



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Mädchen_Macht_Musik – Erfahrungen von Teilnehmer_innen des pink noise Girls
Rock Camp zwischen Popkultur und Postfeminismus im Kontext aktueller Perspektiven
der Mädchen_forschung“**

verfasst von / submitted by

Veronica Lion, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 808

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Gender Studies UG 2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien

Danksagung

Ich danke dem pink noise Girls Rock Camp, das mich vor so vielen Jahren in seinen Bann gezogen hat und seither auf unterschiedlichen Wegen nicht aufgehört hat mich zu begleiten. Ich wäre nicht nur nicht dieselbe Wissenschaftler_in, ich wäre nicht derselbe Mensch, hätte ich damals nicht mein Herz in diese wunderbar wichtige Organisation und seine wunderbar wichtigen Mitwirkenden gelegt.

Mein ganz besonderer Dank gilt allen Teilnehmer_innen des pink noise Girls Rock Camp, die mich mit ihrem Entdeckungseifer und ihrem Mut u.a. dazu inspirierten diese Arbeit zu verfassen. Insbesondere danke ich denjenigen Teilnehmer_innen, die ihre Erlebnisse, Erfahrungen, Träume und Ängste mit mir geteilt haben und damit den Grundstein für diese Arbeit gelegt haben.

Für die wissenschaftliche Unterstützung während des langwierigen Entstehungsprozesses dieser Arbeit danke ich von Herzen meiner Betreuer_in Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien, Mag.^a Rosemarie Ortner, Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Rosa Reitsamer, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Brigitte Lion und Leonie Kapfer, MA.

Für die unersetzliche Kraft und vor allem den Glauben an mich und meine Arbeit danke ich Hen Alpern, Julia Niemann, Laura Unger, Clelia Xaca, Yael Frenkel, sowie meiner Familie, ohne all die ohnehin nichts so wäre, wie es ist.

Für die finanzielle Unterstützung dieses Forschungsvorhabens danke ich der Österreichischen Hochschüler*innenschaft.

Für den ästhetischen Beitrag und die Erlaubnis ihr Kunstwerk für meine Arbeit zu verwenden danke ich Eleni Kalorkoti.

Zuletzt danke ich all den wichtigen queer_feministischen Mädchen_projekten und –forschungen, die ein Stück weit dazu beitragen die Welt mit und für Mädchen_ zu einem besseren Ort für uns alle zu machen.



Gefördert von der Hochschüler*innenschaft an der Universität Wien.

Inhaltsverzeichnis

A. Einleitung	4
B. Theoretischer Rahmen	7
1. Wer ist (k)ein Mädchen_? Begriffsgenese, Bedeutungskultur und Identität	7
2. Moderne Mädchen_	10
2.1 Moderne_macht_Jugend_macht_Mädchen_	10
2.2 Weibliche Jugend zwischen Ware und Identität – Mädchen_ und Popkultur	14
2.3 Mädchen_ als feministisches Subjekt?	18
2.4 Mädchen_sein_Frau_werden: Mädchen_ und Postmoderne	21
3. Girlhood Studies /Mädchen_forschung: Von den Anfängen einer Disziplin zum aktuellen Forschungsstand	23
3.1 Kritik an Jugendkultur als Jungen_kultur	23
3.2 Fan_in als Rebell_in	23
3.3 Postfeminismus und Mädchen_	25
3.3.1 Postfeminismus I: Girl(ie) Power als Ware	26
3.3.2 Die Rolle von Popkultur in der Arbeit mit Mädchen_	29
3.3.3 Postfeminismus II: Grrrl Power!	33
3.3.4 Mädchen_ und Handlungsmacht	33
3.3.5 Riot Grrrl – her_stories	36
3.3.6 Riot Grrrls vs. Spice Girls?	39
3.4 Aktueller Blick auf Girlhood Studies	41
3.4.1 Queering girlism_girling queer	42
3.4.2 Forschungsdilemma: Über/mit Mädchen_ sprechen?	43
C. Forschungskonzept und methodische Anlage	44
1. Methodologie	44
2. Der integrierte Forschungsansatz der ethnografischen „Methode“	46
3. Forschungsfeld und Feldzugang	47
4. Datengewinnung	50
5. Auswertungsverfahren	52
6. Tabellarische Übersicht der Interview-Teilnehmer_innen	53
D. Darstellung und Analyse der empirischen Daten	54
1. Erfahrungen der Teilnehmer_innen am pnGRC	54
1.1. Neue Lernstrategien entdecken_	54
1.2 Umgang mit den eigenen Ängsten finden	62
1.3. Queer-/Feminismus begegnen und Queer-/Feminist_innen kennen lernen	71
1.4. Sich sicher fühlen	80
1.5. Musik erleben	84
2. (Transfer) – Erfahrungen in den Alltag der Teilnehmer_innen nach pnGRC	89
2.1 Erste Konfrontation mit dem Alltag	90
2.2 Kontakt zum pnGRC	91
2.3 Queer_feminismus und Sexualität	93
2.4 Selbstausdruck und Musik	95
E. Reflexion und Resümee	98
F. Literatur	103
G. Anhang	112
1. Tabellarische Übersicht der Interview- Teilnehmer_innen	112
2. Interviewleitfaden	113
3. Abstracts	116

A. Einleitung

16 Mädchen_ im Alter von 13-21, die unterstützt von anderen Frauen_ eine Woche lang verschiedene Rockmusikinstrumente erlernen, gemeinsam in Bands eigene Lieder erarbeiten und am Ende der Woche vor Publikum auftreten. Diese sind Mädchen_, die am „pink noise Girls Rock Camp“ (im Folgenden pnGRC) teilnehmen, welches seit 2011¹ an unterschiedlichen Orten Österreichs während der Sommerferien abgehalten wird. Inspiriert durch die weltweite Organisation von Girls Rock Camps (Girls Rock Camp Alliance²) begann auch eine kleine Gruppe an engagierte Frauen_ das Girls Rock Camp NÖ selbst zu organisieren. Durch den großen Zuspruch wurde 2012 der Verein pink noise (Verein zur Förderung feministisch popkultureller Aktivitäten) gegründet, der fortan das Girls Rock Camp unter dem Namen „pink noise Girls Rock Camp“ als sein größtes, aber nicht einziges, popkulturelles Mädchen_Projekt organisiert und „Rahmenbedingungen, Handlungsangebote und notwendige Freiräume für die Selbstermächtigung von Mädchen_ und Frauen_ in Pop- und Jugendkulturen schafft.“ In all seinen Aktivitäten stellt „Musik [...]dabei das zentrale Werkzeug dar, um [Mädchen_ und Frauen_] als selbstbestimmte Akteur_innen zu unterstützen und sichtbar zu machen“ (vgl. pinknoise Vereinshomepage). Ein weiteres wichtiges Ziel des Vereins ist die Nachhaltigkeit und die Übertragbarkeit der gemachten Erfahrungen in den Alltag. Deswegen ist der Verein bestrebt, regelmäßige Treffen und Austauschmöglichkeiten zu schaffen, durch das Organisieren von Workshops, unterschiedlichen Netzwerkveranstaltungen sowie das aktive Einbinden ehemaliger Teilnehmer_innen in kontinuierliche Aktivitäten.

Im Einklang mit aktuellen Analysen, dass Mädchen_ nach wie vor aufgrund ihres Geschlechts nur bestimmte Rollen zugewiesen bekommen und dies sich unter anderem auch in ihrer Interaktion mit Popkultur zeigt (vgl. z.B. Driscoll 2002/2008, Kailer/Bierbaum 2002, Kearney 2006/2009/2010, McRobbie 2010, Trier-Bieniek 2015, Volkman 2011) versucht der Verein das Selbstverständnis der Mädchen_ zu erweitern und sie in ihrer Handlungsmacht zu bestärken. Im Rahmen der Woche des pnGRC werden deswegen vielfältige Möglichkeiten angeboten, sich in einem queer_feministischen, geschützten Frauen_raum durch unterschiedliche Aktivitäten selbst auszuprobieren und damit die gesellschaftlich verordneten

¹ Einmalig fand bereits 2010 ein Girls Rock Camp in Graz durch andere Organisator_innen statt.

² Die Girls Rock Camp Alliance (GRCA) wurde 2007 als Plattform zur Vernetzung weltweit existierender Girls Rock Camps gegründet und versteht sich als solidarische Bewegung mit dem Ziel das Selbstbewusstsein und Handlungspotenzial von Mädchen_ durch Musikbildung, Performance, Empowerment und soziale Gerechtigkeit, positive Vorbilder, Zusammenarbeit und Führungsfähigkeiten zu stärken. 2013 zählte GRCA 43 Mitglieder und berechnete, dass ca. 30000 Mädchen_ jährlich durch die Arbeit der Mitgliedercamps berührt werden konnten. Das österreichische pnGRC trat 2011 bei und ist seither aktives Vorstandsmitglied und besucht die regelmäßig stattfindenden Konferenzen der GRCA sowie der regionalen GRC Europe.

Grenzen des Mädchen_seins zu überwinden. Durch das Erlernen mädchen_untypischer Instrumente³, die Teilnahme an Performance- und Bewegungsworkshops, das Entwickeln technischer Fähigkeiten und vor allem durch das gemeinsame kreative Erarbeiten neuer Songs werden die Teilnehmer_innen herausgefordert sich selbst auszuprobieren, ihr Selbstverständnis zu erweitern und ihr Selbstbewusstsein zu stärken.⁴ Ermuntert und unterstützt durch die Präsenz und Repräsentation professioneller Musiker_innen, Techniker_innen, Organisator_innen und Expert_innen unterschiedlicher popkultureller Felder, wird mit neuen Vorbildern ihr eigenes Selbstbild erweitert.⁵ Besonders durch die enge Zusammenarbeit mit ihren jeweiligen Bandcoaches, professionellen Musiker_innen, die zu zweit jeweils eine Band während der gesamten Woche begleiten, entwickeln die Mädchen_ das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und ihr Wissen. Dies soll sie dazu ermächtigen, sich als kulturelle Produzent_innen zu verstehen, die aktiv in männerdominierte Jugend- und Popkultur intervenieren und darin einen Platz für sich finden. Ein wichtiges Ziel des pnGRC ist es „feministisch orientierte Jugendkulturen, die sich dem Empowerment sowie den widersprüchlichen und vieldeutigen Rollenanforderungen von Mädchen_widmen, mit denen diese in der heutigen Zeit konfrontiert sind“ zu schaffen (vgl. pinknoise.or.at). Gleichzeitig sollen alle involvierten Frauen_ Bestärkung in ihren Fähigkeiten erfahren und als Teil eines solidarischen Netzwerks die Möglichkeiten bekommen, sich zu vernetzen, zusammen zu arbeiten und sich gegenseitig zu unterstützen.

Ich selbst wurde 2013 Teil des pnGRC und war bis 2016 Mitglied des Organisationsteams, während jeder Campwoche präsent und hielt selbst Workshops und Gesprächsrunden mit den Mädchen_. Während meiner Teilnahme entwickelte ich ein wachsendes Interesse für das Erleben der Teilnehmer_innen. Vor allem beschäftigten mich ihre Erfahrungen im Kontext ihres Alltags. Was würde die alleinige Präsenz von Frauen_ in ihnen auslösen? Wie würden sie das Lern- und Ausprobiersetting erleben? Wie würden sie miteinander umgehen? Welche Schwierigkeiten würden sie erleben aufgrund ihrer Alltags- und Vorerfahrungen? Bald, im Rahmen der Auseinandersetzung mit diesen und vielen anderen Fragen begann ich mich für

³ Zur geschlechtlichen Determination der Instrumentenwahl siehe Bayton, Mavis: „Women and the Electric Guitar“ in Kearney, Mary Celeste: *The Gender and Media Reader*, Routledge, New York/London: 2012, S. 265-272, Oebelsberger, Monika: „Singen ist Mädchensache“ in Schweiger, Teresa/Hascher, Tina (Hrsg.): „Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 2009, S. 79-91, Schauburger, Sarah: „Weiblichkeitskonstruktionen im Feld der E-Gitarre“, *Das Beispiel eines Gitarrenlehrbuchs*, in: Reitsamer, Rosa/Liebsch, Katharina (Hrsg.): *Musik, Gender Differenz, Internationale Perspektiven auf musikkulturelle Felder und Aktivitäten*, Westfälisches Dampfboot, Münster: 2015, S. 116-132 sowie testcard, Beiträge zur Popgeschichte „Gender – Geschlechterverhältnisse im Pop“ #8, 2000, S. 23.

⁴ Für einen beispielhaften Stundenplan eines pnGRC siehe: „Ablauf“ in den Projektabschlussberichten 2012-2015.

⁵ Zur Relevanz von musikalischen Identifikationsmodellen für Mädchen_ siehe: Oebelsberger 2009, S. 86.

den Transferprozess der am pnGRC gemachten Erfahrungen zu interessieren, die ja auch ein Ziel des pnGRC darstellten. Wie würden die Mädchen_ vom pnGRC erzählen? Wie würden sie nun ihren (Schul)alltag erleben? Würden sie weiterhin Musik machen, in ihrer Band bleiben, sich eine andere Band suchen, allein Musik produzieren? Wie würden sie sich im Feld der Popkultur und Popkultur selbst wahrnehmen? Würden sie miteinander, mit dem pnGRC in Kontakt bleiben?

Diese und viele andere Fragen mündeten in dem Bedürfnis ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Somit entwickelte ich mein, unter anderem, qualitatives Forschungsprojekt entlang der Fragen nach den Erfahrungen der Teilnehmer_innen während des pnGRC und nach ihrer Rückkehr in den Alltag. Ich wollte diese in eine allgemeine Analyse aktueller Diskurse um Mädchen_ und Popkultur bzw. Girls Studies einbetten, um die Erfahrungen am pnGRC im Kontext dieser verstehbar zu machen und die möglichen Effekte einer Teilnahme am pnGRC entlang aktueller Fragen relevanter Forschungsdisziplinen herauszuarbeiten. Nicht im Sinne einer Qualitätsuntersuchung des pnGRC, sondern um die jeweiligen Prozesse ihres Erlebens sowohl am pnGRC als auch in ihrem Alltag zu analysieren stellte ich die individuellen Erfahrungen der Teilnehmer_innen ins Zentrum meiner empirischen Untersuchung. Wie im methodischen Kapitel eingehender erläutert wird, war es mir besonders wichtig, durch ihre Aussagen meine involvierten Forschungsposition und die damit verbundenen Erwartungen, auszugleichen. Im Anschluss an meine eigene Überzeugung von feministischen Forschungspraxen, die eine enge Verwebung theoretischen und praktischen Arbeitens befürworten, wollte auch ich mit der vorliegenden Arbeit sowohl meine pädagogisch-politische und theoretisch-politische Involviertheit verbinden und diese füreinander fruchtbar machen.

Die vorliegende Arbeit beginnt in Kapitel B im Sinne einer thematischen Kontextualisierung mit einem begrifflichen und historischen Rückblick auf die Entwicklung der Kategorie und des Diskurses um „Mädchen“. Darin wird vor allem ein Fokus auf die Verbindung und Entstehung der Kategorie „Mädchen“ im Zusammenhang mit Pop- und Jugendkultur gelegt. In den daran anschließenden Unterkapiteln 2 und 3 wird auf die Identitätswertungsprozesse von Mädchen_ im Kontext der Moderne und Postmoderne eingegangen. Nach einer ausführlichen Darstellung der vielschichtigen, postfeministischen Diskurse in Kapitel 3.3, die maßgeblichen Einfluss auf aktuelle Vorstellungen und Rollenbilder von Mädchen_ sowie ihre mediale Darstellung haben, wird das Konzept der Handlungsmacht vor allem hinsichtlich der Selbstbestimmtheit von Mädchen_ als kulturelle Produzent_innen verhandelt. Zur historischen Einbettung des pnGRC wird in Kapitel 3.3.5 ein Rück- und Überblick über

die Entstehung, Methoden und Bedeutung der prägenden, feministischen Punkbewegung der Riot Grrrls gegeben. Anhand ihres kritischen Verhältnisses zu Massenmedien werden die komplexen, postfeministischen Dynamiken zwischen der Vereinnahmung sowie Untergrabung feministischer Inhalte und feministischer Handlungsmacht ausgelotet. Daran anschließend werden in Kapitel 3.4 aktuelle Perspektiven und Herausforderungen der Mädchen_forschung diskutiert. Darauf folgt in Kapitel C die methodologische Darstellung des Forschungsdesigns der vorliegenden Arbeit, die Beschreibung der verwendeten Methode sowie eine Auseinandersetzung mit der eigenen Forschungsposition als involvierte Forscher_in. Die Analyse des empirischen Materials erfolgt entlang zweier Fragestellungen anschließend in Kapitel D: erstere nach den Erfahrungen der Teilnehmer_innen während des pnGRC und zweitere nach dem Transfer dieser Erfahrungen in den Alltag. Abgeschlossen wird die Arbeit durch ein Resümee, in welchem die Ergebnisse sowie der Forschungsprozess zusammengeführt und reflektiert werden.

B. Theoretischer Rahmen

1. Wer ist (k)ein Mädchen_? Begriffsgenese, Bedeutungskultur und Identität

„Girlhood is made up and girls are brought into existence in statements and knowledge about girls, and some of the most widely shared or commonsensical knowledge about girls and feminine adolescence provides some of the clearest examples of how girls are constructed by changing ways of speaking about girls“ (Driscoll 2002, S. 5).

Mit der Postmoderne und vor allem durch die Arbeiten Judith Butlers, ist mittlerweile klar geworden, dass es keine Identitätskategorien außerhalb des gesprochenen Kontextes gibt, dass diese Kategorien folglich reale Auswirkungen auf diejenigen Subjekte haben, die sie bezeichnen und diese sogar erst erschaffen (vgl. Butler 1993, S. 232, Lauggas 2000, S. 31). In diesem poststrukturalistischen Sinne sind Mädchen_ folglich diejenigen Menschen, über welche kategorische Aussagen als Mädchen_ getroffen werden und die sich in weiterer Folge dem Phantombild dieser Kategorie möglichst genau angleichen müssen, um auch als Mädchen_ gelesen und anerkannt zu werden.⁶ Gleichzeitig schafft diese kontingente Kategorie durch die Praxis ihrer ständigen Wiederholung die Möglichkeit (aber nicht Notwendigkeit) einer aktiven, subversiven Einschreibung in diese Kategorie, die dadurch

⁶ „To the extent that the naming of the ‚girl‘ is transitive, that is, initiates the process by which a certain ‚girling‘ is compelled, the term or, rather, its symbolic power, governs the formation of a corporeally enacted femininity that never fully approximates the norm. This is a ‚girl‘, however, who is compelled to ‚cite‘ the norm in order to qualify and remain a viable subject“ (Butler 1993, S. 232).

umgedeutet werden kann (vgl. Balzer/Ludewig 2012). In diesem Sinne versteht auch das pnGRC Mädchen_ als sozial konstruierte Kategorie, die dadurch offen für alljene ist, die sich mit ihr identifizieren.⁷

Das folgende Kapitel beginnt mit einer sprachgeschichtlichen Verortung, die als Ausgangspunkt für die sich wandelnde Bedeutung der Kategorie „Mädchen“ gilt und damit bereits anzeigt, wie gleichsam kraftvoll und wandelbar sie ist. Das Wort „Mädchen“ ist eine Verkleinerungsform des mittelalterlichen Wortes „Magd“. Über die Transformationen „megedeken“, „Medichen“ und „Mägdchen“ wandelte sich der Begriff mit dem 17. Jahrhundert zu „Mädchen“. Die Wortentwicklung liefert die Konnotation des heutigen Begriffes, der zum Teil verniedlichende Funktion hat bzw. die Verbindung zu weiblichen Bediensteten oder Freund_innen im Sinne sexueller Partner_innen enthält. Im Wörterbuch Duden steht allerdings der ausdrückliche Hinweis: „Im modernen Sprachgebrauch sollte das Wort *Mädchen* nur noch in der Bedeutung *Kind weiblichen Geschlechts* verwendet werden. In den weiteren veraltenden oder veralteten Bedeutungen gilt die Bezeichnung *Mädchen* zunehmend als diskriminierend“ (Duden 2016, Koebler, Gerhard Etymologisches Wörterbuch 1995). An die letzte Aussage schließen sich auch die Sprachwissenschaftler_innen Luise Pusch sowie der Verein „WörterINNENspiegel. Verein zur Erweiterung der deutschen Sprache“ an, der anstelle des Begriffes „Mädchen“ die Formen „weibliche Mäd“ oder „die Mädchen“ vorschlägt (vgl. Lauggas 2000, S. 66f).

Es ist wohl eine linguistische Frage, ob sich Bedeutungen des Begriffes „Mädchen“ in dieser Form erodieren lassen oder ob sie trotz limitierter Verwendung immer noch Spuren der ehemaligen Bedeutungen enthalten.⁸ Meike Lauggas betrachtet in ihrer Arbeit „Mädchenbildung bildet Mädchen, eine Geschichte des Begriffs und der Konstruktionen“ die komplexe und nicht lineare Genese und Bedeutung des Begriffes „Mädchen“. Sie zeichnet die Erschaffung und damit die Wandelbarkeit der Kategorie „Mädchen“ nach, die sich vor allem in Bildungsdiskursen niederschlug und von zahlreichen Veränderungen, Mehrfachbedeutungen und Widersprüchen geprägt war. Beispielhaft ist hierfür die uneinheitliche Schreibweise für „Mädchen“ in Bildungsschriften der Studienhofkommissionsschriften der Habsburger Monarchie, die nur ein Beispiel für die

⁷ „Mit ‚Mädchen‘ und ‚jungen Frauen‘ (infolge benannt als ‚Mädchen_‘) sind alle Menschen gemeint, die sich als solche verstehen bzw. wahrnehmen (wollen). Der ‚_‘ kennzeichnet dabei die Konstruktion der Geschlechterkategorie und ermöglicht zugleich, sich auf Mädchen zu beziehen und ‚gleichzeitig das Nichtsagbare, Nichtdefinierte, Widersprüchliche und über die Zweigeschlechtlichkeit Hinausweisende deutlich zu machen.‘ Dies gilt auch für die Begriffe: ‚Frau‘, ‚Mann‘, ‚Junge‘, ‚männlich‘, ‚weiblich‘“ (vgl. pinknoise Vereinshomepage).

⁸ Diese Untersuchung würde eine eigene Analyse erfordern. Mit Butler sei jedoch auf die Unmöglichkeit hingewiesen, Bedeutungen von ihrer Geschichte an Bedeutungen gänzlich zu entkoppeln (vgl. Balzer/Ludewig 2012, S. 120f).

fehlende, eigene Bedeutung des Begriffes „Mädchen“ ist, der folglich immer nur im Kontext seiner Verwendung bzw. in Verbindung mit anderen Begriffen wie „Tochter“ (nur in Verbindung zu Eltern) Bedeutung erfährt (vgl. Lauggas 2000)⁹. Da in der vorliegenden Arbeit sowohl das deutsche Wort „Mädchen“ als auch das englische Wort „girl“ verwendet werden, und auch die interviewten Mädchen_ beide Begriffe verwenden, scheint es relevant auch die englische Etymologie darzulegen. Das Wort „Girl“ hat seine Wurzeln ebenfalls im Mittelalter und stellt eine Ableitung des angelsächsischen Wortes „Gerle“ bzw. seinen abgewandelten Schreibweisen „Girle“ und „Gurle“ dar. Es wird eine Verknüpfung zu dem angelsächsischen Wort „gerela“ vermutet, welches Kleidung oder Kleid bedeutete. Ab dem 16. Jahrhundert wird der Begriff „girl“ vorwiegend für unverheiratete Frauen verwendet. Heute hat der Begriff, ähnlich wie „Mädchen“, multiple Bedeutungen, die nicht immer losgelöst sind von verniedlichenden bzw. derogativen Konnotationen. Das englische Wort „maiden“ ist auf eine sehr ähnliche Wortentwicklung wie „Mädchen“ zurückzuführen und enthält dementsprechend vergleichbare Konnotationen („maid“ als Zimmermädchen), wobei auch das Element der Jungfräulichkeit und der gesellschaftliche Status als unverheiratet (ledig) dem Wort anteilig sind. Heute wird der Begriff „maiden“ vorwiegend als Adjektiv für die Bezeichnung „ledig“ verwendet (vgl. Online Etymology Dictionary 2001-2017).

Butler spricht im Zusammenhang mit Identitätskategorien von der kontinuierlichen Bedeutungskette von Begriffen, die ihre ehemaligen Bedeutungen in jeder Zitation als Wiederholung mitsprechen, auch wenn die Begriffe mittlerweile vielleicht andere, neue Bedeutungen erfahren haben (vgl. Fußnote 8). Dies ist vor allem im Kontext dieser Arbeit relevant, da die Begriffe „Mädchen_“ und „girl_“ verwendet werden, wobei gleichzeitig ihre Limitiertheit sowie ihre Kontingenz kenntlich gemacht wird, was durch den Unterstrich ausgedrückt wird (siehe Fußnoten 1 und 2 dieses Kapitels). Was evident wird mit der etymologischen Auseinandersetzung ist die ambivalente Bedeutung der beiden Begriffe „Mädchen“ und „girl“ hinsichtlich ihrer Verwendung und Sprechposition. Hier handelt es sich um den Unterschied einer Position des „Sprechens über“ einerseits und des „Sprechens als“ aus einer selbstbeschreibenden, aneignenden Sprechposition andererseits, also zwischen Objektivierung und subjektiver Selbstbezeichnung. Dieser Unterschied ist vor allem für die Diskussion um die Geschichte(n) der Riot Grrrls und ihrer kraftvollen Aneignung des Begriffes „girl“ (vgl. Kapitel 3.3.5) sowie für den Diskurs um die Handlungsmacht von

⁹ Es sei an dieser Stelle außerdem darauf hingewiesen, dass auch innerhalb der interviewten Teilnehmer_innen Ambivalenzen in Bezug auf die Bedeutung und Verwendung des Begriffes „Mädchen“ bestehen, unter anderem aufgrund seiner diminutiven Konnotation.

Mädchen_ allgemein relevant (vgl. Kapitel 3.3.4). Butler sieht in der Möglichkeit der Aneignung einer sich wiederholenden Sprechposition das Formulieren subjektiven Widerstands, also ermächtigendes Potenzial und versteht dies als (einzige) Chance Handlungsmacht im Rahmen des uns umgebenden und prägenden Bedeutungsdiskurses zu erringen (vgl. Balzer/Ludewig S.108).

In keiner der oben zitierten Begriffserklärungen wird eingehender erläutert, wie es dazu kommt, dass eine Person als „Mädchen“ oder „girl“ bezeichnet wird. Besonders vor dem Hintergrund der queertheoretischen Verortung dieser Arbeit ist die Frage nach dem Prozess des Benanntwerdens relevant, weil damit Ein- und Ausschlussmechanismen aufgrund bestimmter sexueller (naturalisierter) Merkmale verbunden sind und Identitäten festgeschrieben werden oder zumindest als intelligibel markiert werden können. Die Notwendigkeit sich kategorischer Begriffe zu bedienen, trotz des Bedürfnisses bzw. der Überzeugung diese transzendieren zu wollen, stellt (nicht nur) ein wissenschaftliches Dilemma dar, sondern wird auch im Rahmen von Girls Rock Camps als widersprüchlich verhandelt. Die Schwierigkeit, wie aus einer queer_feministischen Perspektive über Mädchen_ gesprochen werden kann, ohne sie erneut in dieselbe Kategorie festzuschreiben, bedeutet eine notwendige und wiederkehrende Auseinandersetzung mit selbigem Dilemma, wie es auch im Zuge dieser Arbeit laufend geschieht¹⁰ (vgl. Behm et al. 1999, Francis/Paechter 2015, Plöber 2005).

2. Moderne Mädchen_

2.1 Moderne_macht_Jugend_macht_Mädchen_

Die revolutionäre Aussage von Simone de Beauvoir, dass wir nicht als Frauen geboren, sondern zu solchen gemacht werden, markiert eben jene soziale Konstruiertheit von Geschlechterkategorien sowie die geschlechterspezifische Sozialisation, die sich jeder Naturalisierung und Essentialisierung entzieht (vgl. Beauvoir 1951, S.65). Die Aussage Beauvoirs lässt sich ebenso auf die Kategorie „Mädchen“ umlegen (vgl. Schau 1977, S.7). Mehr noch als nur eine vergeschlechtlichte Kategorie zu sein, enthält der Begriff „Mädchen“ zusätzlich das Element des Alters, genauer der Kindheit bzw. der Jugend. Der Begriff

¹⁰ Es ist an dieser Stelle interessant anzumerken, dass sich das gänzlich deutschsprachige pnGRC eines englischsprachigen Titels bedient und damit der problematischen Bezeichnung Mädchen_ zumindest im Titel entkommt und stattdessen den englischen Begriff „girl“ verwendet. Es stellt sich die Frage, ob dies eine strategische Entscheidung darstellt oder lediglich an den dominanten, englischsprachigen Kontext in der Populärkultur anknüpft. Dieses Beispiel macht allerdings erneut deutlich, dass die Betrachtung beider Begriffe für die vorliegende Arbeit relevant ist.

verbindet somit konstruierte und damit kontingente und ineinander verstrickte Kategorien, die in ihrer Fusion die Bedeutungskultur des Begriffes „Mädchen“ definieren.

