen und TeilnehmerInnen, und auch bei meiner Tochter (15 Jahre), die vor allem meine Beschreibung der Zielgruppe sehr kritisch begleitet hat.

Ich wünsche mir, dass dieses Buch nicht nur viel gelesen wird, sondern zu Diskussionen, Projektideen und neuen Konzepten anregt.



# 1. Einführung

# 1. Einführung

## **Mädchen und Jungen sind unterschiedlich**

Diese Alltagsweisheit wurde erstmals mit dem 6. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung „Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland“ (1984) für die Kinder- und Jugendhilfe wissenschaftlich bestätigt. Für diesen Bericht wurden Forschungen über weibliche Sozialisation und über Mädchen in den verschiedenen Feldern der Jugendhilfe zusammengetragen. Ergebnis war die Erkenntnis, dass Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Möglichkeiten und Einschränkungen aufwachsen und dass die Jugendhilfe oftmals eine „Jungenhilfe“ war, die sich an den Interessen und Bedürfnissen von Jungen orientierte und nur dann für die Belange von Mädchen interessierte wenn diese „aus der Rolle fielen“.

Diese Erkenntnisse haben eine breite gesellschaftliche Wahrnehmung erfahren und erfahren sie immer noch. Dass den unterschiedlichen Lebenswelten von Mädchen (und Jungen) auch in der Kinder- und Jugendhilfe Rechnung getragen werden muss, war nicht mehr von der Hand zu weisen. Dies wurde durch die nach dem 6. Kinder- und Jugendbericht wachsende Geschlechterforschung weiter untermauert und führte schließlich über die Aufnahme des § 9.3 im Kinder- und Jugendhilfegesetz bis zur Festschreibung der Förderung der Gleichstellung von Mädchen und Jungen als durchgängiges Leitprinzip in den Förderrichtlinien des Kinder- und Jugendplans des Bundes:

*„Die Berücksichtigung der spezifischen Belange von Mädchen und Jungen und jungen Frauen und jungen Männern zur Verbesserung ihrer Lebenslagen sowie der Abbau geschlechterspezifischer Benachteiligungen muss bei allen Maßnahmen besonders beachtet werden. Es muss darauf hingewirkt werden, dass Frauen bei der Besetzung und Förderung hauptamtlicher Fachkraftstellen angemessen vertreten sind.“*

Nun hat sich seit den Achtziger Jahren das gesellschaftlich akzeptierte Frauenbild zusehens verändert und in der Folge auch die Mädchenbilder. Mädchen werden in den Medien heute stark, selbstbewusst, sexy, schlau und gleichberechtigt dargestellt und präsentieren sich auch selbst so.

Tatsächlich gibt es sie, die selbstbewussten Mädchen, die gut in der Schule sind und denen alle Wege offen zu stehen scheinen. Abhängig von ihrer Lebenswelt – der Familiensituation, dem Bildungszugang, den materiellen Verhältnissen, der religiösen oder ethnischen Zugehörigkeit, der Wohnsituation sowie persönlichen Handicaps, haben Mädchen jedoch ganz unterschiedliche Chancen für die individuelle Lebensgestaltung.



### **Es gibt keine einfachen Wahrheiten mehr**

Die fachliche Sichtweise auf Mädchen hat sich differenziert und wir sprechen nicht mehr von ‚den Mädchen‘ als einheitliche Gruppe. Es gibt bei den heutigen Mädchen und jungen Frauen eine bislang nicht gekannte Vielfalt an Lebensentwürfen. Mädchen stellen sich sehr unterschiedliche Varianten der Lebensgestaltung vor, phantasievolle Kombinationen von Beruf und Familie, männlich oder weiblich dominierte Verantwortlichkeiten für die Familienarbeit, Leben ohne Kinder, Leben in gleichgeschlechtlichen Gemeinschaften, mit Freundinnen oder auch die Versorgungsehe. Eine qualifizierte Ausbildung, ökonomische Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung gehören für die meisten genauso zu ihren Zukunftsplänen wie Ehe und Mutterschaft und eine berufliche Tätigkeit.

Inwieweit die Einzelne ihren individuellen Lebensentwurf tatsächlich verwirklichen kann, hängt zum einen von den Bedingungen ihrer Lebenswelt ab, zum anderen von den nach wie vor vorhandenen strukturellen Beschränkungen der Geschlechterhierarchie. Auch wenn Mädchen heute die besseren Schulabschlüsse machen, so müssen sie doch erleben, dass diese auf dem Arbeitsmarkt weniger wert sind. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist nach wie vor ein Frauenproblem. Die Lösung dieses Problems wie auch der anderen Probleme, die sich aus den widersprüchlichen Erwartungen der neuen Frauen-/Mädchenbilder ergeben – Mädchen sollen stark und unabhängig, aber auch anschmiegsam sein, sie sollen schlau und schön sein, sich aber auch unterordnen, sie sollen familien- und berufsorientiert und dabei flexibel sein – wird individualisiert. Jedes Mädchen ist selbst dafür verantwortlich, ihr Leben in dem ihr gesteckten Rahmen bestmöglichst zu bewältigen.

### **Mädchenarbeit ist aktuell wie eh und je**

Mädchenarbeit als *„ein Arbeitsansatz, der Mädchen und junge Frauen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellt, ihre geschlechtsbedingten und individuellen Lebensumstände berücksichtigt und sie darin unterstützt, zu selbständigen und eigenverantwortlichen Frauen heranzuwachsen und den eigenen Lebensweg bewusst und aktiv zu gestalten.“* (AG „Mädchen und junge Frauen“ im Kinder- und Jugendplan des Bundes 1995), ist aus fachlicher Sicht heute nicht weniger aktuell als vor 30 Jahren.