Die Kategorien „Mädchen“, wie bereits im vorhergehenden Kapitel gezeigt wurde, sowie „Kindheit“ bzw. „Jugend“ sind also keineswegs immer schon dagewesene und unveränderliche Kategorien. Erst mit dem 18. Jh. beginnt ein Diskurs, der Kindheit als eigenen Lebensabschnitt betrachtet und vom Bild des „kleinen Menschen“ abkoppelt (vgl. das Verständnis des Mädchens als kleine Frau (Lauggas 2000, S. 167)). Auch der bis dahin vage Jugendbegriff erhält erst mit dem 19. Jh. die konkrete Bedeutung eines gesamtulturellen und zeitlich konsistenten Lebensabschnitts (Reitsamer 2010, S. 389). Die von Karin Hausen beschriebene Verfestigung stereotyper Geschlechterrollen im 18. Jh. muss in diesem Zusammenhang als maßgeblich beschrieben werden, da sie nicht nur großen Einfluss auf die gesellschaftliche Stellung von Frauen hatte, sondern vor allem auch in die geschlechtergetrennten pädagogischen Normvorstellungen einfluss (vgl. Hausen 1976, Mayer 1999). Rousseau, der vielfach als Begründer der modernen Pädagogik erachtet wird, schreibt in seinem Werk „Emile oder Über die Erziehung“ 1762 von einer zweiten Geburt im normierten Jugendalter, in welchem der (sic!) Jugendliche zum patriotischen Bürger (sic!) herausgebildet wird. Im Einklang mit der wachsenden bürgerlich traditionellen Geschlechterordnung (Hausen 1975), stellt Rousseau seiner Figur Emile das weibliche Pendant Sophie zur Seite, die ihrerseits die ideale Jugendliche verkörpert und sich in ihrer Ausbildung lediglich auf die Rolle als tugendhafte Mutter und Hausfrau vorbereiten soll. Rousseau markiert damit eine eindeutige Phase des Jugendalters, welche stark an geschlechtsspezifischen Normen orientiert ist (Reitsamer 2010, S. 390f). Auch in Österreich kam es mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht 1774 zu einer wachsenden Normierung von Pädagogik und damit zu einer Festschreibung von einer zu pädagogisierenden Jugend, die sich vor allem an französischen, zeitgenössischen Pädagogiken orientierte und zur Etablierung zahlreicher geschlechtergetrennter Bildungseinrichtungen führte. Die Institutionalisierung von Bildung, die unter dem aufklärerischen Primat der Emanzipation der Natur des Menschen stand, letztlich aber der Erziehung guter Untertanen galt, führte zur Schließung existenter, oftmals privater, Bildungsinitiativen für Mädchen_ und Frauen_, da letztere aufgrund ihrer „weiblichen Natur“ nicht dieselbe Erziehung zu genießen hatten (vgl. Lauggas 2000, S. 110f). Einige Klöster wurden unter Zwang der Auflösung zu Mädchenschulen umfunktioniert, private Initiativen wie die Mädchenschule von Terese Luzac boten kurzzeitig Mädchenbildungsräume (ebd. S. 158ff). Auch wenn es bereits davor Bemühungen gab Mädchen_ außerhalb häuslicher Pflichten auszubilden, spielten sich diese

zumeist in religiösen Kontexten (Klöstern) ab. Die ersten Mädchen_schulen wurden ab den 1870er Jahren in Österreich und Deutschland allein durch die Initiative einzelner Frauen_ und/oder Frauen_organisationen gegründet. Diese waren vorrangig für wohlhabende Mädchen_ zugänglich und erst nach und nach wurde die Gesetzeslage verändert, sodass auch Absolvent_innen dieser Schulen an den Universitäten studieren durften, was bis dahin unmöglich war. Diese Entwicklungen schafften Raum und Notwendigkeit für die nähere Definition der Kategorie „Mädchen“. War die Rolle des Mädchens_ lange als Lern- bzw. Übergangsphase zur heiratsfähigen Frau_ definiert, kreierte das zunehmende Austreten von Mädchen_ aus der häuslichen Sphäre mehr Notwendigkeit sich mit der allgemeinen Rolle und Bedeutung von Mädchen_ auseinanderzusetzen. Somit trat eine neue weibliche Adoleszenz mit dem Aufkommen der Moderne in die öffentliche Sphäre. In der sich verändernden modernen, bürgerlichen Gesellschaft und der mir ihr verbundenen, spezifischen gesellschaftlichen Standesordnung errang die Kategorie „Mädchen“ (wie auch der Begriff Jugend) eine scheinbar klassenübergreifende Bedeutung (vgl. Driscoll 2008, S. 39, Lauggas 2000, S. 139).

Von einer zuvor weniger öffentlich bedeutsamen Kategorie wurden Mädchen_ in Konsequenz zunehmend genauerer Betrachtung und wissenschaftlichen Analysen unterzogen. Die Fragen nach Bildung für Mädchen_ und der Zweckgerichtetheit dieser Bildung (als ebenbürtige, gebildete Gattin oder als Teil einer eigenständigen Identität) waren eng mit den sich wandelnden, bürgerlichen Gesellschaftsmechanismen verbunden. Die steigende symbolische Bedeutung „des Mädchens“ führte zu institutionalisierten Reaktionen, die darauf abzielten den neu gewordenen Identitätsformen des Mädchen_seins einen formierenden und damit kontrollierbaren Rahmen zu geben (vgl. Driscoll 2008, S. 14ff). Nach Foucaults Diskurs- und Machtanalyse werden Mädchen_ somit laut Driscoll durch die entstehenden Institutionen und wissenschaftlichen Disziplinen laufend mitkreiert. Weibliche Adoleszenz verkörperte ihrer Meinung nach die Disziplinierung des Übergangs von Kindheit zum Erwachsenensein und unterlag als Analyseobjekt zahlreichen wissenschaftlichen Diskursen (vgl. Driscoll 2002, S. 59).

An dieser Stelle setzte der Beginn der Komplexität des Begriffes „Mädchen_“ an, der einerseits durch den Eintritt in die öffentliche Sphäre (wie Bildungs- und Arbeitsinstitutionen) potenziell Bedeutungszuspruch sowie individuellere Gestaltungsmöglichkeiten erhielt, andererseits rückten Mädchen_ dadurch zunehmend in den öffentlichen Fokus und gerieten folglich auch unter regulierenden, institutionellen Einfluss, der sich zuvor mehr in häuslichen Sphären ausgebreitet hatte. Dieser Einfluss schien vor allem dadurch zuzunehmen, dass sich

mit dem Anstieg des Bildungsgrades und der zunehmenden Beschäftigung von Mädchen_, letztere mit höheren Ansprüchen in der öffentlichen Sphäre bewegten und damit begannen die herrschende (Geschlechter)-Ordnung zu verschieben, auch wenn diese Versuche seitens der Institutionen mit regulierender Normierung beantwortet wurden.

Durch die allgemein normierende Regelung des Lebensalltags, festigte sich auch der Lebensabschnitt der „Jugendlichen“ und geriet zunehmend auch in das Interesse wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Stuart Hall formulierte in Bezug auf Rousseau die Kategorie der „Adoleszenz“ in seinem 1904 erschienen Werk „Adolescence“, die eine nicht nur biologisch sondern auch soziokulturell geprägte Lebensphase bezeichnete. Auch bei Hall wird strikt zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen unterschieden, jedoch erst in späteren wissenschaftlichen Auseinandersetzungen werden auch klassenspezifische Unterscheidungen getroffen. Auch in Foucaults Arbeiten erfährt die zunehmende Pädagogisierung des Kindes ab dem 18.Jh. besondere Aufmerksamkeit und wird, genauso wie die Hysterisierung des weiblichen Körpers, als Ort der Wissens- und Machtproduktion bezeichnet (vgl. Lauggas 2000, S. 172). Sowohl der weibliche als auch der kindliche Körper werden starker, normalisierender, psychologischer und physiologischer Regulierung unterzogen, die zum Teil bis heute sichtbar ist.

Auch wenn es bereits vor dem 2. Weltkrieg organisierte Jugendgruppen gab, wurde erst in den 1950er Jahren dezidiert von Jugendkulturen gesprochen, die damit vor allem die neue Konsument_innengruppe der Teenager bezeichnete. Von da an wurden zunehmend unterschiedliche Jugendgruppen und Subkulturen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive erforscht, u.a. von Dick Hebdige und dem CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies), die den Begriff der Jugendsubkultur prägten. Die analysierten Jugendgruppen waren vorrangig männlich (bzw. wurden Frauen_ und Mädchen_ nicht speziell betrachtet) und wie an späterer Stelle eingehender erläutert wird, dauerte es bis in die 1970er Jahre, bis Angela McRobbie und Jenny Garber den Begriff der „bedroom cultures“ für das popkulturelle Verhalten von Mädchen_ prägten. Seit den 1990er Jahren fokussiert die wissenschaftliche Analyse von Jugend und Jugendkulturen aufgrund der sich verändernden technischen Mittel mehrheitlich auf globalisierte Tendenzen, die Globalisierung gleichsam als Vernetzungsmöglichkeit verstehen, wie auch als Eingliederung in kapitalistische Vermarktungslogiken (vgl. Reitsamer 2010). Es zeigt sich also, dass der Begriff „Jugend“ genauso wie der Begriff „Mädchen“ soziokulturellen Verschiebungen unterliegt und damit eindeutig kontingent und veränderbar ist (Scherr 2009).

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, bildete sich die Kategorie „Mädchen“ bzw. „Jugendliche“ im Wechselspiel zahlreicher gesellschaftspolitischer und soziokultureller Veränderungen der Aufklärung heraus, die den Grundstein zu den weiteren Entwicklungen des 20. und 21. Jh. legten.

2.2 Weibliche Jugend zwischen Ware und Identität¹¹ – Mädchen_ und Popkultur

Wie im vorangehenden Kapitel gezeigt wurde, wurde Adoleszenz im späten 19. und 20. Jh. zu einem wichtigen Analyseobjekt und sämtliche Wissenschaftsdisziplinen versuchten sich der relativ neu formierenden Gesellschaftsgruppe der Jugendlichen anzunähern. In bekannten Werken dieser Zeit, wurden unterschiedliche (entweder aus dem Bürger_innentum oder der Arbeiter_innenklasse) Formen männlicher Adoleszenz als Norm verhandelt (was sich auch in den anschließenden Jugendstudien fortsetzen soll)¹². Andererseits erhielt das „jugendliche Mädchen“ durch die Arbeiten von Sigmund Freud einen gesonderten Fokus. Seine berühmte Figur „Dora“, sein Parade-Beispiel für weibliche Hysterie, „is an exemplary intersection of nineteenth-century discourses on the family and new languages about adolescence, framing the girl as the object of a discourse that speaks about her in the process of outlining a subjectivity she cannot acquire“ (Driscoll 2002, S. 60). „Das Mädchen“ befindet sich somit verstärkt in einem Widerspruch zwischen Objektivierung und Subjektivierung, zwischen Missachtung und besonderer Aufmerksamkeit. Beinahe ließe sich schlussfolgern, dass je mehr Aufmerksamkeit „das Mädchen“ erhält, desto fester wird es in sein Kategorienkorsett geschnürt. Das moderne, krisenhafte Subjekt, das von Individualität und Freiheit geprägt sein soll, erfährt hier in Form des „Mädchens“ die Folgen der widersprüchlichen Auswirkungen dieser scheinbaren Freiheit und Loslösung klarer (feudaler) Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, die sich subtiler und diffuser auswirken und dadurch schwerer zu lokalisieren sind (vgl. ebd.). Diese sich formierende Identitätsposition hat konsequenterweise auch materielle Auswirkungen:

„Feminine adolescence is not merely a representation of girlhood, though it is represented; it is both a categorical definition of what will be thought normal and deviant among girls, and a lived experience of bodily change not separable from and not prior to transformed social identities“ (Driscoll 2002, S. 57).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Jugend widmete sich u.a. der Problematisierung der Phase der Pubertät, wie sich bereits bei Stanley Hall abzeichnete, und trug damit zur Festschreibung scheinbar eindeutiger, geschlechtlicher, biologischer

¹¹ Driscoll 2002, S. 130

¹² vgl. McRobbies Kritik an der Missachtung weiblicher Jugendkulturen in Kapitel 3 dieser Arbeit.

Differenzen bei. Diese waren für Mädchen_ zunächst wesentlich restriktiver als für ihre männlichen Altersgenossen. Ihre Körper wurden zunehmend psychologisiert, normalisiert und medizinisch pathologisiert. Vor allem der weibliche Körper wurde als Produktionsstätte „ontologischer Unsicherheit“ markiert und führte in Folge zur Entwicklung eines abgeneigten Verhältnisses zum eigenen Körper (Frost 2011, S.105). Frost zeigt dies am Beispiel des Umgangs mit der Menstruation, die in den meisten westlichen Gesellschaften immer noch als Quelle von Scham verhandelt wird, als auch an der Festschreibung eines psychologischen Ungleichgewichts, in das Mädchen_ mit der Pubertät scheinbar notwendigerweise eintreten. Das Selbst- und Fremdverständnis des jugendlichen Mädchens_ wird als körperlich eingeschränkt, kränklich und unterlegen festgeschrieben und der Mädchen_körper wird der Notwendigkeit konstanter medizinischer Beobachtung unterstellt. Mädchen_ und ihre sich verändernden Körper stehen somit im Zentrum der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit und es ist wenig überraschend, dass diese „Körperbeschau“ maßgeblich zur eigenen Verunsicherung der Beziehung zum eigenen Körper führt, der fortan beständig im Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstkontrolle steht (ebd., S. 72ff).

Driscoll zieht eine spannende Parallele zwischen der Gruppe der Jugendlichen im Allgemeinen, die immer Teil disziplinierender Institutionen, wie Familie oder Schule waren und damit immer schon im Widerstreit von Freiheit und Einschränkung, Konformität und Handlungsmacht standen und der weiblichen Adolozsenz. Es scheint als würde dem allgemeinen Bild des Jugendlichen ein besonderer Teil abgespalten und in Form der weiblichen Jugendlichen diejenigen Eigenschaften verkörpern, die sich leicht an die Pop- und Massenkultur verkaufen lassen (vgl. Driscoll 2002, S. 68). Massen- bzw. Popkultur, ein Phänomen der zunehmend kapitalistisch organisierten Moderne wird zunehmend auf die konsumierende Gruppe jugendlicher Mädchen_ zugeschnitten und kapitalisiert ihre, ihnen zugeschriebene Unsicherheit (vgl. Driscoll 2008, S. 8). Dem „neuen, modernen, jugendlichen Mädchen“, Sinnbild der krisenhaften modernen Subjektentwicklung zwischen Individualität, Handlungsmacht, Sexualität, Ab- und Unabhängigkeit wird im Rahmen von Popkultur Raum und Rat für diese Phase der Identitätsbildung geschaffen.

Der Fokus auf die Entwicklung einer eigenen, individuellen Identität steht mit dem Fortschreiten der Moderne im Zentrum der jugendlichen Entwicklung. Gemeinsam mit der sich wandelnden Gesellschaft seit der Moderne, die sich vor allem durch eine Demystifizierung und Auflösung externer Autoritätsquellen auszeichnet und damit bisherige, identitätsichernde Merkmale wie Standes- oder Religionszugehörigkeit nichtig macht, erhält das Individuum bzw. seine eigenmächtige Subjektivierung eine prominente Rolle in der

Biografie jeder Person (vgl. Budgeon 2003, S. 6). Das Jugendalter gilt als die sensible Produktionsstätte dieser je individuellen Identität, deren Bildung und somit Verantwortung, jeder Person selbst unterliegt.

„Identity‘ is constituted within a historical process of consciousness, a process in which one’s history is interpreted or reconstructed by each of us within the horizon of meanings and knowledges available in the culture at given historical moments’ [...]. The historically specific social and material conditions that influence how identities are formed and maintained affect how we make sense of social relations and practices, as well as how we then live out identities in relation to others [...]. Identity is about the relationship between the individual and society, agency and structure, the link between the self and the social, the self and other“ (Budgeon 2003, S. 7).

Die Identität, die sich Mädchen_ erarbeiten müssen, ist folglich in die Beziehungen zwischen ihnen und der sie umgebenden Gesellschaft gespannt. Durch dieses Verständnis des Mädchen_ seins wird auch Popkultur¹³ als wirksames und formierendes Feld gesehen, das maßgeblichen Einfluss auf die geschlechtsspezifische Identitätsbildung hat. Durch die Interaktion von Jugendlichen mit Popkultur sowie die steigende Auseinandersetzung von Wissenschaft mit Popkultur und ihren Akteur_innen kommt es zu einer Verdichtung von sichtbaren und als solche anerkannten Jugendkulturen sowie zu einem Anstieg der Kommerzialisierung von Pop- und Jugendkultur, wie sie im vorangehenden Kapitel dargestellt wurde. Wie Anna Hickey-Moody zeigt wird auch im Feld der Critical Pedagogy (wie etwa bei Henry Giroux in den 1980er Jahren) auf die Identitäts-formierende Interaktion Jugendlicher mit Popkultur eingegangen, die sich für die Notwendigkeit einer aktiven, pädagogischen und vor allem kritischen Auseinandersetzung mit dem Feld der Popkultur ausspricht (vgl. Hickey-Moody 2013). Im deutschsprachigen Kontext betonen u.a. Stefanie Rhein und Renate Müller die Relevanz ästhetischer Selbstsozialisationsprozesse, die sich durch die Interaktion mit Popkultur vollziehen und damit eine notwendige Fläche für das Lösen bedeutender Entwicklungsaufgaben Jugendlicher bieten (vgl. Rhein/Müller 2006). Diese, immer schon geschlechtsspezifisch ausgerichtete Popkultur, lässt sich an Beispielen

¹³ Im Zuge der Industrialisierung, des steigenden Wohlstandes des Bürger_innentums und der allgemein strukturellen Veränderung der gesellschaftlichen Ordnung beginnt in der Moderne des späten 19.Jh. die Grenze zwischen Hoch- und Alltagskultur zu verschwimmen. Das Phänomen der Massenkultur und des steigenden Konsums breiterer Gesellschaftsschichten wird als Populärkultur (Volkskultur, lat. *populus*: das Volk unter Ausschluss von Frauen, Sklaven, Fremden, Kindern) bezeichnet. Ideologisch erfährt Popkultur zunächst aus marxistischer Perspektive (Karl Marx, Antonio Gramsci) bzw. seitens der Kritischen Theorie (Adorno, Horkheimer) die negative Konnotation Teil des ideologischen, machtvollen Apparates zu sein. Spätestens mit den Cultural Studies (Stuart Hall, Dick Hebdige, Centre for Contemporary Cultural Studies) wird Popkultur allerdings differenzierter als machtvollhandelnde Diskursproduktionsstätte und damit als relevante, alltägliche Auseinandersetzungfläche betrachtet (Storey 2001). Ich schließe mich der breiten Definition von Popkultur von Trier-Bienik und Leavy an: „Pop culture is generally the images, narratives and ideas that circulate widely in contemporary culture. What makes something ‚popular‘ is its general availability to the masses and, from a social science point of view, it is usually something that we can consume“ (Trier-Bienik 2015, S. xiv).

früher bzw. erster Mädchen_ - Magazine festschreiben, wie etwa an dem britischen Blatt „The Girl's Own Paper“ des späten 19.Jh., welches nicht von Mädchen_ geführt wurde, allerdings den Leser_innen die Möglichkeit gab, sich über Leser_innenbriefe aktiv einzubringen.¹⁴ Driscoll liest dieses Magazin, in Bezug auf Foucault, als Verhandlungsort zwischen Selbst-Kontrolle und Selbst-Produktion, das eingebettet in das Aufkeimen von Ratgebern für Mädchen_ und ihre Erziehungsberechtigten, neben informativer auch regulierende Macht hatten, da sie Bilder davon zeichneten, was es bedeutete Mädchen_ zu sein bzw. Mädchen_ zu erziehen. Driscoll verzeichnet darin gleichsam das Aufkommen einer mädchen_spezifischen Popkultur, die den zunehmend alphabetisierten Mädchen_ eine Auseinandersetzung mit sich selbst bot sowie eine zunehmende, suggerierte Notwendigkeit die „untrainierte“ weibliche Jugend und ihre Körper zu erziehen (Driscoll 2002, S. 39/75). Sie sieht darin eine kulturelle Verschiebung in der Machtwirkung der Massenkultur, die fortan das Bild des Mädchen_seins prägte und sich damit nicht mehr nur auf Sphären der Psychologie oder Bildungsinstitutionen beschränkte (ebd., S. 17). Durch die sich verändernden ökonomischen und politischen Verhältnisse des wachsenden Kapitalismus ab dem 19.Jh. wird eine konsumierende Gesellschaftsgruppe kreiert, die an eben diese Schnittmenge von Adoleszenz und Geschlecht vermarktet wird. Jung genug, um nicht arbeiten zu müssen, aber alt genug, um zu konsumieren, leben Jugendliche, speziell weibliche, in einem Zustand purer Freizeit und stellen damit die ideale kapitalistische Konsumfigur dar (ebd., S. 64). Tiqqun spitzen die Kreation dieser neuen Figur des adoleszenten Mädchen_s zu einer perfekten Designpuppe des Kapitalismus zu:

„To those who were minorities yesterday, and who had therefore been the most foreign, the most spontaneously *hostile* to consumer society, not having yet been bent to the dominant norms of integration, the latter ends up looking like emancipation. ‚Young people and their mothers’ recognized Stuart Ewan, ‚had been the social principles of the consumer ethic.’ Young people, because adolescence is the ‚period of time with none but a consumptive relation to civil society’ [...]. Women, because it is the sphere of *reproduction*, over which they still reign, that must be colonized. Hypostatized Youth and Femininity, abstracted and recoded into *Youthitude* and *Femininitude*, find themselves raised to the rank of ideal regulators of the integration of the Imperial citizenry. The figure of the Young-Girl combines these two determinations into one immediate, spontaneous, and perfectly desirable whole“ (Tiqqun 2012, S. 15f).¹⁵

¹⁴ Ein deutschsprachiges Pendant stellt die Leipziger Wochenschrift „Für das deutsche Mädchen“ dar, das bereits Mitte des 18.Jh. herausgegeben wurde und vorrangig die moralischen Vorstellungen des Herausgebers als unterhaltsames Regelwerk für seine Leser_innen der gehobenen Bürger_innenschaft darstellte (vgl. Uphaus-Wehmeier 1984, S. 92).

¹⁵ Auch wenn Tiqqun die Figur des jungen Mädchens_ (*Young Girl*) nicht vergeschlechtlicht verstehen wollen, sondern in ihr die Manifestation für die Kommerzialisierung von Subjektivitäten, der alle Menschen angehören können, scheint der Vergleich an dieser Stelle in seiner Verbindung von sozialer Position, Bedeutungsgenerierung und Konsumkultur aufschlussreich.

Eine Amalgamgestalt aus den minoritären Positionen der Frau_ und des Jugendlichen_, repräsentiert das junge Mädchen_ eine Art neue konsumierende Klasse an begehrenswerten, weil umwerbbaren Subjekten, die in dieser scheinbaren Emanzipation leichter form- und regulierbar sind. Dem in Unsicherheit gehaltenen, krisenhaften Subjekt Mädchen_ wird über ideale, erkaufbare Identitätskrücken vermeintliche Perfektion verkauft (vgl. Frost 2001, S. 89ff). Foucault beschreibt diesen Mechanismus als Technologie des Selbst, die Subjekte dazu führt, sich permanent selbst regulieren zu müssen, um sich der erwarteten normierten Perfektion anzunähern (vgl. Foucault 1988, S.16ff). Auswirkungen dieser Selbsttechnologien lassen sich neben dem überall präsenten Vermarkten scheinbar notwendiger Konsumgüter auch an den zahlreichen Körpereingriffen ablesen, die vor allem aus jüngeren Biografien von Mädchen_ bekannt sind und Formen wie Diäten, Essstörungen oder sogar operative Eingriffe annehmen (vgl. Frost 2001, S.13f).

Unweigerlich lässt sich an dieser Stelle der Beginn der Vermarktungslogik festmachen, die Mädchen_ bis in die Gegenwart als lukrative Konsument_innen stilisiert und sie in idealisierte Körper- und Identitätskorsette zwingt. Gleichzeitig darf Mädchen_ an dieser Stelle die eigenmächtige Funktion in der jeweiligen Aneignung und Auseinandersetzung mit Popkultur nicht abgesprochen werden, da diese Prozesse einen relevanten Beitrag ihrer Selbstsozialisation darstellen. Vielmehr gilt es sich dieser unterschiedlichen Tendenzen bewusst zu sein und Mädchen_ dabei in der mehrdeutigen Welt der Popkultur zu unterstützen ihre eigenen Entwicklungsprozesse vollziehen zu können (vgl. Rhein/Müller 2006). Dies gilt vor allem für Kontexte wie das pnGRC, die Mädchen_ eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Thematik bieten wollen.

2.3 Mädchen_ als feministisches Subjekt?

„And what does it mean for girls that girlhood is a stage to be passed on the way to something else – mostly to ‚being a women‘?“ (Driscoll 2002, S. 2)

Was mit den obigen Ausführungen eindeutig geworden ist, ist die zunehmende Problematisierung, die durch den erhöhten Fokus bzw. die Kreation der Kategorie „Mädchen“ seit der Moderne Einzug in alle gesellschaftlichen Bereiche erhalten hat. Aus feministischer Perspektive mögen die bisherigen Ausführungen zu den Bedingungen der Moderne und ihrem wechselseitigen Einfluss auf das Werden (becoming) des „Mädchens“ kaum überraschen. Interessanter wird es allerdings, wenn man einen Blick auf die parallele Entwicklung der feministischen Antworten auf diese Kategorie des „modernen Mädchens“ in den Blick nimmt.

In diesem Kapitel folgt eine Auseinandersetzung mit jenen feministischen Reaktionen und Umgangsformen mit der Kategorie „Mädchen“ und ihre Einbettung oder Auslassung in feministischen Diskursen.

Obwohl es im 19. Jh. durch die Zunahme an Bildungsmöglichkeiten für Mädchen_ aus der gehobenen Mittelklasse differenz-feministische Erziehungsmethoden und Bildungskonzepte gab, die sich der alleinigen Unterstützung von Mädchen_ als Mädchen_ widmeten, wandelte sich die Bedeutung der Rolle weiblicher Jugend in feministischen Diskursen zunehmend zu einer Phase, die am Weg zum Frau_sein überwunden werden muss: „Drawing on de Beauvoir’s influence, girlhood became what women must overcome as the very site and performance of patriarchal imposition and gender conformity“ (Driscoll 2002, S. 19). Feministische Perspektiven übernahmen zum Großteil das Verständnis des Mädchen_seins als instabile und unreife Phase, die der potenziellen Gefahr unterlag, von patriarchalen Einflüssen verformt zu werden und folglich sollten Mädchen_durch besondere Erziehung zu starken Frauen_ geformt werden. Mary Celeste Kearney kritisiert diese Perspektive in ihrem Artikel „Coalescing: the development of girl’ studies“ (Kearney 2011). Ihrer Ansicht nach trug die mangelnde Ernstnahme der Lebenswelten von Mädchen_ nicht nur im allgemeinen wissenschaftlichen Diskurs zu der Ignoranz von Mädchen_ bei, sondern gerade auch in Feldern feministischer Wissenschaft (Kearney 2009). Doch auch die beginnende feministische Kritik an der Ausblendung von Mädchen_ und ihren Erfahrungen reichte nicht, um die Stimmen von Mädchen_, wie die folgende, tatsächlich ernst zu nehmen:

„The women's movement must now come to terms with the contradiction of needing young women to be part of it, and treating us as if we were smaller, inadequate and immature versions of the older women in it ... We can never really be together until the oppression of ageism is recognised and worked on“ (Kearney 2009, S. 3).

Immer noch stellt das dominante feministische Subjekt die erwachsene Frau_ dar. Die Wurzeln dieser Perspektive finden sich laut Kearney im Idealsubjekt der Moderne:

„[S]uch links between maturity and feminist subjectivity are best understood in relation to their specific socio-historical context – modernity, a period lasting roughly from the mid-nineteenth century through the mid-twentieth century. As a time of profound social upheaval caused by numerous political, economic, cultural, and technological changes, modernity produced many intellectuals who held tightly to the humanist notion of a unified, autonomous, and self-determined subject, which in turn was used as a metaphor for "enlightened" subjectivity and to legitimate the practices of modern nation-building. As many contemporary feminist and postcolonial theorists have argued, the ideal modern subject was not only male, but also white, heterosexual, bourgeois, Western, and Christian. Moreover, he was adult, as indicated in Immanuel Kant's definition of enlightenment as "man's emergence from his self-incurred immaturity" (Kearney 2009, S.5).

Wie bereits in vorangehenden Kapiteln eingehender betrachtet wurde, spielten moderne Entwicklungen von Subjektivität und Identität eine entscheidende Rolle im menschlichen Selbstverständnis sowie für die Konstruktion der Kategorie „Mädchen“. Wie Kearney deutlich macht, übernahmen auch feministische Diskurse diese Perspektive, was zur einer Ausblendung und mangelnden Ernstnahme von Mädchen_ und ihren Lebensrealitäten führte. Differenzfeminist_innen und feministische Reformer_innen im 19.Jh hoben die Besonderheit weiblicher Attribute bei Mädchen_ hervor, die für die zukünftige Entwicklung als (Haus-) Frauen besonders gestärkt und genährt werden sollten, um durch feministische Erziehung ihrer Kinder zu einer Verbesserung der Gesellschaft beizutragen. Diese zukunftsgerichtete Position fütterte laut Kearney das existente traditionellen Mädchen_bild als unreifes und erst als erwachsene Frau_ in der Rolle der Mutter verwirklichtes Subjekt. Diese differenzfeministische Perspektive, die essentielle Unterschiede zwischen Männern_ und Frauen_ annimmt, beeinflusste spätere differenz-feministische Theoretiker_innen der 1970er Jahre, die sich für einen Fokus auf die weibliche Andersheit aussprachen und darin die Möglichkeit weiblicher Emanzipation sahen. Gleichheitsfeminist_innen, die davon ausgingen, dass Männer_ und Frauen_ die gleichen Fähigkeiten besitzen und folglich dieselben Rechte genießen sollten, so Kearney, schenken der Figur des unreifen Mädchens_ ebenfalls wenig Beachtung, da für sie das politische Subjekt, die erwachsene Frau_ war und sie diese gegen andere gesellschaftliche Gruppen, wie der (weiblichen) Jugend, stärken mussten, um sich Rechte wie das Wahlrecht zu erkämpfen (Kearney, S. 4):

„The rhetoric and agendas of the women's liberation movement similarly worked to distance feminists from female youth. For example, in response to women's common infantilization by heterosexual men, many feminists of the 1960s and 1970s rejected the term "girl" because of its construction of women as incapable and subordinate. Paradoxically, while feminists referred to teenage girls as "young women" in order to distance them from the stigma of "girls," the women's liberation movement largely ignored the unique experiences and needs of female youth.“ (Driscoll 2002, S.5)

Trotz der intensivierten Auseinandersetzung mit der Rolle des „Mädchens“ seit der Moderne, repräsentierte „das Mädchen“ auch in feministischen Diskursen lediglich die Übergangsphase zum erstrebenswerten Ziel seiner naturalisierten Entwicklung in Form „der Frau“. Und obwohl der Prozess des Frau_-werdens ein Mädchen_sein beinhaltet, hielt sich in den meisten feministischen Diskursen die Opposition zwischen unreifer, weiblicher Jugend und unabhängiger, reifer Frau_ als feministisches Subjekt, was sich auch in der verwendeten Sprache ausdrückte, die Mädchen_ oft als junge Frauen und nicht als eigenständige Mädchen_ bezeichneten (Driscoll 2002, S. 9).

Diese Perspektive hielt sich mit einigen Ausnahmen bis in die 1990er Jahre. Selbst

feministische wissenschaftliche Diskurse der 1970er und 80er Jahre, die eine Erweiterung des feministischen Subjektivitätsbegriffs als traditionell weiße, heterosexuelle, able-bodied, westlich normierte Mittelklasse-Frau bewirkten, marginalisierten weiterhin nach Alter und Generation (vgl. ebd., S.5). Auch die feministische Mädchenschule „Virginia Woolf“ in Wien bezeichnete trotz pädagogischer und politischer Radikalität ihre Schüler_innen als „kleine Frauen“ und in Erfahrungsberichten ehemaliger Schüler_innen zeigt sich, dass dies neben zahlreichen positiven Erfahrungen zu einer fehlenden Ernstnahme der eigenen Kindheit und Kindlichkeit (Mädchen_haftigkeit) beitrug (vgl. Devime/Rollett 1996 , Freudenschuss 2001).

2.4 Mädchen_sein_Frau_werden: Mädchen_ und Postmoderne

So wie moderne Diskurse maßgeblichen Einfluss auf das (feministische) Verständnis von Mädchen_ hatten, brachte die Postmoderne diesbezüglich erweiternde Denkkonzepte.¹⁶ Die diversifizierenden Ansätze der beginnenden Postmoderne, die vor allem stark die moderne Subjektconstitution in Frage stellten, hatten auch maßgebliche Auswirkungen auf das Verständnis der Subjektwerdung von Mädchen_. Da sich die vorliegende Arbeit stark an postmodernen Ansätzen orientiert werden im Folgenden ausgewählte postmoderne Perspektiven auf Mädchen_ diskutiert. Wenn Mädchen_sein nämlich als performativer Prozess verstanden wird, der durch Individuen immer wieder wiederholt (iteriert) werden muss, um als solcher überhaupt erkennbar (intelligibel) zu sein, dann lässt sich folglich auch der Signifikant „Mädchen“ dekonstruieren, da er als verkörperte Praxis aus seiner scheinbar naturalisierten Fassung gehoben wird. Dies hat nicht unkomplexe Folgen für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Mädchen_ :

„We struggle with how to talk about girls’ lives when doing so creates the very exclusions we are attempting to redress.’ Thus, reference to ‚doing’ girlhood and our use of performativity are reminders that ‚girl’ is an embodied practice and that, once brought into existence, the sign ‚girl’ functions als self-evident proof of girlhood’s prior existence“ (Currie et al. 2009, S. 53).

Mädchen_sein wird als geschaffene Funktion beschrieben, die sich durch ihre Kreation erst in die Realität einschreibt und diese für alle zukünftigen Zitationen des Mädchen_seins mitgestaltet. Nur durch das iterierende Abspielen,Abspulen des Mädchen_seins entsteht das Zeichen „Mädchen_“ und selbiges ist ausschlaggebend (und scheinbar apriori) für alle folgenden Referenzen: „Performativity must be understood not as a singular or deliberate ‚act’, but, rather, as the reiterative and citational practice by which discourse produces the

¹⁶ Genausowenig wie unter Moderne bisher keine monolithische Periode verstanden wurde, soll auch die Postmoderne hier als Konglomerat vielfältiger, teilweise widersprüchlicher Denkrichtungen interpretiert werden, die sich eben von jenen großen Meta-Erzählungen verabschiedete und den Weg für vielfältige Denkkonzepte wie Diskurstheorie, Dekonstruktion und zahlreiche feministische Ansätze freilegte (vgl. Lyotard 1979).

effects that it names". (Butler 1993, S. xii). Folglich existiert „das Mädchen“ nur, weil „das Mädchen“ als „das Mädchen“ im Diskurs ständig wiederholt wird. Dieser Umstand macht es gleichsam notwendig es ständig zu wiederholen, um seine Existenz zu sichern, aber auch veränderbar, da in diese Wiederholung aktiv, eigenmächtig interveniert werden kann (vgl. ebd). Eine ähnliche, richtungsverändernde Perspektive formulieren auch Gilles Deleuze und Felix Guattari: „It is not the girl who becomes woman; it is becoming-woman that produces the universal girl“ (Deleuze/Guattari, zit. in: Driscoll 2002, S. 194). Das Mädchen_ verkörpert folglich nicht (nur) die lineare und notwendige Vorstufe zum Frau_werden (wie es in bisherigen Diskursen der Fall war), sondern genau umgekehrt, ist es die Perspektive des Frau_werdens, die ein ihm zuvorliegendes Stadium des Mädchen_seins erzwingt, um sich selbst als Endprodukt eines Subjektwerdungsprozesses inszenieren zu können. Damit wird das Mädchen_ retrospektiv erschaffen und erfüllt vor allem identitätsstiftende Hilfeleistung für das Subjekt „Frau“ (was an obige Auseinandersetzungen im Kontext des feministischen Subjekts erinnert, vgl. Driscoll 2002). Wie sich durch diese Aussagen zeigt, bieten postmoderne Ansätze das Potenzial die vermeintlich naturalisierten und normalisierten Identitätspositionen in ihre prozesshafte Gewordenheit zu zerlegen und damit Mädchen_sein nicht als klare und eindeutige Subjektposition zu definieren, die gleichsam ermächtigend wie entmächtigend ausfallen kann. Negativ ausgelegt läuft diese Perspektive folglich Gefahr dem Mädchen_sein jeglichen Subjektstatus zu nehmen.

Nicht wenige wissenschaftliche Gedanken widmeten sich daher der postmodernen Frage nach der Vereinbarkeit von Dekonstruktion und Subjektivität, deren Ausführungen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden (vgl. Benhabib et al. 1993, Elam 2006, Engel 2002 Plößer 2005). Fragen, die meines Erachtens für die weitere Auseinandersetzung mit Mädchen_ in pädagogischen wie wissenschaftlichen Kontexten relevant sind, lauten: Wie können Mädchen_ als Mädchen_ (da sie als solche gelesen werden und folglich auch als solche handeln) ihre Handlungsmacht erhöhen, ohne sich damit gleichzeitig festzuschreiben in ein limitierendes Bedeutungs- und Handlungssystem? Wie können Mädchen_ diese Beschränkungen überhaupt erst erkennen und dadurch ihr Bedürfnis nach mehr Handlungsmacht entwickeln? Wie kann dieses prozesshafte Mädchen_sein/werden, „doing girlhood“, als politische Kategorie und Subjektivitätswerdungsprozess gefasst werden, um Verletzungen sichtbar und Widerstand lesbar zu machen? Und wie lässt sich aus queer_feministischer Perspektive über/mit Mädchen_ forschen, ohne erneut Identitäten zu fixieren und dennoch Wege zu Handlungsmacht und Anerkennung zu schaffen? Diese sind Fragen, zu deren Beantwortung sich u.a. der eigene Forschungszweig der

Mädchen_forschung/Girlhood Studies bildete und der im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

3. Girlhood Studies /Mädchen_forschung :Von den Anfängen einer neuen Disziplin zum aktuellen Forschungsstand

Wie im vorangehenden Kapitel gezeigt wurde, hat die feministische Auseinandersetzung mit Mädchen_ und Mädchen_kultur noch keine lange Geschichte und, wie klar wurde, stellt der explizite Fokus darin auf die Lebenswelt von Mädchen_ bis weit in die 1990er Jahre eine Ausnahme dar: „Girls' Studies is an interdisciplinary field that has grown and changed considerably since the 1970s, when a few feminist scholars first critiqued the privileging of boys in youth research“ (Kearney 2009, S. 9).

3.1 Kritik an Jugendkultur als Jungen_kultur

Diese Ausnahme bildeten laut Kearney und Driscoll die Arbeiten von Angela McRobbie und Jenny Garber in den 1970er Jahren mit ihrer Kritik an der Auslassung von Mädchen_ in sämtlichen Jugendkulturanalysen, wie etwa diejenigen des Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) der Universität Birmingham und ihrem alleinigen Fokus auf männliche Jugendliche. In ihrer Publikation „Girls and Subcultures“ kritisieren McRobbie und Garber den damaligen Fokus von Jugendkultur auf öffentliche Sphären (“only what happened on the streets mattered”), die zumeist (aber nicht nur) von männlichen Jugendlichen bespielt wurden (vgl. Driscoll 2008, S. 21). Dieser Perspektive stellten sie das Konzept der *bedroom culture* entgegen, das sich der kulturellen Praktiken in den eigenen Zimmern von, zumeist weiblichen, Jugendlichen annahm. Diese, bis heute weitreichend zitierten Arbeiten, stellen eine erste Darstellung von Mädchen_ als aktive kulturelle Produzent_innen dar und öffneten das Feld der Analyse von Mädchen_kultur in die tatsächlichen Orte ihrer Produktion, die nicht an den androzentrischen Normvorstellungen von Jugendkultur gemessen werden¹⁷ (McRobbie/Garner 1976).

3.2 Fan_in als Rebell_in

Ein Beispiel, das die Lebenswelt und Handlungsmacht von Mädchen_ in ihren kulturellen Praktiken ernst nimmt, ist die Analyse der Figur der Fan_in. McRobbie und Garber

¹⁷ Mittlerweile wird das Konzept der *bedroom culture* für das kulturelle Verhalten von Jugendlichen allgemein angewandt und bricht damit die geschlechtsspezifische Normvorstellung jugendlicher, kultureller Praktiken (vgl. Lincoln 2016).

untersuchten diese bereits in den 70er Jahren anhand der Figur des „teeny boppers“. Oft zu passiven Konsument_innen degradiert, gab und gibt es immer mehr Stimmen, die sich für das Fan_in-sein als aktive kulturelle Praktik von Mädchen_ aussprechen. Beatlemania, als eine der bekanntesten Pop-Fan-Kultur, galt aus einigen feministischen Perspektiven als Ausdruck von Kritik gegenüber dem dominanten Hausfrauen- und Ehefrauenideal und war somit eine aktive Absage gegen heteronormative Familienideale und damit gegen die sie umgebende Erwachsenenwelt. Auch wenn sich später, inspiriert durch feministische Diskurse, das Ideal des Fan-Girls zum Riot-Grrrl entwickelte (das nicht nur eine Fan_in ist, sondern selbst zum angehimmelten Star wird) ist es an dieser Stelle wichtig „Beatlemania“ als politisches Phänomen zu kontextualisieren. Einen Star anzuhimmeln statt sich einen Ehemann zu suchen, eine nicht erfüllbare, phantastische Liebe gegen die erwartbare einzutauschen, kann in diesem Sinn als Widerstandspraktik gegen die Normen der Erwachsenenwelt, des Mainstreams gelesen werden. Das Fan_in sein, das vor allem auch bedeutete mit anderen Fans (meistens Mädchen_) gemeinsam zu agieren, kreierte seine eigene Popkultur und Popkultur-Erzeugnisse und kann somit als mädchen_spezifische Jugendsubkultur bzw. als Mädchen_kultur verstanden werden: „Beatlemania was above all about the fans and the girls themselves“ (Driscoll 2008, S. 21).

In ihrer Analyse „Pop Fans“ zeigt Bettina Fritzsche eine komplexe Analyse der Popfan_inkultur als Mädchen_kultur mit besonderem Fokus auf ihr emanzipatorisches Potenzial. In der Rolle des Fan_in-seins sieht Fritzsche Möglichkeiten zur Ausverhandlung der eigenen Identität, zum Ausleben kreativer und kultureller Praxis, unter anderem durch aktive Mediennutzung, sowie Selbst- bzw. Gemeinschaftspositionierungen zu gesellschaftlichen Normvorstellungen (vgl. Fritzsche 2011).

Girlhood Studies bzw. Mädchen_forschungen widmeten sich fortan der Analyse dieser komplexen und widersprüchlichen Position von Mädchen zwischen Widerstand und Anpassung und der damit zusammenhängenden Frage nach der Handlungsmacht von Mädchen_ (Driscoll 2002). Wie im vorangehenden Kapitel allerdings eingehender diskutiert wurde, unterlag das Feld der Mädchen_forschung neben den Entwicklungen im akademischen Bereich, auch den Bewegungen in feministischen Sphären in und außerhalb der Wissenschaft. Somit wurde, wie bereits dargelegt wurde, in den 1970er bzw. 80er Jahren mit differenz- als auch gleichheitsfeministischen Positionen, der Fokus mehr auf das Subjekt der erwachsenen Frau_ gerichtet, als auf die Lebenswelten von Mädchen_. Erst in den 1990er Jahren wurden Ansätze der mädchen_spezifischen Kulturpraktiken verstärkt in den Fokus gerückt. Diese Entwicklung lässt sich mit der aufkommenden Kritik von Feminist_innen des so genannten

Dritte-Welle-Feminismus zusammen lesen. Forderungen von Feministin_innen of color sowie Feministin_innen, die sich durch feministische Positionen weißer, heterosexueller, nordeuropäischer bzw. nordamerikanischer, ablebodied, Mittelklasse-Frauen_ zurecht nicht repräsentiert fühlten, diversifizierte allmählich die dominante und monolithische feministische Bewegung und ließen das scheinbar eindeutig identifizierbare, feministische Subjekt „Frau“ in seine multiplen Subjektpositionen zerfallen. Diese Entwicklung öffnete auch Raum für Positionen jüngerer Feminist_innen und somit die Inklusion der Kategorie „Generation“ und „Alter“ in den feministischen Diskurs, der es folglich ermöglichte der Lebenswelt von Mädchen_ innerhalb feministischer Perspektiven Raum und Relevanz zu geben und den Weg für ihre wissenschaftliche Erforschung frei machte.

3.3 Postfeminismen und Mädchen_

Mit dem Terminus „Postfeminismus“ entwickelte sich in den 1990er Jahren ein komplexes Amalgam an feministischen Positionen, das auf bisherige feministischen Positionen reagierte. Es umfasste gleichzeitig Positionen der intersektionalen Third Wave Feminist_innen sowie wissenschaftliche Ansätze und kommodifizierte Versionen von Feminismen und definierte sowohl den postfeministischen Mainstream (wie etwa Bridget Jones' Tagebücher) als auch alternative Mädchen_kulturen (wie beispielsweise die Riot Grrrls). Laut Driscoll öffneten postfeministische Ansätze individuelle feministische Perspektiven, die den Differenzen zwischen einzelnen Mädchen_positionen gerecht wurden und Kategorien wie „race, ethnicity, class, location and sexual, political and other identifications“ und damit die vorhandenen Mädchen_identifikationsmöglichkeiten und ihre Erfahrungen diversifizierte (Driscoll 2008, S. 23). Gleichzeitig enthielten postfeministische Ansätze auch stark individualisierende Tendenzen, die von einer politischen Verortung als Anerkennung von Differenz weit entfernt lagen. Unter Postfeminismus fielen somit nicht nur die immer lauter werdenden Ansätze der aktiven Handlungsmacht von Mädchen_, sondern auch gegenteilige Diskurse, die jene Handlungsmacht zu einer kaufbaren Ware machten und in Folge von feministischer Seite heftig kritisiert wurden. Da diese beiden Perspektiven in das aktuelle Spannungsfeld einfließen, in dem sich Analysen von Mädchen_ und ihrer gesellschaftlichen Verortung abspielen, wie auch das pnGRC und seine Teilnehmer_innen, werden diese im Folgenden in ihrer Mehrdeutigkeit besprochen.

3.3.1 Postfeminismus I: Girl(ie) Power als Ware

Als gefeierte Ikone der Mädchen_kultur in den 1970er Jahren durch die intensive Auseinandersetzung mit mädchen_kulturellen Praktiken (bedroom cultures), zeichnet Angela McRobbie mit ihrem 2008 erschienen Buch „Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes“ ein zynisches Bild der aktuellen, gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse und deren Einflüsse auf die (Un)möglichkeiten der aktiven Handlungsmacht von Mädchen_. Für McRobbie ist Postfeminismus Teil des von ihr so genannten „neoliberalen Geschlechterregimes“ und sie deutet damit bereits ihre Perspektive auf den lenkenden Einfluss des Neoliberalismus und seinen Vereinnahmungstechniken von potenziell widerständigen politischen Praktiken an.

So diagnostiziert sie dem aktuellen Neoliberalismus eine Abwicklung des Feminismus, die eine gleichzeitige Kombination aus Absage und Befürwortung darstellt:

„Dieses undoing von Feminismus [...] geschieht insbesondere dadurch, dass bestimmte feministische Elemente aufgegriffen und – spürbar und nachhaltig – in das politische Leben und in eine Reihe gesellschaftlicher Institutionen integriert werden. Unter Verwendung von Vokabeln wie Ermächtigung, empowerment und Wahlfreiheit, choice, würden jene Elemente gegenwärtig in einen wesentlich individualistischeren Diskurs umgeformt und in neuem Gewande vor allem in den Medien und in der Populärkultur, aber auch von staatlichen Einrichtungen als eine Art Feminismus-Ersatz verwendet“ (McRobbie 2008, S. 13).

Feminismus wird laut McRobbie aus seinem politischen Bewegungskontext gehoben und als individuelle Freiheitsentscheidung verkauft. Durch die Überpräsenz von Begriffen wie „Empowerment“ und „Choice“ gelänge der Eindruck, es brauche keinen Feminismus mehr, da eben diese Prinzipien bereits in den Alltag integriert seien. Diese Strategie nennt McRobbie „komplexifizierten Backlash“, der keine reine Absage an den Feminismus bedeutet, sondern ihn als vergangen und damit als unzeitgemäß abwertet. Mit der Strategie eines „neuen Geschlechtervertrags“, der erfolgreichen, jungen Frauen_ bestimmte bzw. limitierte Aufmerksamkeits- und Bedeutungsräume schenkt und ihnen im Gegenzug ästhetische sowie ökonomische Forderungen abverlangt, werden junge Frauen_ dazu ermutigt, Feminismus als eine abgelaufene Krücke zu betrachten. Dass dies nur bedingt und nur für eine privilegierte Gruppe an Frauen_ gilt, bezeichnet McRobbie als „Top-Girl“-Effekt. Vorrangig weiße, gebildete, schlanke, gut-verdienende Frauen_ werden unter den Lichtkegel des Sichtbaren gesetzt und stellen alle anderen Frauen_ sowie ihre jeweiligen Bedürfnisse und politischen Forderungen in den Schatten (vgl. McRobbie 2008).

Eindeutig wird diese Analyse am Beispiel der Bedeutungserosion des Begriffes „Grrrl“ zu „Girlie“. War der Begriff Grrrl zu Beginn der 1990er Jahre als Teil der Riot Grrrl Bewegung¹⁸ noch ein Ausdruck widerständiger feministischer Praxis, wurde er bereits im Laufe der 1990er Jahre in seiner Bedeutungsmacht unterwandert. Durch das Überfluten populärer Medien mit Bildern wie der gecasteten Band der „Spice Girls“, die als zahme und sexy Mädchen_ mit Girl Power dargestellt wurden, erodierte die öffentliche Darstellung von Mädchen_ in ungefährliche und unfeministische Figuren, die scheinbar nach freiem Willen entscheiden sich nach gesellschaftlichen Anforderungen zu richten. Dieses Paradoxon beschreibt McRobbie folgendermaßen:

„Trotz seiner Freiheit ist das neue weibliche Subjekt also dazu aufgerufen, zu schweigen und Kritik zurückhalten, wenn es als moderne und kultivierte junge Frau gelten möchte. Das Zurückhalten von Kritik ist sogar die Bedingung für ihre Freiheit. In der Art und Weise, wie ‚Coolness‘ von dieser spezifischen Generation definiert wird, tritt ein konfliktscheues und komplizenhaftes Verhalten zutage. Hier zeigt sich eine unkritische Haltung gegenüber den dominanten, vom kommerziellen Sektor erzeugten und verbreiteten Repräsentationen von Sexualität, die aktiv und aggressiv gegen vermeintlich überholte, feminitische Positionen vorgehen. Das Ziel dieser Repräsentationen ist ein neues Regime sexueller Bedeutungen, das sich auf weibliche Zustimmung, Gleichheit, Teilhabe und Lusterfüllung stützt, dabei aber unpolitisch ist“ (McRobbie 2008, S. 40).

McRobbie betrauert damit eine, von ihr als „Hochblüte“ feministischer (Medien)kritik bezeichnete Phase der 1980er und 90er Jahre. Insbesondere nennt sie dabei die bahnbrechenden Werke von Judith Butler, die maßgeblich zur Problematisierung des Konzeptes von Mädchen_sein beitrugen und überhaupt erst die Fragen erlaubt hätten, wer als Mädchen_ galt (Driscoll 2008, S. 23). Diese (und andere) feministischen Errungenschaften werden allerdings laut McRobbie gegenwärtig in die Vergangenheit verbannt und durch oberflächliches Zitieren gleichsam für überflüssig erklärt, ergo desartikuliert:

„Die Praxis der Desartikulation basiert folglich auf einer Version des Feminismus, die ihn geradezu hysterisch dämonisiert: Der Feminismus muss wirkungsvoll bekämpft werden, bevor er von der jungen Generation zu neuem Leben erweckt wird; dabei wird stets ein ungefähres Wissen über seine Inhalte und Ziele vorausgesetzt. Im Zuge dieser politischen Praxis entsteht ein neuer Gender-Diskurs, der seine Machtwirkung, so mein Argument, vor allem im Bereich der Populärkultur entfaltet“ (McRobbie 2008, S. 51).

Laut McRobbie repräsentiert dieser scheinbare Feminismus „eine höchst konservative Form weiblicher Selbstermächtigung [...]“, die sich nahtlos einreicht in die individualisierende und neoliberale Agenda, die nicht nur öffentliche Ausgaben für Bildung kürzt, sondern auch solidarische, politische Bündnisse verunmöglich, indem sie diese, genauso wie

¹⁸ Die bereits mehrfach erwähnte Riot Grrrl Bewegung wird in Kapitel 3 genauer betrachtet.

feministische Zusammenarbeit für irrelevant erklärt (ebd. S. 51f). „Meine vorläufige Schlussfolgerung lautet, dass Frauen zur Zeit durch genau jene Ermächtigungsdiskurse geschwächt werden, die ihnen als Ersatz für den Feminismus angeboten werden“ (McRobbie 2008, S. 82). Darin sieht McRobbie den doppelten Backlash, die doppelte Rückkopplung und Abwicklung des Feminismus, was es aus ihrer Perspektive erschwert feministische widerständige Politiken sichtbar zu machen und vor allem in die Sphäre der Popkultur einfließen zu lassen, die sie als Hauptschauplatz dieses neuen Geschlechtervertrags sieht. Auch Andi Zeisler spricht in ihrem Buch „We used to be feminists once“ vom Begriff des „market place feminism“, welcher die neoliberale Sphäre eines vermeintlichen Feminismus geworden ist. Damit markiert Zeisler in unmisserverständlicher Manier die neoliberale Kooptierung feministischen Widerstands in verdauliches, glitzerndes Popgewand, das sich in Einzeilern auf Facebook-Wänden prominenter Frauen_ posten lässt und von schwerwiegenden feministischen Forderungen ablenkt. Auch wenn Zeisler die Möglichkeit individueller Relevanz durch solche feministischen Aussagen nicht völlig negiert, gibt sie dennoch klar zu verstehen, dass der Erfolg einiger weniger Frauen_ nicht als feministischer Gesamtsieg gefeiert werden könne (Zeisler 2015, S. 246).

Eine ähnliche Perspektive vertreten auch Dawn Currie, Kelly Deirdre und Shauna Pomerantz, wenn sie „Girl Power“ mit einem zukunftsgerichteten Versprechen gleichsetzen:

„[G]irls have replaced ‚youth‘ as a cultural metaphor for social change. Power, opportunity, and success are all modeled by what Harris calls ‚future girl‘. With the world at their feet, young women have come to symbolize hopes for the new millennium. The concept ‚girl power‘ has come to signify young women as the independent inheritors of a new world order [...] ‚Girl power‘ constructs a generation of young women as a unique category of girls who are self-assured, living lives lightly inflected but by no means driven by feminism influenced by the philosophy of DIY (do it yourself), and assuming they can have (or at least buy) it all. The evidence for these new ways of being is drawn from a wide range of areas: girls’ educational success; their consumption, leisure, and fashion practices; apparent rejection of institutionalized feminism; sexual assertiveness; professional ambitions; delayed motherhood; and so on. Nowhere is girl power more evident, though, than in popular culture, particular in the promotion of certain pop stars, comic book heroes, TV and film characters, and advertising icons“ (Currie et al. 2009, S. 19).

Das „Mädchen“ als Gallionsfigur der Zukunft soll mit Pop, Glanz und Glamour verzierter Girl Power über die bestehenden Ungleichheiten (wie etwa geschlechterspezifische Lohn- und Repräsentationsdifferenzen) hinweggetrösten (und hinweggetröstet werden), im Glauben, einen gewinnbringenden (Geschlechter)-Vertrag unterschrieben zu haben. Da dieser Diskurs bis heute seine Wirksamkeit entfaltet, ist es notwendig das pnGRC und die Erfahrungen der interviewten Teilnehmer_innen im Lichte dieses Kontextes zu verstehen und daher der Rolle,

die Popkultur in diesem Zusammenhang alltäglich spielt, besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

3.3.2 Die Rolle von Popkultur in der Arbeit mit Mädchen_

Dass Popkultur eine wichtige Auseinandersetzungsfläche für Mädchen_ darstellt ist durch die vorangehenden Darstellungen ersichtlich geworden. Etliche Studien zeigen, dass Mädchen_ sich sogar mehr mit Popkultur beschäftigen als ihre männlichen Altersgenossen (vgl. Boschmann 2016, S. 12). Es wurde mehrfach unterstrichen, dass diese Auseinandersetzung keinesfalls nur als passives Konsumieren von vorgefertigten Produkten durch Mädchen_ angesehen werden darf, sondern im Gegenteil eine Fläche aktiver Bedeutungsaneignung und damit Selbstsozialisierung darstellt (vgl. Rhein/Müller 2006).