Die gesetzliche Veränderung im KJHG und die diversen Jugendpläne verschiedener Bundesländer bekräftigen die Position der Mädchenarbeit mit eigenen Förderpositionen.

Die Ziele und Grundsätze parteilicher und feministischer Mädchenarbeit sind immer noch richtig und wichtig, weil sie nach wie vor ihre Entsprechung in den Lebensrealitäten von Mädchen finden: **Mädchen eigene Räume schaffen, weibliche Vorbilder anbieten und Partei für ihre Interessen und Bedürfnisse ergreifen.**

Pädagoginnen sollen die Mädchen bei der Realisierung ihrer Ideen und Interessen unterstützen und sie motivieren, Neues zu erproben. Sie sollen ihnen Orientierungen und Ziele anbieten und zur Auseinandersetzung und zur Vertretung ihres eigenen Standpunktes anregen. Ein wichtiges Prinzip ist „Empowerment“, die systematische Arbeit mit den Ressourcen der Mädchen, sie in ihren Stärken zu ermutigen und in ihren Schwächen zu stützen.

Parteilichkeit bedeutet nicht, ein vorbehaltloses Gegenüber der Mädchen zu sein und alles positiv zu werten. Die Pädagoginnen sollen „Sprachrohr“ und Interessenvertreterinnen für die Belange von Mädchen sein. Diese Parteinahme soll eindeutig sein.

Widersprüche, Übergänge oder Brüche, die im Leben von Mädchen und jungen Frauen heute häufiger vorkommen, müssen kompetent begleitet werden, damit sie in das Selbstbild der Einzelnen positiv integriert werden können. Ein wichtiges Ziel ist heute die Fähigkeit, das Leben innerhalb der Lebenswelten immer wieder neu auslegen zu können und die Lebenswelt als gestaltbar zu erfahren.

### **Erlebnispädagogik mit Mädchen**

Die Erlebnispädagogik wurde in einer Zeit begründet, in der die Geschlechterbilder eindeutig und die Idee der Koedukation noch fremd war. Die „Väter“ der Erlebnispädagogik Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), John Dewey (1859–1952) und Kurt Hahn (1886–1974) beschrieben einen ganzheitlichen Lern- und Bildungsansatz („Lernen mit Kopf, Herz und Hand“) vermittelt durch die Natur, die Menschen und die Dinge, der sich ausschließlich an Jungen bzw. junge Männer richtete. Kurt Hahn registrierte einen „Verfall der Gesellschaft“ durch den Mangel an menschlicher Anteilnahme, an Sorgsamkeit, an Initiative und Spontaneität sowie den Verfall der körperlichen Tauglichkeit bei den jungen Männern seiner Zeit. Diesen begegnete er mit der „Erlebnistherapie“, in der mittels Abenteuer, Rettungsdienst und Natursport die jungen Männer motiviert werden sollten, Ausdauer, Mut, Entschluss- und Überwindungskraft zu trainieren.

Die Wirksamkeit der Erlebnistherapie hing nach Hahn im wesentlichen von der Erlebnisqualität, der Unmittelbarkeit, Intensität und Authentizität ab. Je stärker die TeilnehmerInnen die Aktionen für sich als außergewöhnliches Erlebnis wahrnahmen, desto tiefgreifender sei die heilende Wirkung.

Auf Kurt Hahns erlebnispädagogischen Ansatz berufen sich heute eine große Anzahl von Jugendhilfeträgern, Bildungsstätten, Erwachsenenbildungseinrichtungen usw.. Die Vielfalt an Angeboten, Zielgruppen und Inhalten, angefangen bei Ultrakurzzeitmaßnahmen von einem halben Tag bis hin zu mehrmonatigen Maßnahmen wie Segeltörns oder Reiseprojekte im Ausland, ist inzwischen sehr groß.

**Erlebnisse sind der Ausgangspunkt für konstruktives Lernen, das Ergebnis ist abhängig von den Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen.**

Gemeinsam ist erlebnispädagogischen Konzepten, dass sie auf die persönlichkeitsbildende Wirkung von Erlebnissen mit Abenteuercharakter setzen. Ausgehend von der pädagogischen Zielsetzung werden Erlebnisse initiiert, die lösungsoffene Herausforderungen bereithalten. Wie (bzw. ob) die Herausforderung bewältigt wird, hängt von den TeilnehmerInnen, deren Kenntnissen, Teamfähigkeit, Vorerfahrungen etc. ab. Dabei kann es sich um Herausforderungen handeln, die die Natur bereithält, z.B. durch Wind und Wellen beim Segeln oder die nächtliche Kälte beim Biwakieren; Herausforderungen, die sich aus den Interessen ergeben, z.B. Inlineskaterampen bauen und befahren, die große Kastanie neben dem Jugendzentrum erklettern; oder auch aus Problemlöseaufgaben und Interaktionsspielen entstehen. Wissen, Fähigkeit und Werte werden dabei über direkte Erfahrungen erarbeitet. Von Bedeutung ist auch der Ernstcharakter einer Situation. Es geht darum, Lernsituationen zu finden, die so beschaffen sind, dass sich Aufgaben und Anforderungsstruktur als ‚natürlicher Sachzwang‘ ergeben. Erlebnispädagogik verbindet dabei das Denken (Kopf) mit der Eigentätigkeit (Hand) und den Emotionen (Herz).

Erlebnispädagogik versteht sich als emanzipatorisch. Die Rolle der ErlebnispädagogInnen ist eher die Begleitung von Menschen. Dabei werden die TeilnehmerInnen in ihrem selbstbestimmten Handeln unterstützt. Es ist ein Konzept, das den Beteiligten das Recht zugesteht eigene Erfahrungen zu machen, in dem die TeilnehmerInnen die Verantwortung für ihr Handeln und Lernen selbst übernehmen. Auch die Entscheidung über die persönliche Herausforderung übernehmen die TeilnehmerInnen selbst, sie werden ermutigt, sich neue, eigene Ziele zu setzen und das eigene Handlungsrepertoire auszubauen und weiterzuentwickeln.