Obwohl sich der vorangehende Abschnitt der zynischen Interpretation des neoliberalen Geschlechterregimes und seinen Auswirkungen auf das kulturelle Verhalten von Mädchen_ nach McRobbie widmete, so wird diese Perspektive in kommenden Kapiteln durch die aktive Handlungsmacht von Mädchen_ im Feld der Popkultur konterkariert. Es scheint relevant, sowohl die restriktiven Faktoren aktueller popkultureller Einflüsse darzulegen, sowie die handlungsmächtigen, popkulturellen Praktiken von Mädchen_ zu zeigen, um die Einflussfaktoren eines Girls Rock Camps tatsächlich verorten zu können. Feministische Antworten auf die Rolle von Medien in Bezug auf die Handlungsmacht von Mädchen_ und Frauen_ sind vielfältig. Während zur Zeit der 2. Frauen_ bewegung vor allem die Sichtweise dominierte, dass Medien „Instanzen struktureller Gewalt“ darstellen und folglich die weibliche Handlungsmacht einschränken¹⁹, entstand in postfeministischen Diskursen, vor allem im Rahmen der Cultural Studies, ein differenzierteres Verständnis des Verhältnisses zwischen Medien und Handlungsmacht (vgl. Hipfl 2012, S. 136).

Wie sich an obigen Beispielen verdeutlicht, kann diese Aufgabe feministischer Medienanalyse keinesfalls als abgeschlossen betrachtet werden und so widmen sich auch etliche zeitgenössische wissenschaftliche Arbeiten der Rolle und Widersprüchlichkeit von Popkultur in Bezug auf die eigene Handlungsmacht (vgl. Currie et al. 2009, Driscoll 2008, Kearney 2006, Rhein/Müller 2006, Zeisler 2016).

Wie relevant Popmusik im Alltagsleben von Mädchen ist, zeichnet sich an jüngsten wissenschaftlichen Publikationen im Bereich der Mädchen_ forschung ab (z.B. „Voicing

¹⁹ Ein anschauliches Beispiel bietet die medienkritische Perspektive der Begründer_innen der feministischen Virginia Woolf-Schule, welche die stereotype Darstellung von Mädchen_ freund_innenschaften anprangert: „Jedes Mädchen hat eine beste Freundin. Aber in allen Geschichten, Filmen, Märchen und Büchern - auch den feministischen - kommen selten zwei oder mehr Mädchen vor, die gemeinsam handeln“ (Devime/Rollett 1996, S. 42).

girlhood in popular music“ von Warwick/Adrian 2016, sowie dem Großteil der zitierten Werke in dieser Arbeit), Publikationen der Jugendforschung (z.B. „Der Sound des Populären. Jugendkultur(en) und die Zukunft der Musik“ von Großegger, 2014), als auch an Veröffentlichungen aus der Praxis der Mädchen_arbeit (z.B. „’Shake it off!’ Mädchen und Musik“ der BAG Mädchenarbeit, 2016).

Mädchen_arbeit gewann in den letzten Jahren (wieder) mehr Aufmerksamkeit seitens feministischer Mädchen_forschung und steht unter dem Titel der Zusammenarbeit von Theorie- und Praxis, wie sie bereits in den Anfängen feministischer Forschung propagiert wurde (vgl. Althoff 2001).

Die aktive Auseinandersetzung mit Popkultur im Bereich der Jugendarbeit (und so auch der Mädchen_arbeit) begann bereits in den 1980er Jahren und versuchte damit dem Ansatz der Jugendarbeit nach einer Orientierung an der Lebenswelt von Jugendlichen gerecht zu werden. Trotz des verzeichneten größeren Interesses von Mädchen_ an Popkultur „ist Popkultur nach wie vor von männlichen_ Vorstellungen, Verhaltensweisen und Bildern geprägt und verfestigt somit auch hartnäckig die Gleichsetzung von Jugendkultur mit Männer_kultur sowie die Verbreitung stereotyper Geschlechterrollen“ (Projektabschlussbericht pnGRC 2015, S.1). Durch die enge Verwobenheit von Jugendlichsein, Jungsein, Mädchen_sein und Konsum- bzw. Massenkultur, lässt sich die Relevanz von Popkultur und ihrem Konsum für das Verständnis und die Analyse von Mädchen_ nachvollziehen. Das zunehmende Ausfüllen von Freizeit durch Popkultur hat weitreichende Auswirkungen auf die Identitätsbildung und damit die Alltagswelt von Mädchen_ und schafft eine Auseinandersetzungsfläche für relevante Themen, wie etwa die Pubertät:

„Popular culture is is not only a field productive of and constituted in interplays of power and identification, as has been pointed out by several generations of cultural studies practitioners [...]; it is also a field that recognizes and articulates those processes. Representations of puberty in popular culture present themselves as interplays of power and identification: as interactions between embodied selves, cultural forms, and social structures rather than as mute objects of consumption. These representations are not only available to theories of girlhood but [they] themselves cite and form theories of girlhood. It is highly important to the lived experience and dominant representations of girlhood that puberty, as a period of training in bodily identity and power relations, explicitly constructs knowledges about the body“ (Driscoll 2008, S. 93).

Driscoll betont an dieser Stelle erneut, dass das Feld der Popkultur nicht als reine Produktionsstätte für passive Konsument_innen gesehen werden kann. Das Feld der Popkultur muss viel eher als Ausverhandlungsort für Macht- und Bedeutungsverhältnisse gelesen werden, die sich auf das Verständnis und die Entwicklung von Mädchen_sein

auswirken und somit eine Fläche für Identifikation und Information bieten sowie zur Artikulation der eigenen Stimme dienen können (vgl. Hickey-Moody 2013, S.2). Somit werden Mädchen_ aktiv durch die Interaktion mit Popkultur gefordert sich mit den aufbereiteten Thematiken auseinanderzusetzen.

McRobbie beschreibt beispielsweise die Rolle und Auswirkung eines Mädchen_- Magazins für seine Konsument_innen folgendermaßen:

„,[I]t introduces the girl to adolescence, outlining its landmarks and characteristics in detail and stressing the problematic features as well as the fun’, while also asserting ‚a class-less, race-less sameness, a kind of false unity which assumes a common experience of womanhood or girlhood“ (McRobbie 2000, S. 69).

Sie macht damit klar, dass das Mädchen_Magazin politische Auswirkungen hinsichtlich seines vermittelten Inhalts hat und damit den aktuellen Entwürfen für Mädchen_ unterliegt bzw. diese aktive mitformt. So verzeichnet sie seit den 1970er Jahren einen vermehrten Fokus im Rahmen von Mädchen_magazinen, auf die Entwicklung des individuellen Selbst, welche die Suche nach der heterosexuellen Liebe als einziges Lebensziel ersetzt (Driscoll 2002, S. 77). Sichtbar wird dadurch der reziproke Einfluss und damit die Relevanz von Popkultur auf die Entwicklung der jeweils individuellen (Mädchen_-)Subjektivität und daraus ergibt sich die Notwendigkeit Popkultur aktiv in die Arbeit mit Mädchen_ miteinzubeziehen. Die pädagogische Fachzeitschrift „Betrifft Mädchen“ der Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW, die sich einem „lebendigen Diskurs in der Mädchenarbeit“ verschreibt, brachte 2016 eine Publikation mit dem Titel „’Shake it off!’ Mädchen und Musik“ heraus. Darin werden von unterschiedlichen Autor_innen die Verhältnisse von Mädchen_ zu Popkultur/musik verhandelt, vorwiegend mit Bezug zu praktischen Kontexten der Mädchen_arbeit: „In Bezug auf die Chancengleichheit für Mädchen und junge Frauen hat sich vieles zum Positiven verändert aber im Bereich der kommerziellen Musikindustrie herrschen noch immer tradierte geschlechtsspezifische Rollenklischees“ (Betrifft Mädchen 2016, S. 2). So wird in einem Artikel Sexismus in der Popmusik verhandelt und mit dem Untertitel „Über den Umgang mit sexistischen Aussagen in der popmusikalischen Arbeit mit Mädchen“ (Julian Rybarski) die Verbindung zur alltäglichen Mädchen_arbeit dargelegt. Mit der Vorstellung verschiedener Musikförderungsprojekte für Mädchen_ und junge Frauen, wie den „Niedersächsischen Musiktage“, dem österreichischen Verein „pink noise“ sowie einer Konferenz zum Thema „Mädchen in der Pop-Musik-(k)ein Genderthema“ im Mädchenzentrum Gelsenkirchen (NRW) werden Initiativen präsentiert und hinsichtlich ihrer Funktion für die Förderung von Mädchen_ und ihren Ausdrucksmöglichkeiten im Rahmen von (Pop)musik analysiert. Das Redaktionskollektiv schlussfolgert: „Mädchenkulturarbeit

sollte zum Ziel haben, dass Mädchen und junge Frauen ermutigt werden, ihre künstlerischen und technischen Fähigkeiten zu entdecken, alle Instrumente zu spielen und sich jenseits vom Mainstream neue Performancemöglichkeiten zu erobern“ (Betrifft Mädchen 2016, S. 2). Diese Forderungen verdeutlichen die Notwendigkeit Räume zu schaffen, in welchen Mädchen_ die Möglichkeit haben sich selbst neu auszuprobieren, um zu aktiven kulturellen Produzent_innen werden zu können. Um sie darin zu unterstützen gilt es ihr Verhältnis mit Popkultur ernst zu nehmen:

„Grundsätzlich sollte der Umgang von Mädchen und Frauen mit populärer Musik nicht abgewertet werden – nicht zuletzt, da dieser durchaus auch sehr lustvoll sein kann. Junge Frauen, die sich mit populärer Musik beschäftigen, tun dies aus guten Gründen; z.B. weil diese Musik ihnen trotz allem positive Möglichkeiten zur Erfahrung des eigenen Körpers bietet oder sie darin eine Reflexion ihrer eigenen Situation erkennen können“ (L.J. Müller 2016, S. 10).

In einer eigenen Studie im Rahmen meiner Ausbildung zur zertifizierten Jugendarbeiter_in²⁰, erforschte ich drei Wiener Jugendzentren, die Möglichkeiten zu musikalischer Aktivität bieten. Es zeigte sich, dass ein Großteil dieses Angebots von männlichen Jugendlichen (mehr als 90%) genutzt wird und daher das Bedürfnis nach spezifischen Projekten, die das musikalische Ausleben für Mädchen_ fördern könnten, groß ist. Es zeigte sich außerdem, dass mit steigendem Alter (ab 14 Jahren) die Partizipation von Mädchen_ zusätzlich nachlässt. Die Schlussfolgerung dieser Untersuchung ergab ebenfalls einen hohen Bedarf an Projekten wie das pink noise Girls Rock Camp, um eben jene Gruppe an jugendlichen Mädchen_ in musikalischer Aktivität zu fördern.²¹

Es zeigte sich mit diesem kurzen Einblick in aktuelle Forderungen der feministischen Mädchen_arbeit, dass die theoretisch verarbeiteten Leerstellen hinsichtlich der Involvierung und Repräsentation von Mädchen_ in und mit Popkultur in der praktischen, alltäglichen Arbeit tatsächlich vorhanden sind. Dies ist vor allem im Kontext des Nutzens von akademischen Arbeiten für die praktische Arbeit von Relevanz und steht somit im Zeichen feministischer Forschung, die sich stark an praktischen Forderungen feministischen Aktivismus orientiert und diese mit Analysen unterstützt. Gramsci verwendete dafür die Figur

²⁰ Ich absolvierte die zweistufige Ausbildung zur Jugendarbeiter_in im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit 2014 am Institut für Freizeitpädagogik in Wien 1080 mit Auszeichnung. Im Rahmen der Abschlussarbeit für den Aufbaulehrgang mit dem Titel „Girls rock, but we have to let them!-Das pink noise Girls Rock Camp als queer_feministisches Mädchen_ projekt und Möglichkeiten des Transfers in die Offene Kinder- und Jugendarbeit“, untersuchte ich unter anderem den Bedarf an gezielt Mädchen_ fördernden Musikprogrammen in vier ausgewählten Jugendeinrichtungen bzw. Jugendprogrammen mit Musikangebot (vgl. Lion 2016).

²¹ Zusätzlich sollte dazu gesagt werden, dass die gemischtgeschlechtlichen Jugendzentren vermehrt von männlichen Jugendlichen besucht werden. Die 90% errechnen sich bereits auf der Basis dieser ungleichen Ausgangslage.

der organischen Intellektuellen, die durch praktisch politische Forderungen Wissen und Worte produzieren, welche wiederum in der Praxis angewandt werden können. In diese Verbundenheit des politischen und intellektuellen Alltags verortet sich auch die vorliegende Arbeit und sie möchte durch die Verknüpfung praktisch-politischer Arbeit mit Mädchen_ sowie theoretischer Auseinandersetzung mit Pop- und Mädchen_ kultur ein komplexes Bild ihrer Lebenswelt zeigen, um dadurch notwendige politische Forderungen unterstützen und formulieren können (vgl. Stölner, Thomas/Lacevic, Senad 2015).

3.3.3 Postfeminismus II: Grrrl Power!

Im vorangehenden Kapitel wurde im Anschluss an die neoliberale Vereinnahmungstendenz von Medien auch das Handlungspotenzial von Mädchen_ innerhalb der Auseinandersetzung mit Popkultur angesprochen. Dieselben Zahlen, die einen hohen Prozentsatz an jugendlichen Mädchen_ in regelmäßiger Interaktion mit Popkultur festhalten, um ihre Ausgeliertheit an die Macht der Medien darzustellen, lassen sich für die Argumentation verwenden, dass Mädchen_ sich in aktivem Austausch mit der Welt der Popkultur befinden und damit folglich ihre Identität und ihren Platz in der Welt ständig selbst ausverhandeln. Brigitte Hipfl sieht darin eine feministisch-medienkritischen Wende, die von einer reinen Repräsentationskritik zu der komplexeren Analyse individueller Aneignungsstrategien (und damit Handlungsmacht) von medialen Repräsentationen übergeht (vgl. Hipfl 2012, S. 137ff). Kearney sieht diese Auseinandersetzung als Manifestation der Handlungsmacht von Mädchen_, die seit den 1990er Jahren verstärkt in sämtlichen Jugend_ kulturen sowie in nicht-akademischen Publikationen Ausdruck findet. Sie schreibt in ihrem Werk „Girls make media!“: „In fact, contemporary female youth are using virtually every medium currently available to make their voices heard and their presence known“ (Kearney 2006, S. 6).

3.3.4 Mädchen_ und Handlungsmacht

Der Diskurs um Handlungsmacht bzw. agency²² von Mädchen_ stellt einen Angelpunkt in der gesamten Debatte um Mädchen_ kultur dar. Es geht dabei um die Frage nach Vereinnahmung und Übernahme von kulturellen Artikulationsmöglichkeiten, Individualität und Individualisierung, Ermächtigung und Ohnmacht, Eigen- und Fremddefinition. Dieses Konzept basiert auf dem Machtbegriff Michel Foucaults, der ein relationales Verhältnis von Macht beschreibt, das nicht statisch, sondern jeweils neu verhandelbar ist. Butler interpretiert agency als performative Möglichkeit durch Wiederholungen neue Bedeutungen zu kreieren

²² In Anlehnung an Brigitte Hipfl werden die Begriffe Handlungsmacht und agency hier und im weiteren Verlauf der Arbeit synonym verwendet (vgl. Hipfl 2012).

und erweitert damit das Konzept Foucaults durch die Betonung der Handlungsmacht von Einzelnen innerhalb eines Gesellschaftsdiskurses, der bestimmte Subjektpositionen hervorbringen bzw. intelligibel machen kann (vgl. Deveaux 1994).

In ihrem Artikel „Medien – Gewalt – Handlungsmacht“ zeichnet Hipfl anhand der Debatte zwischen Gill und Duits/van Zoonen die Komplexität der Analyse von Handlungsmacht bei Mädchen_ nach. Sie kommt zu dem Schluss, dass es sowohl unterschiedliche Interpretationen der Bedeutung von agency selbst gibt als auch unterschiedliche Grade an Handlungsmacht, die Mädchen_ in ihrem Sprechen über kulturelle Aneignungsprozesse gegeben wird. Dies führt zu unterschiedlichen Gewichtungen des jeweiligen Verständnisses von agency im Spektrum individueller Entscheidungsmacht und Individualisierung im Verhältnis zu gesellschaftlich wirksamen Kräften. So wird am Beispiel individueller Modeentscheidungen von Mädchen_, wie das Tragen eines Kopftuches oder eines bauchfreien Oberteils, der Grad an individueller Entscheidungs(ohn)macht diskutiert und nach den Möglichkeiten gefragt, innerhalb sexualisierter bzw. patriarchaler Strukturen individuell gestärkt (oder eben neoliberal vereinzelt) agieren zu können. Hipfl plädiert in der Analyse der Zusammenhänge zwischen Medien, Macht und agency für eine gleichzeitige Auseinandersetzung mit strukturellen Bedingungen und jeweils konkreten Erfahrungen „um sowohl den sich verändernden, oft sehr subtilen Formen von Macht als auch den verschiedenen Formen von Handlungsfähigkeit auf die Spur zu kommen“, wie sie auch im Rahmen dieser Arbeit erfolgt (Hipfl 2012, S. 145).

Die Relation zwischen Handlungsmacht und Widerstand diskutieren Harris und Dobson in ihrem Artikel „Theorizing agency in postgirlpower times“ (Harris/Dobson 2015). Der Anspruch widerständig zu sein als vermeintliche, bereits völlig ermächtigte Mädchen_ kreiert ein komplexeres Feld dessen, was überhaupt als aktuelle Handlungsmacht von Mädchen_ verstanden werden kann. Unter dem neoliberalen Dogma, jede sei ihres Glückes eigene Schmied_in und somit auch alleinig verantwortlich für ihr Wohlbefinden, wird die Interpretation feministischer Diskurse als selbstermächtigend erschwert und verschiebt ihre Grenzen in Richtung Kompliz_innenschaft mit neoliberaler Logik. Diese Umstände erfordern eine umso kritischere feministische Forschungsperspektive, die innerhalb dieser komplexen Verstrickungen die Handlungsmacht von Mädchen_ nicht erneut zu einer individualisierten Anforderung stilisiert:

„[W]hat such empirical research demonstrates is how girls and young women consistently mobilize narratives of choice and personal autonomy to articulate and make sense of their actions. Within this particular historical, cultural and political context, ‘critical girls’ are configured as icons of the kind of feminist agentic and resistant subjectivity seen as possible, and ideal, for ‘all’ girls to possess in the harsh

conditions of post-feminist cultural sexualization. Girls must be capable of taking care of themselves physically, mentally and psychically, of protecting themselves from injury. Speaking up critically becomes a signal of such capacity. The illumination of classed and raced ‘critical girl’ figures can work to further position experiences of victimhood or suffering as individual problems with solutions that involve educating individual girls to simply be ‘more critical’ [...] rather than addressing structural factors that contribute to power inequalities“ (Harris/Dobson 2015, S. 151).

Daher schlussfolgern die Autor_innen, dass es wissenschaftliche Konzepte benötigt, die sowohl die Handlungsmacht von Einzelnen als auch ihre Einbettung in gesellschaftliche Strukturen nicht gegeneinander ausspielen, sondern miteinander verknüpft denken, um die tatsächliche Handlungsmacht von Mädchen_ sichtbar und verstehbar zu machen. Sie plädieren dabei für den Ausbau der poststrukturalistischen Perspektive, die das Verständnis von Handlungsmacht als rationalen und widerständigen Akt durch das Konzept von intra-aktiven sozialen Machtbeziehungen bereits untergraben. Dies sei auch für das Selbstverständnis von Mädchen_ selbst wichtig, da es in der Ära der „Post-Girlpower“ besonders schwierig ist, sich gleichzeitig als handlungsaktiv und beeinflusst durch patriarchale Machtstrukturen zu begreifen: „To claim injury or affect is to give up agency as it is imagined today, post-girlpower“ (ebd. S. 153). Diese individualisierende Perspektive erschwert in Konsequenz feministisch solidarisches Handeln, was in Bezug zu den Erfahrungen des in dieser Arbeit untersuchten Girls Rock Camps besondere Relevanz hat, da solidarische Handlungsmacht ein wichtiges Element des pnGRC darstellt. Harris und Dobson plädieren für eine differenzierte Perspektive auf Mädchen_ in der „Post-Girlpower“ – Landschaft, die diese nicht als per se mächtig und unverletzlich versteht und ihnen damit die Möglichkeit nimmt, wirksame Machtstrukturen benennen zu können. Um der Dichotomie Handlungsmacht vs. Struktur entgegen zu wirken fordern sie von feministischer Wissenschaft auch sprachliche Mittel zu erarbeiten, welche dieser Ambivalenz Ausdruck verleihen können. Sie selbst schlagen den Begriff „suffering actors“ (VL: leidende Handelnde) vor. Um der Position von Mädchen_ als Teil empirischer Untersuchung gerecht zu werden betonen Harris und Dobson außerdem die Notwendigkeit Handlungsmacht nicht bereits vorab als klare Widerstandspraxis gegen den politischen Status Quo zu definieren (vgl. Harris/Dobson 2015, S. 154).

In diesem Sinne ist es auch für meine Arbeit mit den interviewten Mädchen_ wichtig, ihre jeweiligen Erlebnisse ernst zu nehmen und sie sowie ihre Handlungen möglichst nicht (nur) durch mein Denkschema zu interpretieren. Bevor jedoch die Auseinandersetzung mit dem empirischen Material beginnt, soll vorerst eines der größten Vorbilder für die Diskurse über die Handlungsmacht von Mädchen_ im Feld der Popmusik vorgestellt werden: die bereits

vielfach erwähnte Riot Grrrl Bewegung.

3.3.5 Riot Grrrl – her_stories

„Because I believe with my wholeheartmindbody that girls constitute a revolutionary soul force that can, and will, change the world for real.“ (aus: „Riot Grrrl Manifesto“ in: Revolution Girl Style now, Bikini Kill, 1990)

Riot Grrrl Geschichte kann (und muss) es nur im Plural geben, sofern sie die authentische Heterogenität, die sie ausmachte, beibehalten soll. Sie besteht nicht aus einer kohärenten Erzählung, sondern aus den vielzähligen Momenten, die das Phänomen Riot Grrrl ausmach(t)en. Die zur Punkkoryphäe gekürte Musiker_in Kathleen Hanna beschreibt diese Heterogenität folgendermaßen:

„Part of the whole idea about Riot Grrrl was that you couldn't define it: each person defined it as it happened...we didn't have a mission statement we could pass out, we didn't have a sentence that encapsulated it, we didn't have one unified goal, we didn't have one way to dress or look...Riot Grrrl is three-dimensional, not just one thing“ (Belzer 2004, S.2).

Der Ursprung der Riot Grrrls liegt zu Beginn der 1990er Jahre, in den Punk- und Grunge-Szenen sowie innerhalb existenter feministischer Netzwerke im Nordwesten der USA, vorwiegend in Olympia und Washington DC. Die Begriffsursprünge sind vielfältig, jedoch scheint es eine begriffspolitische Verbindung zu dem damaligen Diskurs um den „Mount Pleasant Riot“ in Washington zu geben, der zu dem Aufruf eines Girl Riots inspirierte.²³ Bald darauf entstand das erste Zine²⁴ unter dem Namen „Riot Grrrl“ und von da an nahm die Bewegung ihren Lauf. Interessant und richtungsweisend ist die Tatsache, dass nicht die beteiligten Frauen selbst der Bewegung ihren Namen gaben sondern die Medien. Kathleen Hanna formuliert dies folgendermaßen: „Wir nannten es nicht einmal Riot Grrrl; die Medien fingen an, es Riot Grrrl zu nennen, und irgendwann taten wir es dann wohl auch“ (Kailer/Bierbaum 2002, S. 56). Dies ist u.a. deswegen interessant, weil es zu einem späteren Zeitpunkt, 1993, zu einem Medienblackout, d.h. einer Verweigerung mit den Medien zu kommunizieren, durch die Riot Grrrls kam, um sich der Vereinnahmung durch die Medien zu

²³ 1991 kam es, ausgelöst durch eine Schussverletzung durch die Polizei, zu einem mehrtägigem, gewalttätigen Widerstand gegen Polizeigreppression im Stadtteil „Mount Pleasant“ in Washington D.C., welcher die politischen Schwierigkeiten der Bewohner_innen des Bezirkes zum Ausdruck brachte (Leonard 2007, S. 117f).

²⁴ Zines (leiten sich von der ursprünglichen Bezeichnung „Fanzine“ als Amalgam der Begriff „Fan“ und „Magazine“ ab) sind selbstgestaltete und leicht herstellbare sowie kostengünstig multiplizierbare Magazine, kleine Zeitschriften, deren Praxis sich stark in der Riot Grrrl-Kultur verbreitete, allerdings bereits in früheren feministischen sowie Punk-Kontexten angewandt wurde (Kailer/Bierbaum 2002, S. 123ff). Für eine Sammlung von Riot Grrrl Zines siehe: <http://www.grrrlzines.net/> (letzter Zugriff: März 2016).

entziehen (Belzer 2004, S.45).

Der Begriff Riot Grrrl selbst stellt eine Bedeutungsaneignung des Wortes „Girl“ dar und artikuliert eine wütende Selbstpositionierung als Mädchen_: „Das knur(rr)ende, br(rr)ummende und gr(rr)ollende ‚grrr‘ kann deshalb als feministische und kraftvolle Wiederaneignung des Begriffs „Mädchen“ verstanden werden, der eine traditionell assoziierte freundliche und passive Position durch eine aggressive und selbstbewusste ersetzt hat“ (Kailer 1999, S. 54).²⁵ Kaltefleiter sieht in dieser Aneignung die Verkörperung der politischen Radikalität der Riot Grrrls:

„This linguistic jujitsu of ‚Grrrl‘ employs total body involvement, causing an existential melee that creates anatomical spheres of empowerment for young girls/women. Each time a girl pronounces the term ‚Grrrl‘ she is acknowledging herself as a powerful force and agent of change. Thus, the Riot Grrrls‘ full engagement of female bodily existence through self-naming reconfigures the idea of ‘throwing like a girl‘ to represent the embodiment of a riot: feminist social change“ (Kaltefleiter 2009, S. 228).²⁶

Wenn sich auch Riot Grrrls nicht vereinheitlichen lassen (wollen), so lässt sich die Bewegung als feministische, widerständige Mädchen_bewegung beschreiben, die sich wütend gegen die (damals) sehr männlich dominierte und sexistische Punkszene sowie allgemein gegen reaktionäre, politische Erwachsenen- Strukturen wehrte. Es ging darum sich gemeinsam Platz und Gehör zu verschaffen in einer Szene, Gesellschaft und Welt, die der Position von Mädchen_ wenig Beachtung und Respekt schenkte. Der männliche Blick wurde entweder physisch, räumlich ausgeschlossen oder ironisch durch das Bescheiden des eigenen Körpers mit sexistischen Aussagen (wie „Slut“, „Virgin“, „Bitch“) konterkariert. Durch geschlechterpardostische Performances wurden die normative Zweigeschlechtlichkeit sowie die kulturelle Norm weiblicher Sexualität in Frage gestellt, was sich beispielsweise durch die Kombination aus spielerisch inszenierter Weiblichkeit und dem Aufkleben von Bärten vollzog und folglich im Sinne Butlers die herrschende Geschlechterordnung verqueerte (Kailer/Bierbaum 2002, S. 89f).

Es gab natürlich auch vor den Riot Grrrls weibliche bzw. feministische Musiker_innen in Genres wie Punk und Rock. Vor allem in den 1970er Jahren gab es eine Welle an weiblichen Musiker_innen, die bereits Kritik am sogenannten Mainstream als Malestream übten und den

²⁵ An der besonderen Hervorhebung dieser Wortaneignung zeigt sich der Ausschluss von nicht-weißen Frauen_ aus der medialen Darstellung sowie der Bewegung selbst, da bereits in den 1980er Jahren junge, afroamerikanische Frauen_ diverse Umdeutungen und damit aktive Aneignungen des Begriffes „girl“ vollzogen (Kailer 1999, S. 54).

²⁶ Im Deutschen wurde, vor allem durch die popmediale Vereinnahmung des Begriffes „girl“ ab den 1990er Jahren, der Begriff „görl“ geprägt, der in ähnlicher Manier wie „grrrl“ eine aktive, wütende Aneignung des Begriffes „girl“ darstellte (Lauggas 2000, S. 196).

Begriff *Womyn's Music* prägten. Es sei hier auf Patti Smith, Joan Jett, Siouxsie Sioux, Courtney Love, The Slits, Poly Styrene, Yoko Ono und Nina Hagen verwiesen, um nur einen Bruchteil weiblicher Sänger_innen zu nennen, die auch vor der Riot Grrrl Bewegung bedeutend Raum einnahmen. An der Rezeption dieser Musiker_innen als *Women in Rock* zeigt sich jedoch die Problematik des männlich dominierten „Cock Rock“ als Norm, in welchem Frauen_ immer noch nicht selbstverständlich zum Kanon dazu gehörten und somit oftmals auf ihr Weiblich_sein reduziert sowie überhaupt nur dem Popgenre zugeschrieben wurden. (Kailer/Bierbaum 2002, S. 68f, Fallon 2017). Somit kommt Marisa Meltzer zu dem Schluss: „Punk may have been a source of liberation for some women, but it wasn't explicitly feminist“ (Meltzer 2010, S. 8).

Eine andere Problematik zeigt sich anhand des Michigan Womyn Festivals, welches seit 1975 regelmäßig reine Frauenmusikfestivals (sic!) veranstaltete. Der Biologismus, welcher der Einladungspolitik zugrunde lag, sorgte für viel Kritik, da Trans_frauen bis 1994 keinen, und ab dann nur in individuellen Ausnahmen, Zutritt hatten. Riot Grrrls hingegen kreierten eine explizit queer_feministische Szene, die offen für alle sich als solche identifizierenden Mädchen_ und junge Frauen_ sein sollte.²⁷ Neben dem Sich-ausprobieren in einem möglichst sicheren Rahmen, standen konkurrenzlose Solidarität und gemeinsames Agieren genauso wie das Teilen persönlicher, auch schmerzhafter Erfahrungen und das Überschreiten sexueller wie geschlechtsstereotypischer Verhaltensweisen im Mittelpunkt der Bewegung. Im Rahmen des International Pop Underground Festivals 1990 in Olympia organisierten die Bandmitglieder von Bratmobile Molly Newman und Allison Wolfe, die gemeinsam mit Bikini Kill zu den ersten Riot Grrrl Bands zählten, eine *Girls Night Out*. Die Ereignisse dieser Nacht prägten die Praktiken der Riot Grrrls nachhaltig. Neben Performances von Musiker_innen und Frauen_bands, wurden Workshops zu feministischen Themen abgehalten, wie Selbstverteidigung und Selbsterfahrung, kreatives Schreiben, Essstörungen, etc. (Kailer/Bierbaum 2002, S. 61f). Diese Aktivitäten stellen nach wie vor zentrale Elemente in heutigen Girls Rock Camps bzw. auf Ladyfesten dar.

Alle diese Praktiken verkörpern die Handlungsmacht der Riot Grrrls, mit welcher sie die ihnen zugewiesenen Räume des Privaten in die Öffentlichkeit tragen: „What becomes important here is the agency resulting from such activities: by starting bands and making

²⁷ Trotzdem erfuhren auch die Riot Grrrls maßgebliche Kritik an ihren Ausschlussmechanismen. So gibt es einige Aussagen, die betonen, dass die Bewegung rassistisch und transphob war (vgl. Nguyen 2012 und Pierce 2012). Dies zeigt sich auch an mangelnden Referenzen der Riot Grrrls zu Musiker_innen of color wie Roxanne Shanté, Queen Latifah, Monie Love, Salt and MC Lyte, die bereits in den 1980er Jahren über Sexismen und Frauensolidarität sangen, sich aber mit dem Bild der weißen Feminist_in nicht vollständig identifizieren konnten.

zines, Riot Grrrls were effectively engaged in taking ‘bedroom culture’ out of the bedroom and into the public spaces typically reserved for boys” (Nyala 2012, S. 143). Riot Grrrls und ihre Aktivitäten breiteten sich weltweit aus, hielten Konzerte und Festivals nur für Frauen_ (Ladyfeste) ab, kommunizierten über selbst gemachte Zines, verhandelten politische Themen wie Sexismus, sexualisierte Gewalt und kapitalistische Vereinnahmungslogiken. Sie gründeten eigene Labels, um die Produktionsmittel selbst kontrollieren zu können (z.B. Kill Rock Stars, Chainsaw, Flittchen Records) und etablierten eine feministische Konzertpolitik. In Retrospektive wurde Riot Grrrl oft als reine Musik_bewegung dargestellt, was zu ihrer Verniedlichung und politischen Entkräftigung beitrug. Kaltefleiter betont deswegen:

„Much has been written about music being the driving force of Riot Grrrl, however, the politics behind this movement often take a back seat. Missing from these discussions is a comprehensive look at the ways in which girls associated with Riot Grrrl were also engaged in local activism and anarchy“ (Kaltefleiter 2009, S. 224).

3.3.6 Riot Grrrls vs. Spice Girls?

Umso frustrierender ist die Vereinnahmung der Grrrl Power von Riot Grrrl durch die Kreation von Genres wie „Angry Women Rock Music“ (zu welchen Sänger_innen Alanis Morissette oder Fiona Apple gezählt werden) oder „Women’s Music“ (dezidiert nicht rockige bzw. punkige Musik wie etwa Performer_innen des Lilith Fair Festivals), die durch ihr zumeist weißes und (radio)-freundliches Auftreten Riot Grrrl ihre politische Aussage entzogen und ihren Dekonstruktionsversuch von Geschlechternormen wieder rückgängig machten (Nyala 2012, S. 149). Besonders offensichtlich aber ist diese kulturelle Vereinnahmung von Grrrl Power durch das Konstrukt der „Girlie Power“ ab den späten 1990er Jahren, die damit als Paradebeispiel für die Kooptierung feministischer Inhalte gilt. In diesem Zusammenhang wird besonders gern die gecastete, britische Konzeptband Spice Girls als Beispiel herangezogen, durch deren Vermarktung als sexy Girlies den antifeministischen Strömungen des Postfeminismus in die Hände gespielt wurde und damit die radikalen Positionen der Riot Grrrls als überzogen dargestellt wurden. Kailer/Bierbaum bezeichnen die Strategie der Spice Girls als „Scheinlösung“ für feministische Probleme, die allein durch Schönheit, Spaß, Glanz und Glamour gelöst werden sollen. Signifikant ist, dass die Figur Girlie vorrangig ein Medienkonstrukt darstellt, und als postfeministisches Frauenbild in der Presse gefeiert wurde und somit keine selbstdefinierte Identität oder Mädchen_kultur darstellte. (Kailer/Bierbaum 2002, S. 183ff).

Diese Entwicklung deckt sich mit den bereits analysierten retraditionalisierenden und

antifeministischen Tendenzen sowie neoliberalen Konsumstrategien der Ära des Postfeminismus. Es gab natürlich auch Musiker_innen, die diesem Girlie-Bild nicht gänzlich entsprachen und wesentlich kritischere Perspektiven einnahmen, wie etwa Madonna. Generell lässt sich aber sagen, dass die Spice Girls dem Zeitgeist der damaligen Jugendkulturen entsprachen und sich in der Verkörperung verspielter, naiver, schlanker, sexy Mädchen_ nahtlos in die Medien- und Werbebilder einreihen und somit zur Projektionsfläche unerfüllbarer Sehnsüchte wurden. Ihr Feminismus bestand aus Spaß, Glitzer, Glanz und Glamour und dem Ideal romantischer, heterosexueller Liebe. Sie wurden nicht nur dazu aufgefordert ihre Körper zu präsentieren, sondern auch ihre Wut zu verstecken (bzw. höchstens als sexy und wenig gefährliche Krallen zu zeigen). Die Spice Girls verkörperten damit das Paradebeispiel des „commodity feminism“ der 1990er Jahre, welcher als Medienstrategie feministische Ikonen vereinnahmte und ihre Ideale leicht verdaulich verpackte (Nyala 2012, S. 150). Einer der gravierendsten Unterschiede zu den Riot Grrrls lag vor allem in der Kraft der Eigendefinition, die bei Riot Grrrls im Vordergrund stand, indem sie Mädchen_ dazu einluden ihre eigene Version von Riot Grrrls zu erfinden. Die Spice Girls hingegen sind ein Produkt der Medienwelt, die ein klares Bild dessen vorgeben, was eine ideale Frau_ bzw. ein ideales Mädchen_ ausmacht (Kailer/Bierbaum 2002, S. 183-202).

Es ist in diesem Zusammenhang besonders wichtig im Rahmen der Girls' Studies Vorsicht bei der Be- bzw. Verurteilung von Frauen_ und Mädchen_ als Musiker_innen und Konsument_innen zu bewahren. Wie Driscoll betont, welche Musik wann und wie bestärkend sein kann, ist vom individuellen Kontext abhängig. Für viele Mädchen_ waren die Spice Girls (wie sich auch in der Aussage einer interviewten Teilnehmer_in zeigte) eine wichtige und kraftvolle Identifikationsfläche und durch ihre breite Medienpräsenz auch zugänglicher als Riot Grrrls. Driscoll erinnert hiermit an die Gefahr eine zu starke Unterscheidung zwischen Kompliz_innenschaft und Subversion bei der Analyse des Konsumverhaltens von Mädchen_ zu treffen, da letzteren in diesem Szenario schnell Handlungsmacht entzogen wird. Hier sei auch erneut an die Arbeit von Bettina Fritzsche erinnert, die im Verhalten weiblicher Pop-Fans ermächtigende Strategien gemeinschaftlichen kulturellen Handelns verzeichnet (Fritzsche 2011).

Trotz der Welle der Girlie-Vereinnahmung, gibt es immer noch Riot Grrrls, die in Form eigener Labels (wie etwa das 2012 gegründete österreichische Label unrecords (vgl. Unrecords Labelhomepage)), Zines, Blogs, Ladyfesten und Girls Rock Camps, sowie im beständigen Auftreten und Knüpfen weltweiter, „rhizomatischer“ Netzwerke weiterhin die feministischen Inhalte von Riot Grrrl in verschiedensten Stilen in die Welt schreien: „New

Girl Geography: We're constructing new road maps of our territory, the globe, which is unbounded by walls and unmarked by flags" (Kailer/Bierbaum 2002, S. 137).

3.4 Aktueller Blick auf Girlhood Studies

„We've come a long way, sister“ (Kearney 2009, S.2).

Die letzten beiden Jahrzehnte sind von einer Verdichtung an Publikationen einer „girl-centered research“ geprägt, die sich in Formen von speziellen Kongressen und der Herausgabe eines eigenen Girlhood Studies Journals manifestieren (Girlhood Studies, An Interdisciplinary Journal). Zahlreiche Curricula werden unter dem Titel der Girls' Studies angeboten und diverse Forschungsplattformen inkludieren Themen der Mädchen_forschung, um die Themenvielfalt der Mädchen_forschung abzudecken und zu fördern. Generell finden Themen um Mädchen_zunehmend Eingang in renommierte Veröffentlichungen, vor allem im Bereich der Jugendstudien (Kearney 2009). Weil Kearney die Notwendigkeit und Rolle der Girls' Studies so akkurat auf den Punkt bringt, sei hier der Schluss ihres Essays „Coalescing: the development of girls' studies“ zitiert:

„It's easy to sometimes forget why we do the research we do and how it might contribute to positive social change. Nevertheless, Girls' Studies scholars must keep in mind that our work has significant political effects both within and outside the academy. At the heart of our scholarship is a demographic group that has been consistently marginalized, trivialized, and exploited throughout the ages. Girls today may have more agency than those of previous generations, but even the most privileged contemporary female youth remain disenfranchised because of their age. As minors, they are barred from many of the activities and social institutions that might expand their power and improve their lives. For many girls, such disempowerment is exponentially multiplied as a result of their race, ethnicity, class, ability, sexuality, religion, and/or nationality. [...] It is important to remember, therefore, that even though more girls are asserting themselves publicly--providing real evidence that "girl power" is not just a marketing slogan--girls cannot on their own make the world a more respectful place for female youth. Girls' Studies scholars can serve as their allies, however. By looking to the past, including the history of our field, we can formulate new questions and modes of analysis for topics already associated with female youth. By listening to girls and collaborating with them on research, we can discern areas of girlhood and girls' culture that have not yet been examined and deserve further analysis. And by promoting our studies beyond our academic communities and national borders, we can facilitate a deeper understanding of, as well as a broader appreciation for, girls worldwide. This is our challenge. This is our contribution“ (Kearney 2009, S. 21f).

Es ist diese Entwicklung innerhalb der Girls' Studies, an welche die vorliegende Arbeit andocken möchte. Sie möchte sich einschreiben in die, sich fortlaufend diversifizierenden, Girls' Studies und besonders durch das Einbinden von ehemaligen Teilnehmer_innen ein Beispiel für die Verknüpfung von feministisch-akademischer Theorie und politisch-

pädagogischer und empirischer Praxis des pnGRC demonstrieren sowie zur politischen Stärkung von Mädchen_geben.

3.4.1 Queering girlism_girling queer

„If “girl” and “culture” are both difficult terms to pin down, the apparent obviousness of “girl culture” must be illusory. Girl culture is as contained and productive, as predictable and contingent, as the category of “girl” itself. But too much emphasis on the forms of girl culture can limit attention to the ways in which girlhood is enfolded into a wholeworld context, and I particularly welcome the arrival of an interdisciplinary journal of Girlhood Studies which can attend to the historicization of girl culture, the disciplinarization of girl studies and to the wider complex folds of girls’ lives today“ (Driscoll 2008 , S. 28).

Driscoll verdeutlicht in ihrer Aussage die Schwierigkeit und damit Widersprüchlichkeit, die in der Bezeichnung einer Mädchen_kultur verborgen liegt. Sie argumentiert mit der Komplexität der Begriffe „Mädchen“ und „Kultur“ und plädiert für einen intersektionalen Ansatz und für ein unabgeschlossenes Verständnis von Mädchen_kultur, um nicht bereits vorzugeben, was ihr Inhalt bedeuten kann. Wie auch Whitney Monaghan in ihrer Einleitung zu „Queer Girls, Temporality and Screen Media: „Not just a phase““ schreibt, ist das Konzept des „Mädchens“ an sich bereits Teil der heteronormativen Vorstellung der Entwicklung weiblicher Adoleszenz (Monaghan 2016, S. 5). In ihrem Fokus auf die Entwicklung und Darstellung queerer Mädchen_ spricht sie sich, im Anschluss an Susan Driver, dennoch für die fruchtbare Verbindung von Queer Studies und Girls’ Studies aus:

„ As a researcher, trouble comes when trying to bridge fields of academic work on girls, queers, and popular cultures. There are very few developed points of correspondence through which to launch a theoretical discussion. Knowing this has plagued me ... as I try to integrate girl studies and queer theories, both of which have almost nothing explicitly to say about being female, young and queer. [...] Though I have encountered similar difficulties in attempting to bridge these disparate fields, I believe there is much to be gained from queering girls’ studies (or perhaps ‚girling’ queer studies). Bringing the ‚girl’ into a queer paradigm means that we can consider how queerness is embodied in specific ways, while queering the ‚girl’ enables further redefinition of this category. No longer limited by chromosomes, social or culturally gendered identities, or by temporality, queer girlhood itself is open for interpretations, for identification, for contestation“ (Monaghan 2016, S. 36).

Monaghan benennt hier gleich mehrere Aspekte, die eine akademische Auseinandersetzung mit Girlhood aus einer queeren Perspektive mit sich bringen. Zum einen zeigt sie die Schwierigkeit auf, die eine Intersektion unterschiedlicher Disziplinen bedeuten kann. Zum anderen betont sie das fruchtbare Ineinandergreifen derselben. Aus ihrer Perspektive erlaubt eine Rekontextualisierung des Begriffes und Konzepts „Girl“ bzw. „Mädchen“ in queere

Denkräume eine Erweiterung der Vielfalt an queeren Repräsentationen. Umgekehrt ermöglicht eine queere Lesart der Begriffe „Girl“ und „Mädchen“ vielfältige Interpretationen und Erweiterung dieser Kategorien.²⁸

Auch die vorliegende Arbeit betrachtet Girlhood aus einer queer_feministischen Perspektive und das nicht nur weil sich das pnGRC diesem Ansatz verschreibt und sich der Großteil der interviewten Mädchen_ als queer bzw. lesbisch bezeichnet und ein heteronormatives Verständnis von Girlhood folglich ihrer Lebensrealität nicht gerecht würde. Als queer_feministische Wissenschaftler_in ist es mir ein Bedürfnis, die Gleichzeitigkeit von Bestärkung, Transformation und Überschreitung von normierenden Kategorien voranzutreiben.

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Menschen, die ohne jede Zustimmung der Personengruppe Mädchen_ zugeordnet werden, scheint es mehr als notwendig, Räume für Selbstdefinition und eigenmächtige Begriffsaneignungen zu öffnen. In diesem Sinne will diese Arbeit die Kategorie „Mädchen“ insoweit öffnen, dass alle, die darin Platz haben wollen, selbigen auch finden (Siehe Fußnote 1). Driscoll hebt in diesem Zusammenhang speziell die Schwierigkeit ethnographischen Arbeitens mit Mädchen_ hervor, welches der Balance zwischen spezifischen, individuellen Ausformungen von Mädchen_sein und einem universalen Mädchen_sein, das für eine Allgemeinheit Relevanz hat, gerecht werden will. Ihrer Ansicht nach kann sich das Sprechen mit Mädchen_ weder ihrer jeweiligen Individualität noch der universalen Kategorie „Mädchen“ entziehen. Mädchen_forschung selbst befindet sich folglich stets in diesem Spannungsverhältnis (Driscoll 2008, S. 26).

Auch die vorliegende Arbeit befindet sich in diesem unausweichlichen Spannungsverhältnis und um diesem mehr Raum zu geben widmet sich das nun folgende Kapitel der Forschungsbeziehung zu Mädchen_.

3.4.2 Forschungsdilemma: Über/mit Mädchen_ sprechen?

Wie im vorangehenden Kapitel bereits angesprochen, birgt die akademische Auseinandersetzung mit Mädchen_ zahlreiche Widersprüche und Schwierigkeiten. Während zuvor der Fokus auf die queer_feministischen An- und Widersprüche im Zusammenhang mit der Forschung über/mit Mädchen_ gelegt wurde, widmet sich dieser Abschnitt der Position der Forschenden gegenüber dem Forschungsobjekt „Mädchen_“. Es ist ein zentrales Anliegen von Girls' Studies Forschenden, Mädchen_ über sich selbst sprechen zu lassen und damit Girlhood bzw. Mädchen_sein ihre je eigenen Definitionen zu geben. An diesen

²⁸ Die Tatsache jedenfalls, dass die Forschungsdisziplin Girls' Studies bzw. Girlhood Studies heißt, lässt bereits Widersprüche bzw. zumindest inhärente, geschlechtliche Normvorstellungen anklingen.

Gedanken schließen auch Harris/Dobson an, wenn sie, wie bereits erwähnt, davor warnen, Handlungsmacht bereits vor der eigentlichen Auseinandersetzung mit Mädchen_ zu definieren (vgl. Harris/Dobson 2015). Natürlich ist auch eine Disziplin wie Girlhood bzw. Girls' Studies in ihren anthropologischen bzw. soziologischen Methoden nicht davor gefeit, Annahmen und Theoretisierung *über* Mädchen_ zu machen und somit erneut Kategorien zu erschaffen, die der Lebensrealität von Mädchen_ nicht entsprechen und sie damit dazu beitragen, dass Erwachsene (Frauen_) über jugendliche Mädchen_ schreiben.²⁹ Die vorliegende Arbeit, die sich folglich auch in jenem Widerspruch befindet, möchte sich an diesen theoretischen Diskurs anschließen und ihn um das Verständnis erweitern, die interviewten Mädchen_ als Ko-Autor_innen zu verstehen. Diese Praxis hat bereits Einzug in zahlreiche aktuelle Arbeiten im Rahmen der Girls' Studies gefunden und verkörpert die Perspektive, dass Wissensproduktion nicht nur im akademischen Elfenbeinturm durch erwachsene Forscher_innen generiert wird, sondern, dass Mädchen_ aktive Teilhabe an Diskursen über Mädchen_ haben können und sollen (Kearney 2009, S.8). In diesem Sinne stellt auch meine Arbeit den Versuch dar, die Lebenswelten und Sprechpositionen von Mädchen_ ernst zu nehmen und ihre Antworten (im Sinne der ethnografischen Methode, siehe Methodenkapitel) als maßgeblichen Einfluss auf die Theorieproduktion zu verstehen.

C. Forschungskonzept und methodische Anlage

1. Methodologie

Die vorliegende Arbeit verortet sich in der feministischen Forschungstradition, die einen direkten Zusammenhang zwischen praktischer, politischer, empirischer sowie theoretischer, akademischer Arbeit (vor)sieht sowie die Forscher_in in ihrer Situierung im Forschungsprozess selbst thematisiert.

In Bezug auf die eigene Situierung lehne ich mich besonders an die feministische Standpunkttheorie von Patricia Hill Collins an, die, im Anschluss an Sandra Harding und Donna Haraway, den gängigen androzentristischen und weißen Blick sowie den Objektivitäts- und Neutralitätsanspruch innerhalb der Wissenschaft kritisiert und diesem mit einer expliziten Verortung des eigenen Standpunktes antwortet (Hill Collins 2000). In Bezug auf die

²⁹ Die Aktualität und Relevanz der ethischen Reflexion und Verantwortung in der empirischen Arbeit mit Mädchen_ zeigt sich in der jüngsten Ausgabe des Girlhood Studies Journals, einer Spezialausgabe mit dem Titel „Ethical Practice and the Study of Girlhood“ („Ethical Practice and the Study of Girlhood“, *Girlhood Studies: An Interdisciplinary Journal*, 03/2016).

vorliegende Arbeit lassen sich somit die Einflussfaktoren meiner weißen, zentraleuropäischen Akademiker_innenperspektive sowie meiner Doppelrolle als Organisator_in und Forscher_in explizit benennen und in die Forschung selbst integrieren.

Diese Gleichzeitigkeit als Mitwirkende und Forscher_in lässt sich als *involviertes Forschen* bezeichnen und stellt ebenfalls eine gängige Praxis in der feministischen Forschung sowie der Jugendkulturforschung dar. In der entsprechenden Literatur wird auch der Begriff *insider research* verwendet. Sowohl Paul Hodkinson als auch Andy Bennett plädieren für eine besonders kritische Auseinandersetzung mit dieser Position, die ihre Vor- und Nachteile nicht nur thematisiert, sondern die Einflussnahme auf den gesamten Forschungsprozess reflektiert. Bennett bettet ihre Auseinandersetzung mit *insider research* in eine allgemeine Kritik an der methodologischen Ungenauigkeit im Feld der Jugend- und Popkulturforschung ein. Zum einen kritisiert sie die oftmals überproportionale Verwendung theoretischer Konzepte, die den gelebten Erfahrungen im Feld durch Prädetermination wenig Raum geben, wie es vor allem zu Beginn der Jugendkulturforschung durch den Fokus auf strukturelle Einflussfaktoren üblich war. Zum anderen kritisiert sie diejenigen Arbeiten, die hauptsächlich empirisch forschen, hinsichtlich ihrer mangelnden Reflexion der eigenen Forschungsposition, speziell dann, wenn es sich um involvierte Positionen handelt, die möglicherweise die notwendige kritische Distanzhaltung als Forschende nicht einhalten und somit eher Insider als Insider-Forschende sind. Bennett und Hodkinson plädieren deswegen für eine genaue Auslotung der Einflussfaktoren als *insider researcher*, um die anfänglichen Vorteile der Feldnähe nicht gegen aufkommende Komplikationen, Ungenauigkeiten und mangelnde Kritikfähigkeit zu verlieren. So gilt es beispielsweise im Falle der vorliegenden Arbeit die Tatsache, dass mich alle interviewten Mädchen_ bereits kannten und Vertrauen zu mir hatten nicht zum Nachteil werden zu lassen hinsichtlich mangelnder Reflexion ihrer Aussagen, mit welchen sie möglicherweise versuchen ihre Antworten an meine Erwartungshaltung anzupassen; oder ihre Aussagen aufgrund mangelnder Reflexion meiner bestimmten Insider-Perspektive undifferenziert zu interpretieren und aufgrund ähnlicher, feldspezifischer Sprachcodes nicht mehr zu hinterfragen. Im Allgemeinen ist es wichtig nicht von einer einzigen authentischen Insider-Wahrheit auszugehen, sondern die Heterogenität unterschiedlichen Insider-Wissens und damit verknüpften Erfahrungen anzuerkennen (Bennett 2002, Hodkinson 2005). In diesem Sinne möchte ich die vorliegende Arbeit im Lichte erhöhter Aufmerksamkeit meiner eigenen Situierung als auch meiner Rolle als *insider researcher* gegenüber verorten. Folglich war es notwendig eine Analysemethode zu finden, die diesen Ansprüchen gerecht würde, offen genug für individuelle Ausverhandlungen zwischen Felderfahrung und

theoretischem Arbeiten sein könnte und dennoch ein unterstützendes Auswertungsgerüst bieten würde.

2. Der integrierte Forschungsansatz der ethnografischen „Methode“

„Ethnografie ist keine Methode. Das heißt, sie ist kein Regelwerk, das für einen bestimmten Datentyp Verfahrensschritte vorschreibt, deren korrekte Befolgung valide wissenschaftliche Aussagen in Aussicht stellt. Man kann sie eher als einen integrierten Forschungsansatz bezeichnen. [...] Es gibt also keine Beschränkung auf einen bestimmten Datentyp, man geht vielmehr sehr offen und gelegentlichesgetrieben vor und nimmt alles an Eindrücken und Daten mit, das gewinnbringend scheint“ (Breidenstein et al. 2013, S. 34).

Diese offene Perspektive der Ethnografie wendet einen „feldspezifischen Opportunismus“ sowie „Methodenpluralismus“ an, mit dem Ziel die eigene Forschung möglichst individuell gestaltbar zu machen. Dies schien im Falle der vorliegenden Arbeit besonders passend, da sich unterschiedliche Datentypen (quantitatives sowie divergierendes qualitatives Material) im Datenkorpus befanden. Bei der ethnografischen Methode steht die „Produktion von Wissen aus eigener und erster Hand“ im Vordergrund. Das Forschungsdesign wird als rekursiv bezeichnet und verfolgt demnach einen zirkulären Ablauf von Datengewinnung und Datenanalyse, um an einer permanenten Präzisierung der Beziehung von Daten und deren Auswertung und somit der Fragestellung und ihrer Beantwortung zu arbeiten (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 34f). Für die vorliegende Arbeit ist dieser Ansatz besonders hilfreich, da sich erst aus dem Oszillieren zwischen empirischer Datengewinnung und theoretischer Verarbeitung neue, richtungsweisende Fragestellungen ergaben, die wiederum in die empirische Analyse zurückgetragen wurden.

In der ethnografischen Forschung steht oftmals die teilnehmende Beobachtung im Zentrum. In meinem Fall gelang ich durch meinen bereits involvierten Feldzugang schnell über die teilnehmende Beobachtung hinaus direkt zur Interviewführung, die mir für meine Fragestellungen mehr Antworten lieferte. Die praktische Auswertung der Daten erfolgt mittels, des an der Grounded Theory angelehnten Codierverfahrens, welches in der ethnografischen Forschung vielfach zur Anwendung kommt, sowie anhand konkreter Fallauswahl (ebd. S. 124). Beide Praktiken boten eine gute Grundlage für die Generierung und Analyse meines Datenmaterials, welches hauptsächlich aus Interviews besteht, wodurch gleichzeitig Vergleichbarkeiten ersichtlich wurden als auch Einzelfälle herausgearbeitet werden konnten.

Der zirkuläre Forschungsansatz ermöglichte einen intensiven Austausch mit bereits existenten theoretischen Ansätzen und den eigenen Daten, sodass eine fruchtbare Wechselbeziehung und zunehmende Präzisierung erfolgen konnte, die sich weder mehr auf die eigenen Daten, noch

vorrangig auf existente Theorie stützen musste: „Im Rahmen ihrer doppelten Relevanz können Themen innerhalb eines Kontinuums mehr durch das Feld oder mehr durch einen wissenschaftlichen Diskurs vorgegeben werden“ (Breidenstein et al. 2013, S. 167). Dieser ethnografische Ansatz ermöglichte es der politischen Forderung nach der Verbindung des konkreten Arbeitens (am pnGRC) mit der akademischen Bearbeitung dieser Erfahrung nicht nur gerecht zu werden, sondern die Möglichkeit des aktiven Eingreifens in die Theorieproduktion zu beschreiben:

„Ethnografische Forschung ist also immer auch sozialwissenschaftliche Theorie, aber sie ist es auf eine andere Weise als die ‚theoretische Theorie‘, denn ihre theoretische Praxis geht über die bloße Anwendung oder Verwendung vorliegender Theorieansätze hinaus. Mit dieser anderen Vorstellung von Theorie und Theoriebildung greift die ethnografische Forschung in das theoretische Geschehen ein“ (Breidenstein et al. 2013, S. 166).