Erlebnisse oder Abenteuer sind nicht das Ziel sondern der Ausgangspunkt für konstruktives Lernen. Über die Reflexion und den Transfer wird das Erlebte mit der eigenen Lebenssituation in Verbindung gebracht, so lassen sich Erkenntnisse gewinnen, die Einfluss auf das eigene Leben haben. Erfahrung bildet im Sinne von Selbstbildung.

Die Aufgabe der ErlebnispädagogInnen ist es, geeignete Erfahrungsräume zu finden, die für die TeilnehmerInnen passende Herausforderungen bereithalten. Da man nicht nicht-lernen kann – also immer etwas lernt, auch negatives –, liegt in der Auswahl der Erfahrungsfelder eine große Verantwortung. Erlebnisse können ebenso zu negativen Erfahrungen führen, das eigene Handeln als Misserfolg erlebt werden, der Selbstwert geschwächt, statt gestärkt werden.

### **Mädchen bringen andere, eigene Erfahrungen mit in erlebnispädagogische Maßnahmen**

Die Praxis und auch die Forschung zeigen, dass Mädchen eigene Erfahrungen mit in erlebnispädagogische Maßnahmen bringen. Das hängt von den gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten ab, in denen Mädchen aufwachsen, Bewegungsaktivitäten nachgehen, ihr Körperbild entwickeln, sich (Frei-)Räume aneignen und Abenteuer erleben.

Die Erlebnispädagogik braucht diese Kenntnis der Unterschiedlichkeit der Lebenswelten ohne die Fortschritte im Geschlechterverhältnis zu verneinen und Benachteiligungen festzuschreiben. In dem vorliegenden Band geht es um die Verknüpfung der Erfahrungen aus der Mädchenarbeit sowie den Erkenntnissen der Geschlechterforschung mit den Denk- und Handlungsansätzen der Erlebnispädagogik. Das Ergebnis ist das Konzept „Gendersensible Erlebnispädagogik“. Erfahrene Erlebnispädagoginnen stellen dazu typische erlebnispädagogische Medien<sup>1</sup> mit ihren für die Mädchenarbeit relevanten Erfahrungsfeldern vor.

Das nächste Kapitel „Aus der Praxis...“ fasst Überlegungen von und für Praktikerinnen (und Praktiker) zusammen, die erlebnispädagogische Maßnahmen mit Mädchen planen und/oder durchführen. Es geht um die Bedeutung von „Intervention – Reflexion – Transfer“ für die Prozessbegleitung und geht der Frage nach „Was ist Sicherheit?“. Die „Rolle der Erlebnispädagogin: Frauen als starke Vorbilder“ wird beleuchtet und Überlegungen angestellt, wie man „Von der Idee zum Konzept“ kommt.

Im letzten Kapitel „Mädchenwelten“ in diesem Buches wird schließlich beschrieben wie Mädchen heute aufwachsen, ob und inwiefern sie andere Erfahrungen als Jungen mit in erlebnispädagogische Maßnahmen mitbringen. Es geht auch um Mädchen in besonderen Lebenslagen: Mädchen in Therapie, Mädchen in individualpädagogischen Maßnahmen, Mädchen mit Behinderung und Mädchen mit (und ohne) Migrationshintergrund. Das Wissen darüber bzw. Schlussfolgerungen daraus sind die Grundlage für eine zielgerichtete pädagogische Gestaltung der Angebote für und mit Mädchen.

Das Buch ist für PraktikerInnen aus der Jugendhilfe, der Schule, der Mädchenarbeit, Geschlechtsbezogenen (Gender-) Arbeit und der Erlebnispädagogik geschrieben, und ebenso für alle, die sich dem Thema theoretisch nähern wollen. Man kann es von vorne bis hinten oder auch von hinten nach vorne lesen, in einem Zug oder auch nur die Beiträge, die einem gerade relevant erscheinen. Mein Ziel war es ein Buch mit möglichst vielen Facetten zusammenzustellen, dass nach dem Lesen nicht im Regal verstaubt sondern immer mal wieder in die Hand genommen wird. Ich hoffe, das ist gelungen.



<sup>1</sup> Ich verwende den Begriff „Medium“ für erlebnispädagogische Aktivitäten und Natursportarten (Klettern, Kanufahren, Segeln, Iglubau, Biwakieren usw.), die in der Erlebnispädagogik eingesetzt werden, um sie von den Methoden (Spiele, Übungen etc.) zu unterscheiden.



## 2. Gendersensible Erlebnispädagogik

## 2. Gendersensible Erlebnispädagogik



Barbara Grill

## 2.1 Gendersensible Erlebnispädagogik

Seit der Einführung der Koedukation vor ca. 40 Jahren sind die Geschlechterstereotypen deutlich ins Wanken geraten und die Pluralisierung der möglichen Lebensentwürfe schreitet voran. In Folge haben sich die Verhaltensanforderungen, sowohl an Mädchen wie auch an Jungen in den vergangenen Jahren verändert. Sie haben sich tendenziell zueinander geöffnet, sind jedoch nach wie vor an geschlechtsbezogen unterschiedlichen Merkmalen ausgerichtet (vgl. Deutsche Shell: Jugend 2000; Jugend 2002; Jugend 2006). Für die Mädchen lässt sich festhalten, dass die heutigen Anforderungen sich einerseits zwischen einem propagierten Gleichberechtigungsanspruch und einem gesellschaftlich suggerierten Erfüllungsgebot bewegen. Neue Freiheiten erlauben die Übernahme bislang männlich definierter Verhaltensweisen und Haltungen<sup>1</sup>, „typisch „weibliche“ Lebensmuster im Unterschied zu typisch männlichen scheint es so nicht zu geben“ (Deutsche Shell: Jugend 2000; S. 343). Die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Mädchen und jungen Frauen scheinen größer zu sein als die Unterschiede zwischen ihnen und den Jungen bzw. jungen Männern. Dies weist auch auf diverse Verschränkungen und Verknüpfungen von sozialen Ungleichheiten und Privilegierungen hin, wobei Geschlecht eine wichtige Kategorie darstellt.



Die meisten Mädchen (75 %) gehen davon aus, dass sie später einmal eine Familie haben<sup>2</sup>, sie wünschen sich eine gute materielle Absicherung durch einen interessanten Beruf, der Spaß macht und vielleicht sogar einmal ein eigenes Haus. Sie stellen sich den Herausforderungen unserer Gesellschaft mit einem ausgesprochenen Pragmatismus und möchten ihre biographischen Freiheiten nutzen: Die Mädchen streben deutlich häufiger höherwertige

<sup>1</sup> In der Umkehrung lässt sich dies für Jungen bislang kaum beobachten.

<sup>2</sup> wie auch 65 % der Jungen



Bildungsabschlüsse an und setzen noch stärker auf Fleiß und Ehrgeiz (vgl. Deutsche Shell: Jugend 2006). Auf den ersten Blick erscheinen Mädchen als die klaren Gewinnerinnen des Schulsystems. Auf den zweiten Blick jedoch wird in anderen Studien deutlich, dass schulischer Erfolg nicht zwangsläufig beruflichen Erfolg nach sich zieht<sup>3</sup> (vgl. Haffner, 2007; Wetterer 2002). Insbesondere junge Frauen sind bei der Umsetzung ihrer Träume mit vielfältigen Schwierigkeiten konfrontiert, weil Ausbildung, berufliche Integration und Partnerschaft und Familiengründung in einem sehr kurzen Zeitfenster komprimiert sind, der so genannten „Rush Hour des Lebens“ (vgl. Deutsche Shell: Jugend 2006, S. 17). Nicht selten zerbrechen oder verkleinern sich dabei

die eigenen Wünsche. Die Shell-Jugendstudie bilanziert, dass sich die „Blütenträume“, mit denen Mädchen biographisch antreten (höchste Grade von Mobilitätsbereitschaft, Bereitschaft zur beruflichen Selbstständigkeit und ein hoher Grad an Familienorientierung und Kinderwunsch) im Altersverlauf bei den 22–24jährigen jungen Frauen deutlich einebnen (ebd.).

Das heißt, Mädchen haben große Pläne, stecken jedoch zurück und versuchen, die Diskrepanzen zwischen versprochenen Chancen und der Realität in der eigenen Person zu überbrücken. Die wachsende Diskrepanz zwischen propagierter Gleichberechtigung und dem tatsächlichen Erleben fortbestehender geschlechtsbezogener Einschränkungen<sup>4</sup> führt zu einer Verschärfung der unmittelbaren, vermeintlich persönlichen Probleme, die kaum noch individuell nachvollzogen werden können. Je nach Familie, Bildungsstand, Nationalität, ethnischer Zugehörigkeit, materiellen Verhältnissen, persönlichen Handicaps oder Kompetenzen haben Mädchen und junge Frauen erheblich unterschiedliche Chancen und Lebensoptionen, die ihnen bereit stehen.

3 Yvonne Haffner weist einen relativ geringen Zusammenhang zwischen objektiven Leistungskriterien und beruflichem Erfolg nach. Dies stellt das immer wieder bemühte Argument in Frage, dass Frauen aufgrund ihrer zunehmenden akademischen Ausbildung und guten Examennoten unweigerlich in baldiger Zukunft auch im Hinblick auf hohe Positionen in Wirtschaft, Wissenschaft und Technik drastisch aufholen würden. Die vorgelegten Belege für die Wirksamkeit impliziter Kriterien, die differenzierte Betrachtung der Effekte von Kindern auf die berufliche Entwicklung von Männern und Frauen sowie der Bezug auf die Merkmale der Organisationen, in denen sich Karrieren vollziehen – oder auch nicht – sind im aktuellen Diskurs von hoher Bedeutung.

4 Angefangen von geschlechtsbezogenen Benachteiligungen bei der Ausbildungsplatz- bzw. Arbeitsplatzvergabe über Lohnunterschiede zwischen Männern und Frauen, mangelnden Kinderbetreuungsplätzen bzw. -zeiten bis hin zu Einschränkungen der persönlichen Freiheit durch kulturelle oder religiöse Regeln oder durch die verinnerlichte Gefahr sexueller Gewalt u.a.m..



Insgesamt ist also von einer widersprüchlichen Modernisierung des Frauenlebens auszugehen, in der Mädchen ganz unterschiedliche Strategien wählen, um sich darin zu bewegen und die Widersprüche, die damit für sie entstehen, zu lösen.

„Die aktuellen Bilder von starken, selbstbewussten, spaßbetonten Mädchen, die medial, also in Zeitschriften, Modejournalen, Filmen, Musik, aber auch in Selbstdarstellungen politischer Parteien oder Werbekampagnen gezeichnet werden, passen in diese Verdeckung zentraler Konfliktlinien „ideal“ hinein.“ (Bitzan & Daigler 2001, S. 22). Diese Mädchenbilder, die das Ideal der potenten jungen Frau stilisieren, werden von den Mädchen wie von der Gesellschaft durchaus positiv angenommen. Die Realität jedoch hält so viele Unterschiedlichkeiten, Widersprüche, Überforderungen und Gegensätze neben neuen Freiheiten vor, dass Mädchen je nach Lebenslagenkontext deutlich verschiedene Anforderungen an das Mädchen-sein zu bewältigen haben unter dem gleichen „Mädchenlabel“. Gleichzeitig wirken auch die alten Geschlechterstereotypen weiter: Je nach Schicht, Ethnie, Wohnort, Religion etc. werden Mädchen weiterhin auch mit konservativen Geschlechterbildern konfrontiert<sup>5</sup>. Diese Anforderungen sind in sich widersprüchlich und damit nicht zu erfüllen, und sie gelten oft nur für einzelne Lebensorte oder Lebensabschnitte (vgl. Wallner 2005).