Für einen feministischen Forschungsansatz eignet sich die ethnografische Methode neben der bereits dargelegten Zusammenführung von Theorie und Empirie vor allem deswegen, weil sie unterschiedliche Formen des Vorwissens bzw. Wissens, das in den Forschungsprozess einfließt explizit benennt und damit ausweist (vgl. Althoff et al. 2001). Breidenstein et al. sprechen dabei von unterschiedlichen Wissensformen, die Teil des Forschungsprozesses sind: *Vorwissen*, *Hintergrundwissen*, *Fallvergleichswissen* und *Theoretisches Wissen* (ebd. S. 170ff). Im besonderen Fall der vorliegenden Arbeit habe ich durch meine involvierte Perspektive nicht nur Vor- und Hintergrundwissen, das sich aus extensiver Recherche und stereotypen Vorannahmen des Feldes speist, sondern ich verfüge über das Wissen und damit auch die Ansprüche und Erwartungen einer involvierten Person, die an die Kraft und Wirksamkeit des Projektes glaubt, das sie untersucht.

Durch die von der Ethnografie eingeforderte *Theorieoffenheit* soll es außerdem ermöglicht werden auch ambivalente Perspektiven bearbeiten zu können, die sich durch die Kombination von Empirie und Theorie ergeben können. Damit wird der Gefahr entgegen gewirkt, die gewonnenen empirischen Daten einer vorgefertigten Theorie unterordnen zu müssen. Aus den dargelegten Gründen ist die ethnografische Methode nach Breidenstein et al. für die vorliegende Arbeit passend.

3. Forschungsfeld und Feldzugang

In Anlehnung an Bennet und Hodkinson bezeichne ich meine eigene Forschungsperspektive wie bereits im vorangegangenen Abschnitt erläutert, als *insider researcher*, die folglich auch meinen besonderen, involvierten Feldzugang markiert (Bennet 2002, Hodkinson 2005). Zu Beginn meines Forschens an der vorliegenden Arbeit, befand ich mich im zweiten Jahr meines Mitwirkens am pnGRC. Da ich die meisten Beobachtungen und Ideen zu weiteren

Schritten während des pnGRC 2014 machte, soll dieses exemplarisch als Forschungsfeld dienen.³⁰ Ich war aktiv das gesamte Jahr über in die Organisation involviert und die gesamte Woche des pnGRC 2014 vor Ort. Das pnGRC 2014 fand von 17.-23.8.2014 bereits zum zweiten Mal im Alten Schlachthof in Hollabrunn (ASH) statt. Am pnGRC 2014 nahmen 16 Mädchen_ aus fünf verschiedenen Bundesländern teil. Zwei der Teilnehmer_innen hatten bereits zuvor an einem pnGRC teilgenommen. Der Altersdurchschnitt lag bei 16 Jahren und alle Teilnehmer_innen besuchten zum Zeitpunkt der Anmeldung die Schule. Die Teilnehmer_innen schliefen in der Jugendherberge des Ortes und wurden jeden Morgen und Abend von den Organisator_innen von der Unterkunft zum ASH hin und zurück gebracht. Das dichte Programm erstreckte sich von 9.30 Uhr bis ca. 21.00 Uhr mit einer Mittagspause von zwei Stunden. Die gesamte Woche stand unter dem Motto „Girls on stage, Mädchen_rocken die Bühne“ und dementsprechend war ein Großteil der Workshops an diesem Thema angelehnt, wie etwa der Workshop „Körper, Bühne und Performance“. Nach dem Ankommen und Kennenlernen, erfolgte am ersten Tag gleich das Erlernen von Instrumenten, welche die Teilnehmer_innen vorab, unabhängig von ihren Vorkenntnissen, auswählen konnten. Von professionellen Musiker_innen wurden Instrumentenkurse zu Gitarre, Bass, Schlagzeug, Gesang, Keyboard und lo-fi electronics angeboten. Am selben Tag fanden sich die Teilnehmer_innen nach einigen gemeinsamen Aktivitäten (gemeinsames Songschreiben, Erarbeiten von Erwartungen an die eigene Band und die Bandoaches) zu Bands zusammen. In diesem Jahr hießen die Bands Candyd, Blue Rosehips, The Destroyer und La Sushi. Zwei davon waren zu viert, die anderen beiden zu dritt und zu fünft. Jede Band wurde von zwei professionellen Musiker_innen (die ebenfalls in einem gemeinsamen Prozess zu den jeweiligen Bands zugeordnet wurden und sowohl aus erfahrenen wie aus neuen Bandcoaches bestanden) die gesamte Woche über während der täglichen Bandcoaching-Einheiten unterstützt. Jeder Band wurde ein eigener, voll ausgestatteter Proberaum am Gelände des ASH zur Verfügung gestellt. Die restlichen Workshops fanden in den gemeinsamen Räumlichkeiten statt, wie etwa der großen Eventhalle, deren Bühne auch dem Abschlusskonzert am letzten Tag des pnGRC diente. Die Inhalte der täglich variierenden Workshops reichten von der Soundlecture zu Riot Grrrls über Workshops zu Songwriting, dem Musizieren als solo-artist und Bandmanagement bis zu unterschiedlichen Technikworkshops im Bereich der Tontechnik und Aufnahme.

³⁰ Sowohl das pnGRC 2013 als auch das pnGRC 2015, die ich neben dem pnGRC 2014 aktiv miterlebte und mitgestaltete, fanden im Alten Schlachthof in Hollabrunn (ASH) statt, weswegen die logistischen Aspekte in allen drei Wochen gleich waren. Unterschiede machten die Zusammensetzung des Organisationsteams sowie die jeweiligen Mitwirkenden und natürlich die Teilnehmer_innen, die sich nur in Einzelfällen deckten (für Details siehe Homepage des pnGRC).

Eine Besonderheit stellte am pnGRC 2014 die Präsenz von zwei Kolleg_innen aus Polen dar, die für die Konzeption eines eigenen Girls Rock Camps Erfahrungen sammelten und ihre eigenen Fähigkeiten im Rahmen eines CD-Cover-Workshops teilten. Dieser Besuch trägt zu einer weitreichenden Vernetzung bei und ist ein wichtiger Bestandteil der internationalen Zusammenarbeit der Girl Rock Camp Alliance. Besonders hervorzuheben ist, dass an diesem Camp bereits vier ehemalige Teilnehmer_innen als Workshopleiter_innen bzw. als technische und organisatorische Unterstützer_innen fungierten, was im Lichte des Bestrebens des pnGRC die Teilnehmer_innen über die Campwoche hinaus als Teil des pnGRC Netzwerkes zu verstehen, besonders erwähnenswert ist.

Um die Anzahl an Teilnehmer_innen pro Workshops möglichst gering zu halten, fanden einige der Workshops parallel mit nur der Hälfte der Teilnehmer_innen statt. Nach der Generalprobe am vorletzten Tag folgte das öffentliche Abschlusskonzert am Samstag, das von 200 Menschen besucht wurde. Jede Band performte mindestens einen selbstgeschriebenen Song, die meisten sogar mehr.

In Jahr 2014 bestand das Organisationsteam aus fünf Personen, zwei davon waren in dieser Funktion neu. Finanziert wurde das pnGRC 2014 erneut hauptsächlich durch öffentliche Förderungen von Land und Bund, sowie durch die Unterstützung der Gemeinde Hollabrunn. Die Teilnahmebeiträge lagen je nach finanziellen Möglichkeiten zwischen 100-200 Euro, zuzüglich 100 Euro für die Übernachtung. Wie in den Jahren davor, gab es auch im Rahmen des pnGRC 2014 ein großes Medieninteresse von nationalen wie lokalen Medien. Medienkooperationen gab es mit dem Schülerstandard sowie mit Radio FM4 (vgl. Abschlussbericht 2014).

Aus meiner Forschungsperspektive plante ich, wann immer ich nicht in meiner aktiven Rolle als Organisator_in tätig war, als teilnehmende Beobachter_in zu fungieren und durch selbige an der Entwicklung meines spezifischen Forschungsfokus zu arbeiten. Da das pnGRC aus Gründen der Wahrung eines sicheren Ortes kein Besuchen der eigentlichen Workshops selbst erlaubt, wurden die Zeiträume zwischen den fixierten Programmpunkten zu den Momenten meiner intensiven Beobachtungen. Schnell stellte sich jedoch heraus, dass mich weniger diejenigen Beobachtungen interessierten, die das Verhalten der Teilnehmer_innen interpretieren würden, sondern meine Aufmerksamkeit viel mehr den individuellen Gesprächen galt, die sich im Laufe der Woche ergaben. Ich erlebte es als faszinierend mit den Teilnehmer_innen über ihre Erlebnisse während des pnGRC zu sprechen und dadurch auch etwas über ihr Leben außerhalb des pnGRC zu erfahren. Bald entwickelte sich eine eindeutige

Faszination meinerseits für eben diese Verknüpfung zwischen ihrem Erleben am pnGRC und ihrem Leben im Alltag.

So führte ich mein erstes Interview bereits direkt vor Ort mit einer ehemaligen Teilnehmer_in, die das aktuelle pnGRC als technische Assistenz unterstützte und konnte dadurch erste Erfahrungen in der Erfragung der Verbindung zwischen pnGRC und Alltag sammeln. Schon während des ersten Interviews wurde klar, dass aufgrund meiner speziellen Position als Insider-Forscher_in nicht nur gemeinsame sprachliche Codes zwischen den interviewten Teilnehmer_innen und mir herrschten, sondern durch unsere geteilte Lebenswelt am pnGRC auch gemeinsam entwickelte oder vom pnGRC beeinflusste Normvorstellungen während der Interviews präsent waren (vgl. Hodkinson 2005, S. 139f). Diesen Aspekt gilt es in den folgenden Analysen stets mitzureflektieren und er wird im Laufe der vorliegenden Arbeit an betreffenden Stellen gesondert betrachtet.

4. Datengewinnung

„Essentially, my argument here is that, while insider researchers should not be regarded as having exclusive access to such understanding, they may nevertheless find that, as a result of their dual position, they have valuable additional resources at their disposal“ (Hodkinson 2005, S. 142).

Die empirische Datengewinnung fand durch 6 leitfadengestützte Interviews statt, die im Zeitraum von August 2014-Mai 2016 durchgeführt wurden, wobei zwei Teilnehmer_innen zweimal befragt wurden. Die unterschiedlichen Zeitabschnitte ergaben sich zum Teil gezielt durch die Reflexion meiner Insider-Perspektive, die es vorsieht mit bewusst gewähltem Zeitabstand zum erforschten Event zu arbeiten (vgl. Hodkinson 2005, S.145). Zum anderen interessierte mich im späteren Verlauf meiner Forschung die Frage, ob sich durch längere Zeitabschnitte zwischen den geführten Interviews mit der gleichen Person Antworten ändern würden. Als Teil des zirkulären Verfahrens der ethnografischen Methode war es außerdem notwendig, Zeit zwischen den einzelnen Interviews verstreichen zu lassen, um diese zu reflektieren, in die theoretische Arbeit einfließen zu lassen und gegebenenfalls zu überarbeiten. Dies ermöglichte die angestrebte Fusion empirischen und theoretischen Arbeitens, da Impulse aus der Interviewanalyse direkt in die Theorieproduktion übernommen werden konnten und umgekehrt, in der Zwischenzeit gewonnene theoretische Überlegungen die nächsten Interviewfragen beeinflussen konnten. Zusätzlich zu meiner eigenen empirischen Datengewinnung, standen mir die quantitativen Auswertungen des pnGRC zur Verfügung

sowie die Daten aus der Arbeit meiner Kolleg_in Julia Boschmann, welche ich vorwiegend als Referenz für meine Grundannahmen verwendete sowie für Vergleiche heranzog.³¹

Wie bereits einleitend beschrieben, erlaubte meine involvierte Position als *insider researcher* einen direkten Feldzugang. Dieser führte zunächst zu einer teilnehmenden Beobachtung, die allerdings durch meine aktive Partizipation als Organisator_in verkompliziert wurde (siehe Diskussion des Forschungsprozesses im letzten Teil der Arbeit). Während der Forschung stellte sich heraus, dass das direkt Gespräch mit den Teilnehmer_innen größeren Erkenntnisgewinn ermöglichte und mir somit erlaubte mehr Details aus ihren individuellen Erlebnissen sowie ihre eigene Reflexion dieser Erlebnisse zu erfahren. Gleichzeitig konnte ich dadurch dem direkten Konflikt gleichzeitiger Forschungs- wie Organisationsarbeit entgehen.³² Das erste Interview geschah, wie bereits erwähnt, vor Ort und galt im weiteren Verlauf als Pilotinterview. Alle anderen Interviews fanden außerhalb des pnGRC statt und mindestens ein halbes Jahr nach der Teilnahme der Mädchen_. Da mich viele der Teilnehmer_innen auf Facebook befreundeten, war die Kontaktaufnahme mit ihnen über dieses Medium einfach. Bis auf eine Anfrage gelangen mir alle geplanten Interviews, auch wenn diese oft durch zeitverzögertes Antworten erschwert wurden. Ich wählte meine Interviewpartner_innen nach ihrem jeweiligen Teilnahmejahr aus, wobei sich die meisten an zwei Camps beteiligten, sodass schließlich alle fünf Campjahre abgedeckt waren. Ein zusätzliches Element spielte, wenn auch nicht nur bewusst, mit Sicherheit Sympathie bzw. das Wissen um eine bereits erprobte, gute Gesprächsbasis. Zwei Teilnehmer_innen interviewte ich nach mindestens einem halben Jahr Abstand ein zweites Mal, um etwaige Veränderungen bzw. vertiefende Kontinuitäten zu untersuchen. Das Interview selbst teilte ich grob in drei Zeitzonen ein: vor dem pnGRC, während des pnGRC und nach dem pnGRC. Ich fragte nach ihren Interessen, ihren (Freizeit)-beschäftigungen, ihren Schulerfahrungen, ihren Bezügen zu Musikhören und -machen, Freund_innenschaften, Familie, Momenten am pnGRC, die besonders in Erinnerung geblieben sind, Teilnahmegründen, Vorbildern, Zukunftswünschen und -ängsten, Queer/-Feminismen und Mediennutzung, etc. (siehe Fragebogen im Anhang).

³¹ Quantitative Daten über alle bisherigen pnGRCs sind in Form öffentlich zugänglicher Abschlussberichte auf der Homepage des pnGRC zu finden. Das erste pnGRC wurde unter dem damaligen Namen Girls Rock Camp NÖ 2011 in einer Masterarbeit von meiner Kolleg_in Julia Boschmann aus sozialarbeiterische Perspektive gesondert analysiert (Boschmann 2012).

³² Die involvierte Perspektive auf das pnGRC beeinflusste natürlich trotzdem noch einen Teil meiner Forschungserfahrungen.

Die empirische Untersuchung verfolgt im Rahmen dieser Arbeit nicht das Ziel stellvertretend für alle Teilnehmer_innen und ihre Erfahrungen zu stehen (sowie überhaupt von einer universalen Erfahrung des Mädchen_seins zu sprechen), sondern viel eher einen Einblick in die jeweiligen, individuellen Erfahrungen der Mädchen_ während des pnGRC zu geben, zumal das pnGRC bereits aus quantitativer Perspektive analysiert wurde (siehe Fußnote 2 in diesem Abschnitt). Ausgehend von dem Anspruch des pnGRC auch nachhaltige Auswirkungen in den Teilnehmer_innen zu bewirken (vgl. Abschlussberichte pnGRC), interessierte mich besonders inwieweit die Erfahrungen des pnGRC auch nach Beendigung des Camps noch relevante Spuren hinterlassen und wenn ja, in welcher Form sie sich zeigen würden. Die Forschungsfrage teilte sich somit in zwei Aspekte: Zum einen wurden die Erfahrungen der Teilnehmer_innen am pnGRC analysiert, zum anderen ihre Erfahrungen nach ihrer Teilnahme und der mögliche Transfer dieser Erfahrungen in ihren Alltag untersucht.

5. Auswertungsverfahren

Das Auswertungsverfahren im Rahmen der ethnografischen Methode stützt sich auf Prinzipien der Grounded Theory. Alle geplanten Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Aus den transkribierten Interviews wurden Codes (Kategorien) erarbeitet, die im weiteren Verlauf immer wieder überarbeitet wurden, um möglichst präzise die beschriebenen Erfahrungen zu erfassen. Dieses analytische Codierungsverfahren beginnt zunächst mit der Vergabe von zusammenfassenden, beschreibenden Begriffen zu jedem Textabschnitt oder zu jeder Zeile des transkribierten Interviews. In meinem Fall variierte die Vergabe dieses ersten, offenen Codierens je nach Datendichte der jeweiligen Interviews. Dadurch wird ein erstes Abstraktionslevel erreicht und es werden erste Themenblöcke und Kategorien generiert, die entweder direkt aus dem empirischen Material generiert werden und/oder aus der Sprache der jeweiligen Disziplin kommen, je nachdem welche Themen im Kopf der Ethnografin bereits entwickelt sind. Dem Codierungsverfahren kommen vielfältige Aufgabenbereiche zu. In den bereits beschriebenen ersten Schritten geht es vor allem um Benennungen des Geschehenen und darum Übergänge zwischen einzelnen Begriffen und Themen zu finden. Dadurch können Vergleiche und Relationen angestellt werden, die im weiteren Verlauf zu einer Sortierung aller gefundenen Kategorien beitragen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde dies über das Eintragen aller Kategorien³³ in Listen umgesetzt, welche in weiterer Folge immer wieder neu überarbeitet wurden. Dadurch wurden

³³ Die Kategorien nahmen aufgrund des agierenden Kontextes schon früh die Form von Aktivitäten an, wie zum Beispiel: „Musik erleben“, „neue Lernstrategien finden“, „Sich ausprobieren“, etc.

Gemeinsamkeiten gefunden, Kategorien zusammengeführt oder differenziert und im Rückgang zu den ursprünglichen Transkriptionen erneut getestet und verfeinert. Dieser Analyseweg kann somit als beständiger Dialog mit den Daten begriffen werden. Durch das Erarbeiten von Relationen zwischen den einzelnen Kategorien entstand eine Metastruktur, die auf einem höheren Abstraktionsniveau als die ersten Beschreibungen die Schlüsselthemen der Daten miteinander in Verbindung brachte. Diese generierten Themen entheben sich dadurch ihrer chronologischen Ordnung und bilden das analytische Grundgerüst, welches die empirischen Daten neu sortiert und in eine sinnvolle Struktur gießt. Zusätzlich zu der Erschließung des Materials mit Hilfe von Kategorien, wurden ausgewählte Fallbeispiele³⁴ den erarbeiteten Kategorien bzw. Themen zugeordnet, um ihre Relevanz und Aussagekraft zu unterstreichen und die Erlebnisprozesse nachvollziehbar zu machen. Der Fallanalyse liegt in der ethnografischen Methode die Idee zu Grunde, dass sich aus der Analyse des Konkreten eventuell exemplarische und somit verallgemeinerbare Strukturen darstellen lassen. Es kann sich aber auch, wie im Falle der vorliegenden Arbeit, um detaillierte Analysen sehr individueller Erlebnisse handeln, die im Lichte der gesamten Forschungsperspektive von Relevanz sind. Durch die Gegenüberstellung einzelner Fallbeschreibungen, die durch erneutes Durchlesen der Transkripte induziert werden, lassen sich Strukturähnlichkeiten sowie –abweichungen feststellen, die erneut Einblick in das Forschungsfeld gewährleisten. In fruchtbarer Kombination mit der Kategorienbildung trägt die Fallanalyse somit zur Gewinnung von Schlüsselthemen bei, welche insgesamt die Interpretation der empirischen Daten ergibt (ebd. S. 140). Im Falle der vorliegenden Arbeit wird dadurch ein breites Spektrum an Erlebnissen der Teilnehmer_innen sichtbar, das sich trotz individueller Verschiedenheit in einen gemeinsamen Bedeutungskontext einbetten lässt. So haben beispielsweise alle Teilnehmer_innen durch das pnGRC Erfahrungen mit queer_feministischen Themen gemacht, was diese jedoch bei jeder einzelnen auslösten, unterschied sich enorm, was in der individuellen Fallanalyse dargestellt wird. Trotz (oder gerade aufgrund) dieser Unterschiedlichkeit, lassen sich Schlüsse sowohl auf das pnGRC als auch auf gesellschaftliche Verhandlungen von queer_feministischen Themen ziehen.

D. Darstellung und Analyse der empirischen Daten

Wie bereits im methodischen Vorgehen eingehender erläutert, wurden die empirischen Daten über die Erstellung von Codes entwickelt, die im Folgenden dargestellt und analysiert werden.

³⁴ Die Auswahl der Fallbeispiele erfolgte entlang der vorgeschlagenen ethnografischen Kriterien nach Breidenstein et al. (siehe ebd. S. 140f). Dabei wurde u.a. auf die Diversität in der Auswahl geachtet, sodass für jedes Schlüsselthema unterschiedliche Teilnehmer_innen mit ihren Aussagen als Fallbeispiele dienten.

Diese sind in die zwei leitenden Forschungsfragen geteilt: 1. Welche Erfahrungen machen die Teilnehmer_innen am pnGRC? und 2. Wie übertragen sie diese Erfahrungen in ihren Alltag? Jede entwickelte Kategorie wird mit exemplarisch ausgewählten Interviewpassagen (Fallbeispielen) versehen und im Lichte aktueller (musik)pädagogischer und queer_feministischer Geschlechterforschung interpretiert.

1. Welche Erfahrungen machen die Teilnehmer_innen am pnGRC?

1.1. Neue Lernstrategien entdecken

Die Art und Weise wie Wissensinhalte vermittelt werden bzw. wie Wissen angeeignet wird stellt in kritischer sowie queer_feministischer Pädagogik ein zentrales Thema dar. Ausgehend von der sozialkonstruktivistischen Perspektive, dass Geschlecht angelernt ist und daher in Lern- bzw. Bildungsprozessen Geschlecht uminterpretiert und transformiert werden kann, setzt eine queer_feministische bzw. kritische Pädagogik genau an diesen Lern- und Bildungsprozessen an, um durch die Entwicklung neuer Lernstrategien, die Grenzen vergeschlechtlichter Entwicklungsprozesse zu überschreiten und dadurch Raum für das Kreieren neuer (Geschlechts)-Identitäten zu schaffen. Lucy Green untersucht diesen Mechanismus im Bereich informeller Musik-Lernsettings und zeigt, dass sich durch das Ermöglichen hierarchiefreier und kooperativer Lernräume neben dem Erwerb neuer Aneignungsstrategien auch geschlechtsdeterminierte Grenzen des Musikmachens überwinden lassen (vgl. Green 2002, 2008). Diese Verknüpfung des Erwerbs musikalischer Ausdrucksfähigkeiten mit dem Verlernen geschlechtsspezifischer Verhaltensmuster lässt sich auch in der Betrachtung der am pnGRC gemachten Erfahrungen feststellen.

Lernen ohne Anleitung, Lernen durch Ausprobieren

Teilnehmer_in J. beschreibt im Folgenden das anfänglich zurückhaltende Agieren ihrer Bandcoaches und ihren eigenen Prozess die dahinter liegende pädagogische Agenda zu verstehen. Obwohl es ihr zu Beginn des Bandcoachings, als gänzlich neue Erfahrung, fremd scheint, ohne Anleitung „einfach drauf loszuspielen“, erkennt sie im Nachhinein den wertvollen Lernprozess dieser Erfahrung.

J: Ich war auch sehr überrascht, dass wir überhaupt in so einer kurzen Zeit was zusammenstellen konnten, weil der Anfang von allem war ja, ok, jetzt fängt die Probe an, mit den Coaches und so und es war halt so, ok, was sollen wir machen und sie sagen, „ja machts einfach irgendwas“ und wir so super hilfreich gell, und dann bin ich erst später draufgekommen, dass eigentlich eh, dass das eigentlich gut war so, dass sie gesagt haben, „ja machts was“, dann haben wir tatsächlich irgendwas gemacht.

Irgendwer hat Akkorde gespielt und ich hab irgendeinen Beat gemacht und es hat sich dann von selber schon irgendein Stil ergeben draus [lacht] und das war sehr lustig einfach zu sehen, wie das klappen kann, auch wenn man sich nicht irgendwie abspricht oder einen fixen Plan hat wie was laufen soll, dass es auch so klappen kann und was entstehen kann, womit wir alle zufrieden waren. Das fand ich sehr interessant. Und ich hab dann gemerkt, dass es durchaus einen Grund hatte, dass sie uns zuerst quasi im Stich gelassen haben und nicht geholfen haben. Und das hab ich dann erst im Nachhinein verstanden, was halt der Zweck war.

I: Und das war ein neues Erlebnis für dich?

J: Ja, dass was Neues entstehen kann auch wenn man nicht fix so einen Plan hat und sagt, so du spielst jetzt genau dann das und wir müssen zuerst die Akkorde festlegen und so, aber das man zuerst was macht und dann das erst niederschreibt. Ich hab früher eigentlich immer so zuerst nur einzeln probiert und niedergeschrieben und wieder probiert und dann war ich ständig irgendwie unzufrieden und ich habs halt ständig nicht so laufen lassen, ich hab ständig alles fixieren wollen und mir sicher sein wollen, sofort, und das hat mich schon so aufgelockert irgendwie. Ja. Interessant. Ja.“

I: Und das heißt in der Schule ist es anders? Beim Musizieren?

J: Ja, da kriegen wir halt, da singen wir zuerst, da bekommen wir halt Texte und die Noten dazu und die Akkorde halt, die wir letztes Jahr gesungen haben halt immer, und wir kennen die Lieder halt schon, das ist halt ein bisschen anders. Aber wir sagen halt immer, ja spielen wir das und so und es ist schon so, dass sich dann jeder so den Beat aussuchen kann und dann in den Akkorden vielleicht so bisschen anderen Noten einbauen kann, aber es ist nicht so, mach ma halt jetzt irgendwas, wir erfinden auch keine eigenen Lieder, wir spielen sie halt nur so in unserem Arrangement nach. Ja, das ist so der Unterschied ungefähr.

In dieser Beschreibung des eigenen Erkenntnisprozesses wird eindeutig, dass es sich um eine gänzlich neue Lernerfahrung handelt. „Einfach irgendwas machen“, ohne Anleitung, ohne Struktur, ohne Plan, scheint aus dem Rahmen der alltäglichen, schulischen Lernerfahrungen zu fallen. „Learning by doing“, den fixen Mustern zu entkommen, „es einfach laufen lassen“ scheinen Prozesse zu sein, die dieser Teilnehmer_in ansonsten bzw. bis dato nicht zugänglich waren. Dies betrifft sämtliche ihrer Beschreibungen des Musikübens allein als auch das gemeinsame Musizieren in der Schule, wo zumindest Akkorde im Vorhinein fixiert werden bzw. überhaupt Notenblätter mit klaren Vorgaben verteilt werden. Die positive Überraschung in Bezug auf die eigenhändige, gemeinsame Kreation von etwas Neuem deutet ebenfalls darauf hin, dass dieser Prozess kein alltäglicher ist. Was die Erfahrung der Teilnehmer_in widerspiegelt ist unter anderem der bereits diskutierte Ansatz der feministischen Riot Grrrl- bzw. DIY-Kultur, der Mädchen_ dazu befähigen soll, auf die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen, zu lernen wie sie sich neues Wissen aneignen können und vor allem bekannte, vergeschlechtlichte Perfektionsmuster im gewohnten, meist hierarchisch angelegten Lernprozess (wie etwa in der Schule) zu überwinden (vgl. Kailer/Bierbaum 2002, S. 63ff). Es scheint, als gäbe diese karge Anleitung der Bandcoaches dennoch ausreichend Sicherheit und Zuversicht, dass ein „Einfach-drauf-los-Spielen“, ein Ausprobieren, ein Experimentieren,

machbar ist und vor allem zu einem zufriedenstellenden Ergebnis führt. Die Teilnehmer_in zeigt sich sichtlich überrascht über das Funktionieren des gemeinsamen Schaffensprozesses. Offenbar ist es gerade die Zurücknahme von Anweisungen und klaren Vorgaben, die das notwendige Ausmaß an Bestärkung, an Glauben an die Fähigkeiten der Teilnehmer_innen ausdrückt, um sich zu trauen, sich dem eigenen Schaffen hinzugeben. Diese Merkmale werden auch von Monika Oebelsberger beschrieben, wenn sie von der Notwendigkeit spricht, Musikpädagogik genderbewusst zu gestalten und damit aktiv gegen limitierende Geschlechterstereotype vorzugehen, die das Handeln von Mädchen_ (und Jungen_) im musikalischen Ausdruck vordefinieren. Ein sicherer Rahmen, stellt ihrer Ansicht nach dabei einen relevanten Aspekt dar, um Mädchen_ dieses freie Ausprobieren zu ermöglichen (vgl. Oebelsberger 2009, S. 6).