„Alles ist machbar, wenn Du nur willst!“ avanciert für viele Mädchen aber auch zum Leistungsdruck, denn es lässt keine Ängste, Unsicherheiten und kein Scheitern zu. Mädchen-sein heute kann massive Identitätsprobleme mit sich bringen, die dazu beitragen können, Mädchen und junge Frauen aus der Bahn zu werfen.

Eine emanzipierende Begleitung der Mädchen durch flankierende Maßnahmen der Mädchenarbeit bzw. der Jugendhilfe (Mädchenarbeit, Freizeiten, Bildungsmaßnahmen etc.) ist angebracht. Mädchen brauchen adäquate Angebote, um die gesellschaftlichen Ansprüche und Wertmaßstäbe zu hinterfragen und die Pluralisierung der Lebensentwürfe zu erleben. Sie brauchen Räume, um Strategien zur Konfliktlösung entwickeln und Selbstverantwortung und Beteiligung erproben zu können.

**Hierzu kann die Erlebnispädagogik mit ihrem handlungsorientierten Ansatz einen wichtigen Beitrag leisten, wenn sie mit den Erkenntnissen der parteilichen Mädchenarbeit und der Geschlechterforschung verknüpft wird.**

<sup>5</sup> Trotz der Angleichungsprozesse unterscheidet sich der Alltag von Mädchen nach wie vor vom Alltag von Jungen, auch wenn die alten Unterschiede zum Teil durch neue Erscheinungsbilder abgelöst wurden (siehe Kapitel Mädchenwelten, S. 265 ff).

## Anforderungen an erlebnispädagogische Maßnahmen mit Mädchen

In Bezug auf erlebnispädagogischen Maßnahmen kommen zusätzlich vor allem jene Orientierungen und Verhaltensmuster zum Tragen, die sich Mädchen in Bezug auf Körperlichkeit, Sport und Bewegung, Raumeignung und Abenteuer angeeignet haben.

Vor allem im Bereich der Körperlichkeit sind umfassende geschlechtsbezogene Unterschiede zu finden<sup>6</sup>. Das liegt daran, dass der Körper bei der Darstellung und Wahrnehmung des Geschlechts eine sehr große Rolle spielt. Über ihn wird die Geschlechtszugehörigkeit dargestellt. Für Mädchen hat die körperliche Attraktivität dabei einen besonders hohen Stellenwert, was sich unter anderem auf die Wahl der Sportaktivitäten, auf das Ernährungsverhalten und nicht zuletzt auf das Selbstwertgefühl auswirkt. In diesem Zusammenhang können erlebnispädagogische Aktionen, die das „Schönheitspostulat“ ignorieren, die beispielsweise mit Dreckig-werden oder dem Fehlen sanitärer Einrichtungen einhergehen, für Mädchen eine große Herausforderung darstellen und das Selbstwertgefühl belasten.

Bedingt durch die unterschiedliche Hormonproduktion entwickelt sich ab der Pubertät die körperliche Leistungsfähigkeit bei Mädchen und Jungen unterschiedlich. Die durchschnittlich geringere Produktion der männlichen Geschlechtshormone Androgyne bei den Mädchen führt zu einem geringeren Muskelaufbau mit entsprechend geringeren Leistungen in den Bereichen Ausdauer und Kraft.



Für erlebnispädagogische Maßnahmen ist zu bedenken, dass Mädchen und Jungen bei Aufgaben, die Kraft erfordern sowie bei Ausdauerbelastungen ungleiche Ausgangsbedingungen für Erfolgserlebnisse haben.

Foto: © Stephanie Hofschlaeger / PIXELIO

<sup>6</sup> Mehr dazu im Kapitel Mädchenwelten S. 265ff



Foto: © S. Hofschlaeger / PIXELIO

Die allermeisten Mädchen treiben Sport, viele auch über den Schulsport hinaus. Allerdings sind Mädchen gegenüber Jungen weniger häufig und in zeitlich geringerem Umfang sportlich aktiv. Mädchen wechseln dafür häufiger die Sportart und sammeln damit vielfältigere Bewegungserfahrungen. Nicht zuletzt spielt auch bei der Wahl der Sportart das Thema Schönheit eine wichtige Rolle: neben ‚Spaß haben‘ ist ‚Körperstyling‘ für Mädchen der wichtigste Grund um Sport zu treiben. Auffällig ist, dass Mädchen umso weniger Sport treiben je niedriger die soziale Schicht ihrer Familie ist, weniger Sport treiben auch Mädchen mit Migrationshintergrund. Für die Jungen trifft dies dagegen nicht zu. Wir müssen also davon ausgehen, dass je niedriger

die soziale Schicht der TeilnehmerInnen oder wenn ein Migrationshintergrund vorhanden ist, Mädchen im Vergleich über weniger Bewegungserfahrung und über eine geringer ausgebildete körperliche Leistungsfähigkeit verfügen können. Hier Erfolgserlebnisse für alle gleichermaßen zu ermöglichen stellt ErlebnispädagogInnen vor eine besondere Herausforderung.

Bewegungserfahrungen hängen eng mit Raumerfahrungen zusammen, die als die Grundlage für die Entwicklung von Handlungskompetenzen auch in der Erlebnispädagogik von großer Bedeutung sind. Raum ist ein Ort der Interaktion und Identifikation und die Aneignung von Räumen hat eine zentrale sozialisatorische Funktion. Vielfältige Raumerfahrungen sind jedoch aufgrund der Spezialisierung der Lebensräume, die Technisierung des Alltags, der starken Zunahme des Verkehrs durch die Notwendigkeit zur Überwindung von Entfernungen und dem Zwang zur Mobilität immer seltener. Tätigkeiten, denen Kinder früher in Außenräumen nachgegangen sind, finden nun drinnen statt und typische Innenraumbtätigkeiten wie Medienkonsum haben stark zugenommen. Dabei bieten besonders die Außenräume relativ große Gestaltungs- und Selbstdarstellungsmöglichkeiten jenseits institutioneller Zwänge und Regeln, was in Anbetracht des hohen Institutionalierungsgrades moderner Lebenswelten wichtig zur Entwicklung eigenständiger Persönlichkeitsentwürfe ist. Mädchen erfahren jedoch im öffentlichen Raum nach wie vor strukturelle Benachteiligungen: durch eine stärkere Beaufsichtigung und die vielfach vermittelte Angst vor sexueller Gewalt und dadurch, dass die Freiraumgestaltung sich vorwiegend an den Interessen von Jungen orientiert.

Entsprechend halten sich weniger Mädchen und junge Frauen in öffentlichen Räumen auf als männliche Jugendliche. Es sind vor allem die jüngeren Mädchen, die Freiräume für Aktivitäten nutzen. Für erlebnispädagogische Maßnahmen bedeutet dies, dass wir Mädchen gezielt fördern müssen, die Möglichkeiten von Räumen zu entdecken und sich den öffentlichen Raum aktiv durch Gestalten, Verändern und Besetzen anzueignen.

Im Abenteuer stellt man sich selbst gewählten Herausforderungen. Bei Jugendlichen sind solche Herausforderungen oft sportliche Herausforderungen, – der Sprung vom Fünfmeterbrett im Schwimmbad, Radschlag auf dem Schwebebalken, der Sprung über eine Rampe auf Inlineskates usw.. Abenteuererfahrungen schließen die Bewältigung von Unsicherheit, den Umgang mit Angst und die Entwicklung von Strategien, mit dem Scheitern umzugehen ein. Abenteuer bilden somit einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Abenteuererfahrungen geben Feedback über das eigene Können und erlauben dem Menschen sich einzuschätzen und seinen Handlungsspielraum zu erweitern.



Foto: © Thorsten Lohse / PIXELIO

Abenteuersituationen stellen einen Bereich dar, der für Mädchen eher uninteressant ist. Obwohl die Verhaltensanforderungen diesbezüglich offener geworden sind, haben sich die Rahmenbedingungen des Aufwachsens diesbezüglich erst wenig geändert. Es gibt sehr wenige weibliche Abenteuererinnen als Vorbilder. Mädchen unterliegen immer noch einer stärkeren Beaufsichtigung und sind damit in der Nutzung von Abenteuerräumen beschränkt. Entsprechend bringen Mädchen wenig Abenteuererfahrungen mit in erlebnispädagogische Maßnahmen mit zwei Auswirkungen: Sie sind in der Regel offener, da sie sich selbst Angst zugestehen. In festgefügt gemischtgeschlechtlichen Gruppen beharren sie eher auf die bestehende Rollenverteilung in „Helden und Prinzessinnen“. In jedem Fall sollten Erlebnispädagoginnen ihre Vorbildwirkung bewusst in das Setting einplanen.

**Wenn wir also über Erlebnispädagogik mit Mädchen nachdenken, müssen wir uns im Klaren sein, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Vorerfahrungen mitbringen und sie mit anderen gesellschaftlichen Ansprüchen konfrontiert sind.**

**Abhängig von ihrer Lebenswelt können sie sich davon mehr oder weniger frei machen. Die unterschiedlichen Voraussetzungen und die daraus resultierenden Interessen und Bedürfnisse müssen Berücksichtigung im Setting<sup>7</sup> und in den Inhalten finden.**

Eine unreflektierte Erlebnispädagogik der Gleichbehandlung kann nicht nur ungewollt Geschlechterstereotypen verfestigen, sondern auch negative Erlebnisse erzeugen, die das Selbstwertgefühl mindern, statt stärken. Es kommt durchaus vor, dass Mädchen den Segeltörn nicht als an- sondern „abtörnend“, die Wanderung als Überforderung und nicht als Herausforderung und beim Klettern Frustration, statt Kompetenz erleben.

### **Geschlechtshomogene oder koedukative Angebote?**

Im Alltag bewegen sich jugendliche Mädchen zwischen koedukativen Kontexten (Klasse, Sportverein, Clique usw.) und geschlechtshomogenen Gruppen (Freundinnen, Mädchen-Gruppe, Sportgruppe usw.).



Aus entwicklungspsychologischer Perspektive stehen für Jugendliche im Alter zwischen 10 und 20 Jahren die körperlichen, psychischen und sozialen Entwicklungsprozesse der Pubertät im Vordergrund. In diesem Zusammenhang spielt auch die Konstruktion der Geschlechtsidentität als wichtige zeitweise vielleicht sogar wichtigste Entwicklungsaufgabe eine Rolle (vgl. Oerter & Dreher 2002; Bütow 2006).

Der Grundgedanke des entwicklungspsychologischen Konzepts der Entwicklungsaufgaben (Havighurst) besteht darin, dass Jugendliche im Kontext von Wachstum und Reifung bestimmte psychosoziale Aufgaben zu bewältigen haben. Die Bewältigung dieser Aufgaben, die aus typischen soziokulturellen Anforderungen einerseits und individuellen Bedürfnissen bzw. Zielen andererseits resultieren, entscheidet über Gelingen oder Scheitern jugendlicher Entwicklung.