Lernen als Teil einer Gruppe, in solidarischer Atmosphäre

Ähnlich erlebt Teilnehmer_in J. auch die spontanen „Jamsessions“, die zwischen den dichten Programmpunkten in den gemeinsamen Aufenthaltsräumen zustande kamen. Insbesondere hebt sie die Tatsache hervor, dass alle Teilnehmer_innen sich auf je ihre Weise beteiligen und dabei verschiedene Rollen einnehmen und mit Instrumenten experimentieren konnten. Sie macht damit deutlich, dass allein das konkrete Ausprobieren Erkenntnis über die eigenen Interessen und Fähigkeiten bringt. Es entstand also eine Atmosphäre unter den Teilnehmer_innen, außerhalb des Stundenplans, und somit auch Band-übergreifend, die es allen Beteiligten ermöglichte in neuen Konstellationen zu musizieren und die eigenen Interessen und Fähigkeiten in selbst organisiertem Rahmen zu testen:

„Ja, dass wir dann alle zusammen, nach irgendwelchen Stunden oder Workshops gemeinsam weiter gespielt haben, zusammen so autotidakt(sic!) quasi, jeder was gemacht hat, so zusammengeklebt haben, das war echt cool und vor allem noch dass, dass ich halt mehrere Sachen ausprobieren konnte und ich find so, so findet man auch raus, was einem wirklich Spaß macht, eher als dass man sagt, ok jetzt das, und ich hab so das Gefühl, das könnte mir Spaß machen, aber ja, ganz sicher bin ich mir nicht, dass man das Ganze halt auch ausprobiert und vielleicht ist es dann doch was anderes.“

Lucy Green beschreibt diese gruppenorientierte, kooperative Lernstrategie als peer-geleitetes Lernen, da in diesem Fall allein die Peergroup von Mädchen_ (also ohne direkte Einflussnahme von Lehrenden) das informelle Lernsetting kreiert. Die Mädchen_ schaffen hier einen Rahmen, in welchem sie gemeinsam und ohne explizites Vorhaben, einen gemeinsamen Lernprozess vollziehen. Dieses Verhalten ist laut Green eine zentrale Lernstrategie in der Aneignung von popmusikalischen Fähigkeiten (vgl. Green 2008,

S.119ff). Wie sich auch aus dem Kontext der Aussage der Teilnehmer_in entnehmen lässt, wurde das informelle, kooperative Lernsetting als bereichernd erlebt, weil es einen zusätzlichen Raum des Ausprobierens außerhalb des Stundenplans schuf. Diese solidarische Atmosphäre erstreckte sich während des pnGRC offenbar auch über die direkt Beteiligten hinaus. Eine ähnliche Begeisterung über das unterstützende Umfeld formuliert dieselbe Teilnehmer_in bezüglich des Publikums, das durch seine unterstützende Haltung einen positiven Einfluss auf das Wohlfühl während des Performens hatte:

„[...] die positive Gesamtenergie. Ich hab auch den Eindruck gehabt, dass irgendwie das Publikum einem dort, sehr positiv anschaut und nicht so irgendwie na zeig mal was du drauf hast und wenn du nix drauf hast, dann buh und so, und dass sie eher so sind, ok, wir verstehen, dass ihr nur ein paar Tage Zeit hattets um irgendwas erfinden und zu proben und das halt alle wissen, dass das nicht so einfach ist, das halt hat auch, das war auch super, weil einem das auch irgendwie selbst Energie gibt. Ja, ich glaub es wär sehr schwer für mich, wenn ich wüsste, dass, ich weiß nicht, dass die Menschen einem so entgegenstehen, dass sie quasi wirklich Gegner sind, denen man was beweisen muss quasi, weil das ist ja oft beim Publikum so, dass man so dasteht irgendwie und sich denkt, oh Gott, die schauen einen irgendwie alle so an und so, und dann waren alle eher so neugierig und was kommt jetzt und das hat mir wirklich auch, also sehr geholfen, das auf die Reihe zu bringen, so wie ich das geübt gehabt hab, es hat dann ja auch, geklappt, meinerseits, bis auf die Gitarre eben, aber ja, also ich hab, mich hats selber überrascht, ich hab zwar kleine Fehler gemacht, aber also meine Eltern haben mir gesagt, dass hat man kein bisschen gemerkt und dann hab ich mir gedacht ok, vielleicht auch das hab ich irgendwie dazugelernt, schieß drauf, weitermachen (lacht) vielleicht, also, auch wenn du einen Fehler machst, und das jemand merkt, ist es umso schlimmer, wenn man einfach aufhört und nicht weiterspielt, also so ungefähr. Das war auch neu für mich. Das hätt ich mich vielleicht einfach nicht getraut, ich hätt vielleicht einfach gesagt „O, ich hab einen Fehler gemacht, scheiße, was mach ich“, und nicht weitergespielt, ja, das war auch sehr wichtig.“

Teilnehmer_in J. beschreibt in der vorangehenden Aussage ihren Eindruck des Publikums während des Abschlusskonzerts. Die positive Gesamtatmosphäre, die unterstützende Energie, die sie während des Spielens von Seiten des Publikums wahrnehmen konnte, scheinen sie, im Vergleich zu anderen Konzerterfahrungen überrascht zu haben. Das Verständnis für den kurzen Entwicklungsprozess der Performance sowie eine Haltung, die kein „Sich-Beweisen“ erwartete, scheinen sich positiv auf das Gefühl des Performens selbst ausgewirkt zu haben. Auch wenn die Teilnehmer_in davon spricht sich verspielt zu haben, betont sie gleichsam eine Indifferenz gegenüber möglicher Verurteilung durch das Publikum. Sie spricht auch davon, dass es sich um eine neue Erfahrung handelte, mit den eigenen Fehlern auf der Bühne, vor Publikum umgehen zu lernen.

Das Publikum als unterstützende, als verständnisvolle Masse, die nicht darauf wartet die Band bei jedem Fehler zu diskreditieren, scheint eine offensichtliche Erleichterung und eine neue

Erfahrung darzustellen. Menschen, die gekommen sind, um mit unterstützendem Ohr zuzuhören, was die performenden Mädchen_ zu sagen, singen und schreien haben. Diese Haltung ist definitiv dem queer_feministischen Rahmen des pnGRC geschuldet, der mit allen Mitteln versucht, unter Mithilfe aller Mitwirkenden einen Raum zu gestalten, der so unterstützend und sicher wie möglich für alle ist. Die Tatsache, dass es in einem solchen Rahmen einfacher ist, sich alten Hindernissen (wie am Beispiel der Schüchternheit einiger Teilnehmer_innen gezeigt wird) zu stellen, ist an diesem Beispiel erkennbar. Dass das Publikum, die teilweise unbekannte Masse, sogar als Energiequelle für die Performer_in dient, scheint ein positiver Effekt der Gesamtatmosphäre zu sein. Ein Publikum, das sich an den Ergebnissen als gesammelte Erfahrungen der Teilnehmer_innen erfreut und diese Freude in Form von Unterstützung zurückgibt, kreiert offensichtlich einen Ort, an dem ein Sich-Ausprobieren im öffentlichen Raum zu einer weniger exponierten und selbststärkenden Erfahrung wird. An diesem Beispiel zeigt sich deutlich, dass es sich beim pnGRC und konkret während des Abschlusskonzertes nicht um einen Wettbewerb handelt, es nicht darum geht, einander zu bewerten oder Vergleiche anzustellen. Dadurch können gänzlich neue Lernprozesse ohne Verurteilung und möglichst wenig Druck stattfinden. Weibliche Solidarität im Unterschied zur Rivalität zwischen individuellen Einzelkämpfer_innen sowie ein unterstützendes Gesamtumfeld der Peergroup oder des Publikums ist offenbar ein notwendiges Element, um die Entfaltung der eigenen Fähigkeiten zu ermöglichen. Sowohl Mavis Bayton in ihrer Analyse zu Frauen_ und E-Gitarren als auch Deidre Currie, Dawn Kelly und Shauna Pomerantz in ihrer Auseinandersetzung mit pädagogischen Ermächtigungsstrategien, betonen das unterstützende weibliche Umfeld als besonders relevantes Element in der Entwicklung des eigenen (kreativen) Selbst (vgl. Bayton 2012, S. 269, Deidre/Kelly/Pomerantz 2009, S. 126).

Lernen durch Beobachtung

Teilnehmer_in C. beschreibt explizit das Teilhaben an Lernprozessen anderer als Möglichkeit selbst neue Lernerfahrungen zu machen. Teilnehmer_innen dabei zu beobachten, wie sie sich neues Wissen aneignen bzw. dieses anwenden helfe ihr, ihren eigenen Lernprozess weiterzuentwickeln. Dies sei auch einer der Gründe für sie gewesen, das pnGRC durch technische Unterstützung auch nach der eigenen Teilnahme weiterhin zu besuchen und somit weiterhin an den zahlreichen Lernprozessen der Mädchen_ teilzuhaben und dadurch selbst weiter zu lernen. Das pnGRC bietet Teilnehmer_in C. also einen fortlaufenden Rahmen, in

welchem sie die für sich selbst als sinnvoll klassifizierte Lernstrategie weiterhin ausüben kann.

Mit Stress im Lernprozess umgehen

„Überrascht hat mich, dass ich mich plötzlich so viel mehr getraut habe, dass alles so schnell ging (auch meine eigene Entwicklung) und sich trotzdem nicht unpackbar stressig anfühlte. [...] Ich habe aber auf beiden Camps viel gelernt, musikalische und soziale Sachen. Und das alles ganz ohne großen Druck.“

Teilnehmer_in M. bringt hier ihr Erstaunen zum Ausdruck, in so kurzer Zeit so viel gelernt zu haben, sowohl auf musikalischer, als auch auf sozialer Ebene. Trotz Schnelligkeit und Intensität des Lernprozesses beschreibt sie die Zeit als stressfrei. Offenbar ist dies überraschend und zeugt von der Alltäglichkeit stressbegleiteter Lernerfahrungen. So beschreibt Teilnehmer_in S., dass sie sich durch bekannte Schulsettings manchmal auch am pnGRC unter Druck gesetzt fühlte:

„Ja, oder auch, was ich auch nie gemocht hab, sind diese Gesprächsgruppen, die zwar immer extrem interessant gefunden hab, aber ich wollt mich da nie aktiv einbringen, das war für mich so eine Schulsituation, wo man dann so ein bissl aufm Prüfstand steht.“

Es ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass es trotz Kritik an normierenden Strukturen seitens des pnGRC unmöglich ist eben jene Erwartungshaltungen und Normen einer Welt, die beispielsweise Output-orientiert ist, und folglich auf ein (messbares) Produkt am Ende eines Prozesses (pnGRC) hinarbeitet, vollständig zu überwinden. So steht noch bereits vor dem ersten Camp-Tag fest, dass am Ende der intensiven Woche ein Konzert mit eigens geschriebenem Lied vor Publikum zu spielen ist. Diese Erwartungshaltung hängt als Tatsache somit permanent über den Köpfen aller Beteiligten.

An dieser Stelle ließe sich natürlich diskutieren, ob das Abschlusskonzert einen sinnvollen, motivierenden Anreiz für die Teilnehmer_innen darstellt, oder eine zusätzliche, aus der Alltagswelt bekannte, Stressquelle bedeutet; ob bestimmte angewandte Methoden in Workshops zu sehr bekannte und unliebsame Schulsituationen reproduzieren.³⁵ An den bereits analysierten Beispielen lässt sich durchaus beides feststellen. Zum einen hängt die Notwendigkeit am Ende der Woche zumindest ein selbst komponiertes, fertiges Lied zu spielen permanent über den Köpfen der Teilnehmer_innen und produziert, wie am Beispiel der Teilnehmer_in J. gezeigt wird, physische Stressreaktionen. Gleichzeitig bietet die

³⁵ Ich bin an dieser Stelle der Forschungsgruppe am Institut für Bildungswissenschaften unter der Leitung von Prof.ⁱⁿ Dausien dankbar, die Frage der outputorientierten Kulturarbeit aufgeworfen und damit zur Schärfung meiner Analyse beigetragen zu haben.

unterstützende Atmosphäre einen Rahmen, der eine Bewältigung mit eben dieser Aufregung erleichtert, was die Entwicklung von Bewältigungsstrategien auch außerhalb des pnGRC möglicherweise erleichtert. Zum anderen lässt sich aus den Aussagen der Teilnehmer_innen verstehen, dass sie Erstaunen, Freude und Stolz darüber verspüren, die eigenen Fähigkeiten, ihr hart erarbeitetes gemeinsames Produkt auf der Bühne vor Publikum zu performen. Eine ähnliche Ambivalenz gilt für die angewandten Lernmethoden, die einerseits, wie im Fall von M., zu einer Überwindung bekannter Verhaltensmuster oder im Fall von S. zu einer Reaktivierung bekannter Reaktionsmuster führen können.

Zwischenfazit:

In den dargestellten Lernstrategien werden Prinzipien der DIY (do-it-yourself) bzw. DIT (do-it-together)-Kultur deutlich, die in der bereits vielfach erwähnten Riot Grrrl Bewegung sowie in sämtlichen queer/-feministischen Projekten bzw. Räumen zu finden sind. Das Prinzip des Tuns ohne Anleitung „von oben“ bzw. mit wenig Anleitung, das Lernen durch eigenes Ausprobieren bzw. das gemeinsame Ausprobieren, die Haltung einfach drauf los zu spielen, zu tun, entweder allein (DIY) oder gemeinsam (DIT) ist jedoch nicht nur auf explizit queer_feministische Rahmen beschränkt. Die Wurzeln der DIY-Kultur finden sich in den Avantgarde- und Sozialbewegungen der 1950er und 60er Jahre, und fanden Eingang in die Hippie-Kultur der 70er Jahre und der Punkkultur der 80er Jahre sowie in die Riot Grrrl Bewegung der 90er Jahre. Die DIY- und DIT-Prinzipien wurden von vielen queer_feministischen Räumen übernommen und finden weiterhin Anwendung, wie etwa in der Organisation von Ladyfesten (Reitsamer 2015). Das Bestreben Orte des Lernens und Ausprobierens möglichst hierarchiefrei zu gestalten ist nicht nur ein antipatriarchales Statement, sondern soll gleichzeitig einen Rahmen kreieren, der es allen Beteiligten ermöglicht, ihre jeweils individuellen Lernstrategien zu entdecken. Wie in den Aussagen der Teilnehmer_innen sichtbar wird, sind solche Lernerfahrungen großteils neu und erstmal ungewohnt für sie und sie scheinen sich stark von ihren alltäglichen (schulischen) Lernerfahrungen abzuheben. In Zeiten eines neoliberalisierten und damit stark wirtschafts- und zweckorientierten Bildungsdiskurses ist diese Reaktion kaum verwunderlich.³⁶ Wenn Bildungsorte zu „panoptischen Schulen“ werden, in welchen diejenigen Freiräume minimiert werden, in denen sich Jugendliche ohne die Überwachung Erwachsener bewegen und ausprobieren können und Jugendliche dazu erzogen werden, vormals externe Kontrollmechanismen zu verinnerlichen und sich damit permanent selbst zu

³⁶ Zur Verschränkung von feministischen Bildungsdiskursen und Neoliberalismus siehe Ortner 2007.

überwachen, dann ist es wenig verwunderlich, dass laut Jugendforscher Heinzlmaier die meisten Jugendlichen „Furcht vor der Freiheit“ spüren, Angst davor haben Risiken einzugehen und Fehler zu machen (Heinzlmaier 2015, S.2). Dies bedeutet, dass sich Jugendliche im Diskurs ständiger Selbstbeobachtung davon abhalten Neues auszuprobieren und stattdessen permanent daran arbeiten möglichst konform zu agieren. Dies führt laut Heinzlmaier zu einer steigenden Unmöglichkeit sich selbst im Dialog mit der Welt politisch zu verorten und sich der eigenen Macht und Fähigkeiten bewusst zu werden; letztlich bedeutet dies ein Anstieg an Unmündigkeit (ebd.). In diesem Kontext, der gemeinsam mit den bereits dargestellten Analysen McRobbies, aktuelle neoliberale Diskurse und ihre Auswirkungen auf Identität, Geschlecht und Bildung von Jugendlichen (Mädchen_) darstellt, gilt es die Lernerfahrungen der Teilnehmer_innen des pnGRC zu verstehen. Die Herausforderungen, denen sie sich während des pnGRC stellen erscheinen im Lichte des sie umgebenden Alltags noch größer: eigene Entscheidungen treffen, sich selbst neues Wissen aneignen, in der Zusammenarbeit mit anderen Neues schaffen, Lehrpersonen als ebenbürtig betrachten, die Angst Fehler zu machen überwinden und gemeinsam mit anderen Neues ausprobieren. All diese Erfahrungen sind emanzipatorische Lernerfahrungen nach DIY- und DIT-Prinzipien, die im bisherigen Alltag der Mädchen_ kaum bzw. keinen Platz hatten. Eine neue Herausforderung stellt im Anschluss an das pnGRC das Zurückfinden in diesen Alltag dar und die Frage der (Un)-möglichkeit das neu Gelernte mitzunehmen, was im Verlauf der Analyse gesondert bearbeitet wird.

Dass diese Prinzipien nicht neu sind, wurde mit dem kurzen Rückblick in die Ursprünge der DIY/DIT-Kultur gezeigt. Ähnliche Prinzipien fanden auch Eingang in pädagogische Konzepte, allem voran in die *Critical Pedagogy* bei Henry Giroux (2003), Paulo Freire (1970) und bell hooks (1994), die ebenfalls im Zeichen emanzipatorischer und antihierarchischer Praxis stehen. Hickey-Moody und Page sehen in der Auffassung von Pädagogik nach der *Critical Pedagogy* vor allem den Fokus auf das intrapersonale Lernverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, das durch einen laufenden Prozess des gemeinsamen Neuentdeckens einen gemeinsamen Ort des Lernens kreiert und darin die Grenzen zwischen Lehren und Lernen produktiv neu verhandelt werden (Hickey-Moody/Page 2016). Pädagogik ist in diesem Verständnis somit ein Ort, der sich über bereits sedimentiertes Wissen hinaus bewegen kann und soll und damit durch die Interaktion mit Differenzen etwas Neues entstehen lassen kann:

“Pedagogy can therefore be conceived as an open, continuously created and recreated process that is specific to intra-actions of difference that make a difference, not

grounded in existing knowledges that attempt to equalize, normalize or fall back on traditions of established values, concepts and practices” (ebd. S. 15).

In einem anderen Werk „Youth, Arts and Education. Reassembling youth through affectivity“ verknüpft Hickey-Moody noch konkreter das Verhältnis von Kunst, Pädagogik und Politik im Verhältnis zur Identitätsbildung Jugendlicher (vgl. Hickey-Moody 2013). Über ihre involvierte ethnografische Forschung kommt auch sie zu dem Schluss, dass die Arbeit mit Jugendlichen im Feld der Kunst und Jugendkultur möglichst hierarchiefrei und zugänglich gestaltet sein muss, um nicht erneut normierende Vorstellungen an Identitäten und Gemeinschaft zu reproduzieren, sondern Jugendlichen die Freiheit zu ermöglichen, sich auszuprobieren, sich selbst zu definieren und in Form von kleinen Öffentlichkeiten (*little publics*) ihre Stimmen laut werden zu lassen. All dies stellt aus ihrer Perspektive eine politische und damit öffentliche pädagogische Praxis dar, die dementsprechend sensibel und reflektiert passieren muss und nur über die Interdisziplinarität von Pädagogik und Cultural Studies tatsächlich begriffen werden kann (ebd.). Nur in der sensiblen Kombination von DIY und DIT, nur im Rahmen kollektiver Ermächtigung (*collective empowerment*), die Empowerment als demokratische Praxis versteht und Mädchen_ dazu verhelfen kann durch das Verlautbaren ihrer eigenen Stimme sich selbst in ihrem Umfeld auszuloten, wird Mädchen_ der notwendige Raum geboten, ihre vergeschlechtlichten Identitäten (zusammen mit anderen sie beeinflussenden strukturellen Mechanismen) neu auszuverhandeln (vgl. Currie/Kelly/Pomerantz 2009, S. 211).

In diesem Sinne möchte ich das pnGRC als einen Ort lesen, der, wie den Aussagen der Teilnehmer_innen entnommen werden kann, den Raum öffnet, durch gemeinsames Miteinanderlernen, neue Fähigkeiten und Interessen an sich zu entdecken und damit neue Identitätsentwürfe zu ermöglichen.³⁷

1.2. Umgang mit den eigenen Ängsten finden

Ein Thema, das sich durch alle Interviews und damit Leben der Teilnehmer_innen zieht, ist ihre Vielzahl an Ängsten und Unsicherheiten. Oebelsberger untersucht dieses Verhalten im Kontext des Zurückhaltens bei der Wahl von Instrumenten im Musikunterricht und betont das mangelnde Selbstbewusstsein, sprich die Angst von Mädchen etwa beim Griff zu Schlagzeug

³⁷ In den quantitativen Fragebögen im Rahmen der Abschlussberichte geben 70%-100% der Teilnehmer_innen der Jahre 2011-2014 an, neue Fähigkeiten und Interessen an sich entdeckt zu haben (vgl. pnGRC Abschlussberichte).

oder E-Gitarre³⁸ (vgl. Oebelsberger 2009, S.85). Es zeigt sich, dass die Teilnehmer_innen sich dieser Ängste sehr bewusst sind und dass sie sich im Prozess des Kennenlernens ihrer selbst vor allem damit beschäftigten, wie sie sich den von ihnen beschriebenen Unsicherheiten und Ängsten stellen und einen Umgang mit ihnen finden können. In einer Welt, die zu permanenter Selbstkontrolle aufruft und damit andauernde Selbstunzufriedenheit suggeriert, wundert es nicht, dass sich diese Impulse als Ängste manifestieren. Auch an dieser Stelle zeigt sich der Widerspruch zwischen Dekonstruktion und Reproduktion von Normierungsprozessen, die sich letztlich auch während des pnGRC nicht gänzlich auflösen lassen und lediglich die Chance bieten in ihrer Wiederholung neu definiert zu werden (vgl. Ortner 2007, S. 43).

Die Angst nicht gut genug zu sein

S: „Und dann das Musizieren an sich, da hab ich mich eigentlich ziemlich zurückgenommen, was dann in der zweiten Band bissi besser war. Aber ja, das gemeinsame Arbeiten war für mich trotzdem total schwierig, also nicht wegen den Leuten, aber wegen meiner Leistung, innerhalb der Band. Ja, ich hatte einfach das Gefühl, dass die, dass die anderen genau wissen, was sie tun und ich nicht. (lachen) Sozusagen weil die anderen haben einfach zum Teil schon die Instrumente gespielt oder haben sie einfach total schnell gelernt und ich bin da gesessen und hab eigentlich Tag und Nacht die selben Rhythmen, ehm, am Schlagzeug gespielt und hab mich einfach jedes mal verspielt und hab mir einfach gedacht, ich möcht sie nicht enttäuschen.“

Das pnGRC versteht sich als Ort, der versucht einen positiven Rahmen des Miteinanders zu schaffen. Das pnGRC befindet sich als solches dennoch in einer normierten Welt und schafft es somit nicht alle angelernten Selbstentwürfe und Optimierungsbedürfnisse der Beteiligten abzulegen. Dies schließt an vorherige Überlegungen zur Hinterfragung der Rolle des Abschlusskonzertes in der Gesamtchoreographie des pnGRC an (vgl. Kapitel 1.1). In der vorangehenden Aussage wird der mitgebrachte Leistungsdruck der Teilnehmer_in evident. Sie fühlt sich durch das Können der anderen eingeschüchtert und setzt ihr eigenes Können dem Vergleich aus. Als Bandmitglied fürchtet sie ihre Kolleg_innen zu enttäuschen. Teilnehmer_in S. bringt ihre sichtlich bekannten Selbstbeobachtungsmuster und Vergleichstendenzen mit auf das pnGRC.

In Fall von Teilnehmer_in S fand die Situation die folgende Auflösung:

„Weil da gabs eigentlich einen ganz lustigen Moment beim Abschlusskonzert. Und zwar hab ich da bei einem Lied Schlagzeug gespielt. Ich hab einen gewissen Beat nie hinbekommen, bei den ganzen Proben nicht. und dann ging mir irgendwie der Knopf

³⁸ Schlagzeug und E-Gitarre gelten als Instrumente, die tendenziell aufgrund von Geschlechterstereotypen weniger von Mädchen_ gespielt werden (vgl. Fußnote 4 in Einleitung dieser Arbeit).

auf. Irgendwann kurz vorm Konzert. und dann hab ich das gespiel. und das ist mir während dem Spielen gar nicht aufgefallen, erst im nachhinein dann, wo ich den Film gesehen hab, wo sich dann eine aus meiner Band umgedreht hat und gelacht hat, weil sie gecheckt hat, dass ichs jetzt endlich hinbekommen hab. Und das war eigentlich ein voll schöner Moment.“

Diese Situation kann als ein Beispiel dafür gelesen werden, wie die Angst in der gemeinsamen Gruppe nicht zu bestehen, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, entkräftet wird, durch die Anerkennung eines Gruppenmitglieds. Die Unsicherheit den eigenen Ansprüchen sowie den angenommenen Ansprüchen anderer nicht gerecht zu werden, wird durch die lachende Reaktion einer Bandkolleg_in gemildert bzw. rückwirkend aufgehoben. Ähnlich wie bereits bei der Stressbewältigung von Lernerfahrungen am pnGRC dargestellt, steht auch der Umgang mit Ängsten an der Schwelle zwischen Reproduktion und Dekonstruktion und es scheint an der individuellen Auseinandersetzung im spezifischen Rahmen des pnGRC zu liegen, ob und wie Teilnehmer_innen diese Erfahrung für sich verarbeiten. Das pnGRC bietet somit offenbar den Raum angelegte Mechanismen, wie den eigenen Perfektionismus, in einem neuen Kontext zu erleben und dadurch die Möglichkeit zu gewinnen, eigene Verhaltensstrukturen zu beobachten und eventuell zu verändern.

Die Angst verurteilt zu werden

Teilnehmer_in J. formuliert in der folgenden Aussage ihre große Angst aufgrund ihres Auftretens verurteilt zu werden. Ihr Stil, den sie an einer andere Stelle als „gothic, dark“ beschreibt und ihre schüchterne Verhaltensweise scheinen in der Vergangenheit bereits dazu geführt zu haben, dass Menschen sich ihr nicht näherten und die Interaktion in einer Schleife aus gegenseitiger Angst steckenblieb:

„Also da, das irgendwie Leute sich denken, wie zieht die sich an oder so, oh Gott, wie schaut die mich an, dabei hab ich nur mehr Angst als die vor mir haben und das und dann dreht sich dann ständig so, dass ich Angts hab, die haben Angst und wir reden nix, nicht dass ich, ich rede gern mit Leuten, und führe Gespräche aber ich bin halt nicht so, auf den ersten Blick jemand, mit dem man gerne redet. (lacht) Keine Ahnung. Und ich mags halt immer wenn Menschen offen dafür sind, dass ich halt nur auf den ersten Blick so wirke, und ich mich dann irgendwie öffne.“

J. weiß nicht nur ihre soziale Verhaltensweise zu beschreiben, sondern auch um ihr Bedürfnis Bescheid, von anderen angesprochen zu werden, um sich daraufhin öffnen und in die gewünschte Interaktion treten zu können. Ihre Erfahrung am pnGRC bestätigt diese Angst nicht. Sie beschreibt die erste Begegnung mit anderen Teilnehmer_innen folgendermaßen:

J: Naja, ich hab am ersten Tag, da war halt diese Anmeldung, am Camp und dann haben halt alle gesagt, draußen warten eh die anderen, und geh mal raus. Und ich

hab mir gedacht, wow, na toll, wer wird dort jetzt sitzen, muss ich jetzt, weiß nicht, jedem Hallo sagen, dann alle umarmen. Und so tun als wäre alles ok.

Und ich, ich warte halt immer drauf, bis mich andere ansprechen. Und da ist dann doch irgendwann passiert recht schnell. Ich war ziemlich überrascht, dass das so schnell sich aufgelockert hat, eigentlich und ich hab mich auch schnell wohl gefühlt dort, ehm, das war schon cool. Und danach auch, wenn ich Angst hab, red ich halt schon leichter Leute an oder hab nicht so stark Angst, glaub ich schon, dass es mich irgendwie aufgelockert hat.

I: Könntest du erklären, was dich genau aufgelockert hat?