<sup>7</sup> Englisch für Rahmen: die Gesamtheit der Umgebungsmerkmale, in deren Rahmen bestimmte (z.B. sozialpsychologische, pädagogische, therapeutische) Prozesse stattfinden oder sich bestimmte Erlebnisse ereignen (vgl. Meyers Lexikon).

Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz (vgl. Oerter & Dreher 2002):

- Körper: Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren.
- Geschlechtidentität: Sich das Verhalten aneignen, das in unserer Gesellschaft zur Rolle einer Frau bzw. eines Mannes gehört.
- Peer: Einen Freundeskreis aufbauen, zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts tiefere Beziehungen herstellen.
- Beziehung: Enge (erotische) Beziehung zu einem Freund oder einer Freundin aufnehmen und gestalten.
- Selbst: Sich selbst kennen lernen und wissen, wie andere einen sehen, d.h. Klarheit über sich selbst gewinnen.
- Ablösung: Sich von den Eltern loslösen und unabhängig werden.
- Werte: Sich darüber klar werden, welche Werte man vertritt und an welchen Prinzipien man das eigene Handeln ausrichten will, – eine eigene Weltanschauung entwickeln.
- Partnerschaft/Familie: Vorstellungen darüber entwickeln, wie man die zukünftige Partnerschaft bzw. Familie gestalten möchte.
- Beruf: Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen und überlegen was man werden will.
- Zukunft: Sein Leben planen, erreichbare Ziele wählen, diese ansteuern und eine Zukunftsperspektive entwickeln.

Eine gewichtige Rolle spielen dabei geschlechtshomogene und geschlechtsheterogene Gleichaltrigengruppen, in denen sich Jugendliche bewegen. Sie bieten die notwendigen Sozialräume, um eine eigene Identität auch unabhängig von der Familie zu entwickeln, sich in einer Gruppe zu positionieren und mit sozialen Beziehungen zu experimentieren. Geschlechtsidentität, Werte, Zukunft etc. und die damit verbundenen Bilder, Bedeutungen, Möglichkeiten, Verhaltens- und Orientierungsmuster erzeugen Jugendliche selbst in Interaktionen in der Art einer biographischen Konstruktionsleistung.

In der Grundschulzeit bewegen sich Mädchen vor allem in gleichgeschlechtlichen Gruppen, mit zunehmendem Alter werden geschlechtsheterogene Gruppen häufiger, ohne dass die gleichgeschlechtliche Mädchenclique an Bedeutung verliert. Der Austausch über „Mädchen-Themen“ in der Freundinnenclique bietet die Möglichkeit, einen Selbstbezug als Mädchen herzustellen und dient der Erarbeitung von Weiblichkeitsbildern. Hier tauschen sie sich über ihre körperliche Entwicklung aus, über richtig und falsch bezüglich Mode, Schminken, Frisuren und Musikgeschmack. Wichtige Themen drehen sich um die Kontaktaufnahme zu Jungen, der Umgang mit ihnen und nicht zuletzt um Trost bei Liebeskummer etc.. Kurz gesagt: Hier werden all jene Themen verhandelt, die auf dem Weg zur erwachsenen **Frau** wichtig sind.

In der geschlechtsheterogenen Gruppe stehen die Selbstbehauptung (gegenüber Erwachsenen) und das Experimentieren als Jugendliche im Vordergrund. Sie fungiert als wichtige Instanz zur Selbstinszenierung als **Jugendliche**. Es geht um den Anspruch auf Freiheit und Autonomie, darum, über die Freizeit und den Umgang mit FreundInnen selbst bestimmen zu können. Zum Zweiten ist die gemischtgeschlechtliche Gruppen auch ein wichtiger Ort des Experimentierens für Beziehungen zum anderen Geschlecht<sup>8</sup>. Auf Fragen wie „Wie wirke ich aufs andere Geschlecht?“ „Wie kann ich einen bestimmten Jungen für mich gewinnen?“ „Wie verhalte ich mich in einer Beziehung?“ usw. versuchen Mädchen (wie Jungen) durch beobachten und ausprobieren Antworten zu finden.

Bei der Entscheidung für geschlechtshomogene oder kod edukative Angebote spielen die unterschiedlichen Bedeutungen der gleichgeschlechtlichen bzw. geschlechtsheterogenen Gruppen ebenso eine Rolle wie die Einstellung der Mädchen zu Mädchenmaßnahmen.

Mädchen haben oftmals ein widersprüchliches Verhältnis zu explizit ausgeschrieben Angeboten nur für Mädchen: So wird von tollen Mädchentagen berichtet und im gleichen Atemzug bedauert, dass sie ihre Freunde nicht mitbringen durften, es wird erzählt wie entspannt und witzig die Mädchenaktionswoche war und gleichzeitig betont, dass sie so ein Angebot nur für Mädchen ja eigentlich nicht bräuchten. Es besteht schließlich die gesellschaftliche Anforderung an Mädchen, sich als gleichberechtigt, normal und zufrieden zu präsentieren, gleichzeitig kennen sie die geschlechtsbezogene Hierarchie, in der das Weibliche<sup>9</sup> und damit Maßnahmen nur für Mädchen weniger wert sind.

Die Erfahrungen aus der Mädchenarbeit zeigen jedoch, dass Mädchen in der geschlechtshomogenen Gruppe ein differenzierteres Verhältnis zu sich selbst und zu anderen Mädchen entwickeln können, positive Solidaritätserfahrungen machen und weniger in Konkurrenz zueinander stehen. In koedukativen Zusammenhängen leugnen sie eher eigene Sexismus-erfahrungen, urteilen pauschaler und abwertender über sich selbst und andere Mädchen, stufen Maßnahmen mit Jungen als höherwertig ein und betonen die Wichtigkeit für Mädchen, Kontakte mit Jungen zu haben. (vgl. Bitzan & Daigler, 2001).

8 Das gesellschaftlich-kulturelle Konzept der Heterosexualität gilt als das „Normale“, Beziehungen zu Jungen fungieren dem entsprechend als „Normalitätsbeweis“.

9 Am deutlichsten lässt sich das natürlich an der „normalen“ männlichen Sprache oder an der Lohnhierarchie der „weiblichen“ Berufe wie z.B. Pflegerin, Kindergärtnerin etc. gegenüber „männlichen“ Berufen wie z.B. Lokomotivführer, Mechaniker, Lagerist usw. nachvollziehen.



Aus meiner Erfahrung gibt es eine deutliche Alterstendenz: bis zum Alter von ca. zwölf Jahren bevorzugen Mädchen für erlebnisorientierte Angebote eindeutig geschlechtshomogene Maßnahmen, ältere Mädchen sprechen sich mehrheitlich für koedukative Maßnahmen aus, betonen aber die Wichtigkeit „cooler Trainerinnen“, die mindestens ebenso kompetent wie ihre männlichen Kollegen sind. Angebote nur für Mädchen finden sie dann gut, wenn das Thema eine Jugenddomäne ist oder die damit verbundene Jugendkultur sie nicht anspricht, weil sie beispielsweise zu körperlich-hart (Fußballcamp), an ihren Interessen vorbei (Computer-Programmierkurs) oder sexistisch ist.

Übereinstimmung herrscht darüber, dass sogenannte „Mädchenthemen“ nur in der geschlechtshomogenen Gruppe besprochen werden können. Dazu wünschen sich vor allem die älteren Mädchen koedukative Maßnahmen mit geschlechtergetrennten Kursen oder Einheiten.

Hier müssen wir Mädchenarbeiterinnen eventuell umdenken und **parteiliche Mädchenarbeit vor allem auch als Haltung** begreifen, die ihren Platz ebenso in koedukativen Maßnahmen hat. Und zwar nicht nur in den geschlechtergetrennten Einheiten, sondern gerade auch im koedukativen Kontext, in dem wir Mädchenarbeit als Ansatz begreifen, der Mädchen und ihre individuellen Lebensumstände auch im koedukativen Kontext in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellt, Partei für ihre Interessen und Bedürfnisse ergreift und kompetente weibliche Vorbilder anbietet.

Besonders letzteres bedeutet eine eindeutige Anforderung an uns als Mädchenpädagoginnen, die eigenen Geschlechterbilder zu reflektieren sowie die damit verbundenen bzw. gelebten Handlungsspielräume, Verhaltensweisen und Werte. Gerade in erlebnispädagogischen Maßnahmen werden Mädchen mit widersprüchlichen Anforderungen an ihr Geschlechterbild konfrontiert und benötigen deshalb eindeutige Orientierungen.



Wir Pädagoginnen sollen die Mädchen bei der Realisierung ihrer Interessen und Ideen unterstützen und sie motivieren, Neues zu erproben. Dies können wir nur leisten, wenn wir uns mit dem modernen, pluralisierten Frauenbild auseinandergesetzt haben und die neuen Freiheiten auch selbst nutzen.

Für die Entscheidung für eine geschlechtshomogene oder gendersensibel-koedukative Maßnahme lässt sich leider keine Faustregel, aber ein paar Leitfragen formulieren. Wenn mindestens eine Frage davon mit Ja zu beantworten ist, dann sollte die Maßnahme als geschlechtshomogene Mädchenmaßnahme geplant und umgesetzt werden:

1. Lässt die Lebenswelt der Teilnehmerinnen vermuten, dass mit deutlich unterschiedlichen Vorerfahrungen zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf Körperlichkeit, Sport und Bewegung, Raumeignung und Abenteuer zu rechnen ist?
2. Gehört die Bearbeitung von Themen, die üblicherweise in der geschlechtshomogenen Peergroup verhandelt werden, zu den vorrangigen Zielen der Maßnahme?
3. Erfordern die individuellen Lebensumstände der (bzw. einzelner) Teilnehmerinnen eine geschlechtshomogene Maßnahme?
4. Sind die Teilnehmerinnen jünger als 12 Jahre?

Trifft keine der genannten (oder zusätzlicher nicht genannter) Gründe für eine geschlechtshomogene Maßnahme zu, dann empfehle ich ein gendersensibel-koedukatives Angebot mit geschlechtshomogenen Einheiten, da es erstens den Interessen der Mädchen entspricht, zweitens die Teilnehmerinnen so zusätzlich Orientierung und Unterstützung in (typischen) geschlechtsheterogenen Situationen bekommen.

### **Anforderungen an erlebnispädagogische Maßnahmen mit Mädchen**

Ob Erlebnispädagogische Maßnahmen mit Mädchen nun geschlechtshomogen oder geschlechtersensibel-koedukativ durchgeführt werden, muss letztendlich für jede Maßnahme einzeln entschieden werden. Wichtig ist dabei die Zielgruppe Mädchen mit ihren Lebenswelten (Familie, Bildungsstand, Nationalität, ethnischer Zugehörigkeit, materiellen Verhältnissen, persönlichen Handicaps oder Kompetenzen) in den Mittelpunkt zu stellen, und das Programm so zu konzipieren, dass es den Bedürfnissen der Mädchen gerecht wird, ihre Interessen erweitert, sie motiviert Neues auszuprobieren, eine positive und wertschätzende Bezugnahme auf sich selbst wie auf andere Mädchen ermöglicht und schließlich die Mädchen mit ihren Ideen und Ansprüchen möglichst sichtbar werden lässt.