J: Hm, wahrscheinlich, dass alle so nett waren, nicht übernett, aber so, weiß nicht, die Atmosphäre so insgesamt, weiß nicht, schwer zu sagen, naja, es waren halt viele da, die irgendwie das akzeptiert haben, dass ich introvertiert bin, halt eher und dass sie nicht gleich sagen, hah, die ist schüchtern, mit der red ich nicht, mit der will ich nicht reden, wenn sie nicht gleich reden will, dass, dass sie vielleicht eher auf mich eingegangen sind und dass das Menschen normalerweise nicht machen, wenn sie sehen, dass sie sehen, halt irgendwie, ich bin so schüchtern, hab Angst, und so, da wars halt nicht so.“

J. betritt das pnGRC mit der angelernten Angst Schwierigkeiten bei der anfänglichen sozialen Interaktion mit anderen Teilnehmer_innen zu haben. Die von ihr projizierte Erwartungshaltung, sie müsse vielleicht alle anderen umarmen und vor allem ihre Nervosität verstecken („So tun müssen als wäre alles ok.“) hemmen sie zunächst. Der Eindruck sie würde so akzeptiert wie sie ist, gibt ihr allerdings schnell das Gefühl, sie könne ihre Angst überwinden. Somit gestaltet sich der als schwierig angenommene Einstieg in das pnGRC positiver als erwartet. Es zeigt sich durch diese Schilderung, dass die Atmosphäre, die das pnGRC kreiert, bereits in den ersten Momenten wirkt, sodass sich trotz anfänglicher Berührungsangst, schnell das Gefühl einstellt, so sein zu können, wie eine gerade ist.

Die Angst sich anpassen zu müssen

J: „ Ja, das war auf jeden Fall eine Befürchtung, dass ich mich irgendeiner Gruppe, die überhaupt nicht mein Geschmack ist, irgendwie anpassen muss am Ende. Weil ich mir gedacht hab, sechzehn Mädels, das ist nicht so viel jetzt. Jetzt wenn die wirklich dann nur Mainstreamsachen hören.“

Teilnehmer_in J. beschreibt hier ganz eindeutig ihre Angst, mit ihrem spezifischen Musikgeschmack (japanischer Rock) keine Gleichgesinnten am pnGRC zu finden und sich ihrer zukünftigen Gruppe bzw. Band stilistisch anpassen zu müssen. Umso positiver überrascht reagiert sie während des Bandfindungsprozesses, als ihr die musikalische Offenheit ihrer zukünftigen Bandkolleg_innen bewusst wird:

„Und dann hab ich glaub ich die R. oder sie hat mich angesprochen, weil sie redet extrem viel, und gerne (J und I lachen) und da hat sie mich gleich angesprochen und mir kommt das sehr entgegen, wenn mich jemand anspricht, wenn mir jemand

entgegen kommt und sie redet halt sehr viel und gerne und deswegen ja, ich hab mir auch gedacht, sie hat so blaues Haar, ur freaky, das is ja ur cool (beide lachen), ja und dann hat sie auch gesagt, sie ist offen für alle Bands, sie hört alles, weiß nicht, von Miley Cyrus über Katy Perry, Rammstein, und was sie da alles gesagt hat, und ich hab mir gedacht, ok, wenn sie offen für alles ist und so ich weiß nicht, das mit den freaky Haaren, das gefällt mir gut, wieso könnten wir sie nicht auch dabei haben und sie so ja klar, machen wir das und dann ja, dann war die andere J. Das war R.s Idee, dass wir sie halt ansprechen quasi, was die Band betrifft, und sie hat gemeint, ja also sie kann sich, sie findet das cool, sie mag uns alle und sie ist quasi, dann war sie die Vierte. Das war nicht so kompliziert wie ich dachte. Wir haben das noch vor dem offiziellen Bandfindungsprojekt haben wir das eh beschlossen eigentlich.“

J. beschreibt hier den Prozess, in dem sich die Teilnehmer_innen am 2. Campstag in Bands zusammenfinden (Ablauf des Prozesses siehe Einleitung). Angesprochen von R., die in ihrem Handeln gleich zwei von J.s Ängsten widerlegt, fühlt sich J. eingeladen sich zu öffnen bzw. zu interagieren und sich mit ihrem Musikgeschmack angenommen und wohl zu fühlen. In diesem Fall ist es die Offenheit anderer Teilnehmer_innen, die bei J. Wohlgefühl, Erleichterung und Sicherheit auslöst und dazu führt, dass sie sogar noch vor dem offiziellen Prozess, eine gemeinsame Gruppenbildung als Bandgründung beschließen. Was sich an diesem Moment auch abzeichnet ist eine wachsende Eigenständigkeit, die noch vor dem planmäßigen Prozess des Bandfindens dazu führt, sich selbst zusammen zu finden, sich selbst zu organisieren.

Eigene Ängste herausfordern

Es war überraschend wie viele der interviewten Teilnehmer_innen mit dem konkreten Bedürfnis auf das pnGRC führen die selbst-diagnostizierte Schüchternheit zu überwinden. Im Folgenden beschreibt zum Beispiel Teilnehmer_in M. ihre Motivation teilzunehmen:

„Ich wollte mich auch einfach unbedingt von meiner großen Schüchternheit trennen, beweisen, dass sie kein Teil von mir ist (zumindest in diesem Ausmaß), und Musik zu machen, auf einer Bühne, schien mir der beste Lösungsweg zu sein. Und der war es dann auch.“

Ihre Erfahrung, wie sich der Umgang mit der eigenen Schüchternheit am pnGRC gestaltete, erklärt diese Teilnehmer_in wie folgt:

„In den ersten zwei Tagen des Camps war ich ehrlich gesagt ziemlich traurig, weil ich mich zu schüchtern fühlte, um mich mit irgendjemandem anzufreunden, und ich mich auch ein wenig zu uncool fühlte, um jemand anzusprechen, weil alle so cool waren. Zum Glück bin ich beim Bandfinden dann aber in der perfekten Band für mich gelandet und ab da an wurde alles immer besser, am Ende wollte ich gar nicht mehr weg und die Erfahrungen, die ich gemacht habe, sind einige der wichtigsten und schönsten in meinem bisherigen Leben.“

Teilnehmer_in S. spricht von der ungeheuren Anstrengung, die jeder Workshop von ihr erforderte und sie damit permanent in ihrer Schüchternheit aus sich herauszutreten, herausforderte:

„Ich bin grundsätzlich nicht der Typ Mensch, der sich dann einfach hinstellt, so ich bin da und ich mach das jetzt und ich machs eh gut, das war ich nie. Und ich hatte damals, ich weiß nicht, noch extreme Angst, wenn, vor allem bei Selbstverteidigungssachen, ich weiß nicht mehr ob das beim ersten oder beim zweiten Camp war, aber da hatten wir Selbstverteidigung und da gings ja auch dann drum, und das war furchtbar, ich bin da einfach nur gestorben.“

Genauso wie Teilnehmer_in M. war sie sich ihrer eigenen Schüchternheit in einer Gruppe zu sprechen, sich aktiv einzubringen genau bewusst und wollte das pnGRC dazu nutzen, um sich den eigenen Hemmungen zu stellen:

„Aber, ehm, ja, also im Grunde, war das schon wirklich jeder einzelne Workshop, war für mich schon eine große Überwindung, hat mich auch total viel Kraft gekostet damals. Aber ich hab gewusst, dass ich grad eine Chance hab und wenn ich die jetzt nicht zumindest ein bisschen nutz, dann bin wirklich has auf mich.“

In dieser Stelle wird auch der Druck in der eigenen Erwartungshaltung merkbar, den viele der Teilnehmer_innen in ihren Aussagen und Handlungen deutlich machen. Sie wissen genau um Fähigkeiten bescheid, die sie akquirieren oder ändern wollen bzw. sollen. Sie wissen, welche Eigenschaften sie als positiv und welche sie als negativ bewerten. Hier wird der Widerspruch deutlich, mit dem sie zu kämpfen haben: Die Grenzen zwischen Selbstbehauptung, Selbstakzeptanz, Veränderungswillen, Anpassung, Selbstoptimierung und Selbstregulierung verschwimmen und machen den eigenen Identitätsfindungsprozess zu einer permanenten Herausforderung und andauernden Arbeit an sich selbst (vgl. Frost 2001, S.44ff, Heinzlmaier 2015, S. 5).

Im Lichte dessen erleben die Teilnehmer_innen Momente, in welchen sie sich zumindest kurzweilig von verurteilenden Verhaltensmustern lösen können als besonders. Die Erfahrung des Abschlusskonzertes, das für die Teilnehmer_in S. den ersten öffentlichen Bühnenauftritt bedeutete, stellte eine große Überraschung über das eigene Freiheitsgefühl während des Performens dar. Wie sie selbst sagt:

„Es war extrem cool. Also, ich muss auch sagen, beim ersten Konzert, hab ich mir einfach gedacht: ich hätte mir nicht gedacht, dass ich mich so frei fühle auf der Bühne. Weil ich hab auch irgendwie das Gefühl gehabt, dass ich ganz anders war. Ich war viel gelöster. Und hab einfach, hab nicht nachgedacht, ich habs einfach genossen, die Momente. Ich hab auch gar nicht, ich mein, natürlich hab ich Angst gehabt, dass ich mich verspiel oder versing oder was auch immer, aber es war eigentlich ein, ich hab mir einfach die ganze Zeit gedacht: es ist doch so wurscht, merkt eh keiner. und selbst wenn sies merken, pech, mir wurscht.“

Speziell im Vergleich zu vorangehenden Aussagen der Teilnehmer_in, in welchen sie über die eigene Schüchternheit sowie über ihren eigenen Perfektionismus spricht, ist das Beschreiben dieser Erfahrung als Moment des Sich-frei-fühlens, der Gelöstheit, der Gleichgültigkeit gegenüber Fehlern und der Verurteilung aufgrund dieser, des Erlebnisses der eigenen Person als eine andere, überraschend und neu. Die Teilnehmer_in erkennt eigene, neue Fähigkeiten an sich, die sie selbst überraschen, da sie ihre eigenen Erwartungen, ihrem Bild von sich selbst nicht entsprechen und bewertet diese Erfahrung als „cool“. Durchaus im Anschluss an die oben beschriebene Erfahrung der unterstützenden Atmosphäre, gelingt es der Teilnehmer_in sichtlich die Fähigkeit des Wohlgefühls in einer neuen Situation an sich zu entdecken und sie freut sich über diese neue Erkenntnis.

Teilnehmer_in J. beschreibt in der folgenden Szene, wie sie während der Campwoche einen neuen Umgang mit ihrer Nervosität vor dem Abschlusskonzert fand:

„Komischerweise, diese Anspannung so, halt vor dem Auftritt, das war sehr besonders, wenn man das so sagen kann, weil ich hab am Tag davor, hab ich so einen kleinen (lacht) Nervenzusammenbruch gehabt (lacht). Das hat, ich weiß nicht, eine Stunde ungefähr gedauert und dann war ich so ausgeheult, und doch auch entspannt, dass ich am Abend danach überhaupt nicht mehr nervös war, und ich hab gemerkt, dass es so eine Strategie ist, wie ich Stress abbaue, dass ich einfach losheule, einen Tag davor, und dass ich dann, wenn es wirklich drauf ankommt, entspannt bin und nicht mehr diese Anspannung hab und das war auch sehr interessant zu beobachten, das halt zuzulassen.“

J: Dass ich das auch entdeckt hab, dass ich so Stress bewältige.

I: Hast du das dort zum ersten Mal so

J: erlebt ja.

I: Ok.

J: Ja, ja. Sonst hab ich das immer aufgestaut, und dann war ich auch immer extrem nervös und dann war ich danach noch ganz zittrig und verschreckt und das war dann halt nicht so. Dann hab ich mich wirklich darauf konzentrieren können, was jetzt ist und danach hab ich mich auch gleich darüber gefreut, dass ichs geschafft und das ist normalerweise nicht so. Also ja, das, das war besonders, irgendwie.“

J. beschreibt hier einen Prozess, der es ihr ermöglichte mit der großen Aufregung vor dem ersten Bühnenauftritt umzugehen. Sie bezeichnet den Moment des Stressabbaus als „Nervenzusammenbruch“ und beschreibt ihn als Augenblick, in dem sie ihren Tränen freien Lauf lassen konnte. Dieser Prozess ermöglichte es ihr, am Tag des Konzertes selbst entspannt und konzentriert zu bleiben. Offenbar hatte sich diese Bewältigungsstrategie als hilfreich erwiesen. Diese Erfahrung war ihr neu, und sie beschreibt sie als „besonders“, da sie bisher keinen guten Umgang mit aufregenden Situationen gefunden hatte. An einer anderen Stelle spricht J. beispielsweise davon, dass sie aufgrund ihrer Nervosität bereits Schulreferate abbrechen musste. J. konnte also in einem ihr wichtigen Moment einen Weg finden, um mit der eigenen Nervosität so umzugehen, dass sie sie im Moment des Auftritts nicht

einschränkte.

Das Abschlusskonzert sah sie vor ihrer Teilnahme bereits als Herausforderung und sie spricht mit umso mehr Stolz über die Tatsache es bewältigt zu haben:

„Ich hab mir gedacht, (lacht) das stand in der Beschreibung, dass am Ende der Woche eben, das wir das vorführen und ich hab mir gedacht ok, keine Ahnung, wie viele Leute da sind, aber das wär doch cool, wenn ich das so als Challenge seh. (lacht) Und so wars dann eigentlich auch, dass ich eigentlich Angst hatte, aber mir dann nachher zu denken, ok, da waren jetzt vielleicht ein paar hundert Leute, und ich hab was gemacht und ich war toll und dann war ich doch irgendwie froh, dass ich das geschafft hab, quasi. Und ja, davor hab ich halt nie so was Großes angepackt quasi, oder mich auch nicht getraut so vor Leuten irgendwas zu machen.“

M. beschreibt in ihrem, auf Englisch verfassten Essay über die Bedeutung ihrer Teilnahme am pnGRC für ihre persönliche Entwicklung einen ganz bestimmten Moment, an dem es ihr gelang, sich selbst herauszufordern und sich in der eigenen Ängstlichkeit zu konfrontieren:

„However, during one workshop, my life suddenly made a shift. It was about performing and appearing on stage. At first, I was very afraid. Just as always. We had to do a little self-created play in small groups in front of the others and I think beforehand the workshop leader told every one of us what we could improve when standing on stage. In the years before that, I had a particular pattern of thinking: Since we didn't do our play on a "real" stage, I was tempted to think "Well, since this is no real stage, you needn't do good. You can just say you won't even do it. You're afraid now, but if one day you are going to get up a real stage, you will not be as nervous.", which is utter bullshit of course. And then, some switch in my head turned. "No.", I thought. "Stop lying to yourself. This is just some dumb bullshit you try to make yourself believe because you are anxious." And I decided to be more self-confident during that play than I had ever been before and I think I did it. I was so happy and a little proud too. But mostly happy“ („How Girls Rock Camps have made my life easier.//An essay about how I stopped being so shy.“, 2016).

M. zeigt in ihrer Erzählung, wie sie in einer herausfordernden Situation zunächst mit dem selben Reaktionsmuster, nämlich durch Verzicht auf aktives Teilnehmen, auf Ausprobieren, durch den Prozess sich zurück zu nehmen und durch eine selbstgerechte, selbst limitierende Erzählung, antwortete. Im selben Moment wurde sie sich des eigenen Verhaltensmusters bewusst und entschied aktiv zu intervenieren und sich durch Partizipation herauszufordern. Sie erkannte, dass sie nur durch Übung, nur durch Ausprobieren, tatsächlich lernen könne, wie es sich anfühlt auf einer Bühne zu stehen und zu performen. Folglich sind der Stolz und die Freude über das neu entdeckte Selbstbewusstsein über die eigene Angst hinweg zu agieren, riesig. Und sie kommentiert die Weiterentwicklung dieser Erfahrung wie folgt:

„As the Camp continued, I went on growing more and more extroverted. I found some of my best friends there and met countless cool people. I learned how to deal with this and that and finally felt caught while falling down. Now the only way to go was up.“

Die größten Befürchtungen der interviewten Teilnehmer_innen fungierten gleichzeitig als Motivation am pnGRC teilzunehmen. Die Angst, dass alles so sein würde wie immer, dass das Umfeld am pnGRC genauso abweisend bzw. urteilend reagieren würde wie das alltägliche, kam also Hand in Hand mit dem Wunsch, der Hoffnung, dass sich diese Angst diesmal nicht bewahrheiten würde, dass sie die Kraft aufbringen würden ihr entgegen zu treten. Alle interviewten Teilnehmer_innen scheinen ein hohes Bewusstsein für die eigenen Ängste zu haben, diese artikulieren zu können und den Wunsch zu hegen, sich mit selbigen auseinanderzusetzen. Der erste Schritt in diese Richtung scheint bereits die Anmeldung auf das pnGRC darzustellen, das für den Großteil der interviewten Teilnehmer_innen das klare Ziel verfolgte, sich den eigenen Unsicherheiten zu stellen.

Zwischenfazit:

Die eigenen Ängste überwunden zu haben, sich für eine Woche lang aus der eigenen Komfortzone zu trauen, mit unbekanntem Menschen zum Teil völlig neue Dinge auszuprobieren, erfordert offensichtlich viel Mut. Die Teilnehmer_innen sprechen fast alle von Befürchtungen, diesen Mut nicht aufbringen³⁹, ihre Ängste nicht überwinden, das eigene Vorhaben nicht bewältigen zu können. Umso stolzer und glücklicher erzählen sie von Momenten, in welchen ihnen selbiges gelang.

Auch wenn es natürlich immer wieder Rückschläge in Bezug auf einzelne Erfolgsmomente gibt (wie sich in der Analyse der Transfererfahrungen in den Alltag zeigt), sind es solche Augenblicke des Stolzes und der Freude über eigene Erfolge, die Meilensteine für eine persönliche Veränderung der Teilnehmer_innen bedeuten können. Solche Ereignisse sind Teil eines Prozesses sich selbst besser kennen zu lernen, zu wissen, welche Mechanismen das eigene Handeln steuern und tragen dazu bei, zu erkennen, wann eigenmächtige Interventionen möglich sind und wo eventuell Unterstützung gebraucht wird. Die Erfahrung zu machen, dass zuvor angstbesetzte Aktivitäten, wie das Performen vor Publikum, bewältigt werden können und auch noch Spaß bereiten, unterstützen den Prozess sich zunehmend mehr zuzutrauen und kontinuierlich die vermeintlichen Grenzen des eigenen Handlungsfeldes zu erweitern. In Bezug auf die geschlechtsspezifische Entwicklung von Mädchen_, ist gerade der Mut sich der eigenen Fähigkeit bewusst zu werden, eigene Ängste zu konfrontieren und bestehende Grenzen zu übertreten, ein aktiver Prozess Subjektivität und Handlungsmacht auszudrücken und stellt somit eine Erweiterung der Rollenzuschreibung „Mädchen“ dar. Wie bereits im theoretischen Teil ausführlich behandelt wurde, lässt sich dieser Prozess als „doing girlhood“

³⁹ Die einzige Teilnehmer_in, die sich dazu nicht äußerte, war die erste Interviewpartner_in C., wurde diesbezüglich allerdings auch nicht explizit befragt.

bezeichnen. Und wie in diesem Kapitel ausführlich dargelegt wurde, scheint der Prozess des Kennenlernens der eigenen Person einen maßgeblichen Beitrag zu einem stärkeren Selbstbewusstsein – als Bewusstsein des eigenen Selbst – und einem damit verbundenen Selbstvertrauen zu leisten. Wie auch bereits diskutiert wurde, zeugen die Aussagen der Teilnehmer_innen von einer postfeministischen Gleichzeitigkeit von permanenter Selbstbeobachtung als Selbstkontrolle eines verunsicherten Subjekts und dem eigen- und handlungsmächtigen Veränderungswillen zur Stärkung des Selbst. Demnach sind die Erfolge, die sie jeweils in ihrer Entwicklung (auch am pnGRC) zurecht feiern, stets im Kontext der sie umgebenden gesellschaftlichen Mechanismen zu sehen, die jene Unsicherheiten jedenfalls mitkonstruieren (vgl. Kapitel 3.3.4 dieser Arbeit).

1.3. Queer-/Feminismus begegnen und Queer-/Feminist innen kennen lernen

Über die Relevanz Identitätskonzepte jenseits sämtlicher Normvorstellungen im Rahmen von Mädchen_arbeit zu entwerfen wurde bereits in vorangehenden Kapiteln gesprochen. Nach wie vor sind queere bzw. nicht heteronormative Jugendliche stark von Gewalt und Ausgrenzung betroffen, weswegen das pnGRC einen Ort schaffen möchte, an welchem sich auch queere Mädchen_ wohl, akzeptiert und repräsentiert fühlen können⁴⁰ (vgl. Nordt 2016). Im Zuge der Interviews wurden die Teilnehmer_innen explizit zu ihrem Verständnis und Bezug zu Queer_-/feminismus bzw. zu den Begriffen Frau_ und Mädchen_ in Bezug zu ihrer Teilnahme am pnGRC befragt. Aufgrund der großen Differenzen zwischen den einzelnen Teilnehmer_innen schien es sinnvoll, jede Teilnehmer_in mit ihren je individuellen Erfahrungen einzeln darzustellen und erst dann auf Gemeinsamkeiten und Differenzen einzugehen. Dies geschieht auch im Sinne der antiessentialistischen Perspektive auf die Vielfalt an Mädchen_ und ihre divergierenden Erfahrungen.

M. : „As a little girl, I had always been complimented by adults for being so calm and quiet. So I stuck to it, which turned out to be a huge mistake.“

M. begann sich kurz vor ihrer ersten Teilnahme am pnGRC mit der Geschichte der Riot Grrrls auseinanderzusetzen und sich für feministische Thematiken zu sensibilisieren:

„Kurz vor dem Camp fing ich an, mich für Feminismus und Riot Grrrl zu interessieren und begann mich gerade von den Rollenbildern in meinem Kopf zu verabschieden. Das hat das Camp dann auch unterstützt und so noch einmal dazu beigetragen, mich

⁴⁰ Dass der Name des Projekts Girls Rock Camp diesem Vorhaben möglicherweise hinderlich ist, da er nicht explizit Trans_mädchen anspricht bzw. sogar auslädt, ist ein intern viel diskutiertes Problem. Ein amerikansches Girls Rock Camp hat deswegen seinen Namen zu Queer Rock Camp geändert (vgl. Homepage des Queerroockcamp).

selbstbewusster werden zu lassen, aber auch mehr Sensibilität anderen Menschen gegenüber zu entwickeln“.

Sie zieht eine klare Verbindung zwischen Riot Grrrls und Feminismus und ist sich der Konstruktion und damit Veränderbarkeit geschlechtlicher Rollenbildern bewusst. Sie hegt eindeutig den Wunsch sich von normierenden Bildern zu „verabschieden“. Ihre Teilnahme am pnGRC scheint diese Entwicklung unterstützt zu haben und sie darin zu bestärken, sich dem Vorhaben, stereotype Rollenbilder zu konfrontieren, zu stellen. Interessant ist hier M.s Erwähnung von „Sensibilität anderen Menschen gegenüber“. Offenbar ist dieser Gedanke ein relevanter Aspekt für sie, den sie in Verbindung mit Riot Grrrl, Feminismus und pnGRC denkt.

Vor ihrer ersten Teilnahme ist M. unsicher, was sie von der Tatsache hält, dass nur Frauen_ bzw. Mädchen_ am pnGRC anwesend sein werden. Die Verbindung zu ihrer Auseinandersetzung mit Riot Grrrl und Frauen_räumen ist für sie zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht notwendigerweise gegeben:

„Bevor ich auf mein erstes GRC gefahren bin, war ich mir nicht sicher, ob ich das jetzt gut finden soll, dass am Camp nur Frauen involviert sein dürfen. Nach und nach ist mir aber klar geworden, dass das durchaus sinnvoll ist. Ich persönlich hatte zum Beispiel was das Gitarrespielen betrifft immer einen gewissen Druck, dass ich, weil ich eines der wenigen Mädchen in der Musikschule bin, die dort E-Gitarre lernen, besonders gut werden müsste. Das war unangenehm, weil ich damals schon eher wenig Zeit zum Üben hatte und deshalb langsamer als nötig vorankam/ vorankomme. Und es war auch ein völlig unnötiger Druck, wie mir im Nachhinein auffiel. Das GRC war daher ziemlich entspannend für mich, was das betrifft.“

Erst durch die gelebte Erfahrung des pnGRC als reiner Frauen_ bzw. Mädchen_raum befindet M. diesen als „sinnvoll“. Sie erinnert sich in diesem Zusammenhang an ihre Zeit an der Musikschule. Sie beschreibt Gefühle des Leistungsdrucks, als eines der wenigen Mädchen_ im E-Gitarrenunterricht besonders gut sein zu müssen, um sich qua existenter Genderstereotype besonders zu beweisen (vgl. Fußnote 3). Rückblickend beschreibt sie diesen Druck als „unnötig“ und entlarvt damit ihr damaliges Verhalten als Folge vergeschlechtlichter Normen.

M. beschreibt hier einen der vielen Gründe, weshalb monoedukative Räume (in diesem Fall ein Frauen_raum) positive Auswirkungen auf Beteiligte haben können. Die Kategorie des Geschlechts fällt in diesem Fall aus der Mann-vs.-Frau-Dichotomie, ergo gibt es den Druck nicht, in diesem Fall als „Mädchen_“ eine besonders gute Leistung performen zu müssen (vgl. Graff 2007, S. 19). M. erlebt das pnGRC in diesem Zusammenhang als entspannend. Sie spürt den Druck eine besonders gute Leistung darzulegen nicht im selben Ausmaß wie in ihrer

Musikschule, in der sie vorrangig von Männern_ umgeben war. Im Folgenden beschreibt sie das pnGRC:

„Und es ist ein guter und notwendiger Ort, über die eigenen Verhaltensweisen zu reflektieren und darüber nachzudenken, wie sehr die gängigen Rollenbilder das eigene Leben und das jener Personen im eigenen Umfeld beeinflussen.“

Wäre das Interview mit M. mündlich gewesen, wäre es an dieser Stelle natürlich spannend gewesen nach den konkreten Einflüssen zu fragen, die das pnGRC ihrer Ansicht nach zu einem guten Ort machen, um über eben jene Rollenaufteilungen zu sprechen, wie sie diese Rollenverteilungen charakterisieren würde und wie sie den Zusammenhang zwischen ihrem positivem Erleben am pnGRC und dessen Charakter als Frauen_raum sieht. Zumindest geht aus ihren Aussagen klar hervor, dass sie das pnGRC als einen Raum erlebte, der es ihr ermöglichte sich entspannt zu fühlen und gleichzeitig ihr alltägliches Umfeld sowie das eigene Verhalten in Bezug auf Geschlechterrollen zu hinterfragen. Diese Rollenhinterfragung bezeichnet M. sogar als „notwendig“:

I: Was bedeuten diese Begriffe für dich? Was für einen Bezug haben sie für dich zum pnGRC?

M: „Feminismus bedeutet für mich zu akzeptieren, dass alle Geschlechter gleichwertig sind und für die Gleichberechtigung der Geschlechter einzutreten, daran hat sich nie wirklich etwas geändert. Frau_ und Mädchen_ bedeuten für mich einfach Menschen, die sich (jedenfalls zum Teil) als weiblich definieren, daran hat sich auch nicht wirklich was geändert. Und queer bedeutet für mich vieles, also auf der einen Seite einfach generell Offensein für Neues, sowohl und auf der anderen ist es für mich auch eine Form der Sexualität. Ich mag das Wort ‚queer‘, weil es einer Person erlaubt, sich nicht ganz zu definieren, aber trotzdem ein Wort für sich zu haben. Macht das Sinn? Das Wort ‚queer‘ habe ich erst am GRC so wirklich kennengelernt. Ich glaube, dass alle vier Begriffe wichtig für das Camp sind, weil sie meiner Empfindung nach eine Offenheit vermitteln, die zum sich wohl und, soweit es geht, sicher fühlen einlädt.“

M. zeigt in ihren Antworten, dass sie sich bereits mit feministischen Begrifflichkeiten und Konzepten auseinandersetzte. Das Wort „queer“ brachte ihr das pnGRC näher und sie scheint dies mit seiner vielschichtigen Bedeutung als Identitätsbezeichnung, Sexualität und dennoch Offenheit für sich zu beanspruchen.

Interessant ist, dass M. an dieser Stelle nicht die Verbindung zieht zu einer Aussage, die sie in ihrem Essay macht, die eindeutig ihr Aufwachsen und somit ihr Verständnis des Mädchen_seins stilisieren: *„As a little girl, I had always been complimented by adults for being so calm and quiet. So I stuck to it, which turned out to be a huge mistake.“*

Diese Erzählung könnte wohl kaum klassischer den stereotypen Feedbackmechanismus beschreiben, den so viele Mädchen_ in ihrem Aufwachsen erfahren, der so zielführend

geschlechterstereotypes Verhalten fördert und manifestiert. M. ist sich dieses Mechanismus im Moment des Erzählens bewusst, weiß worauf ihr Verhalten zurückzuführen ist und legt somit die feministische Verbindung zwischen individueller Identitätsentwicklung und gesamtgesellschaftlicher Analyse. Unmissverständlich klar macht M. hier ihre eigene Kompliz_innenschaft, um als Mädchen_ mit dem von ihm erwarteten Eigenschaften intelligibel zu sein. Gleichzeitig deutet ihre Aussage auch daraufhin, dass es möglich ist, sich dieses Mechanismus bewusst zu werden und sich diesem aktiv entgegen zu stellen. Diese schwierigen, oft schmerzhaften und vor allem mutigen Versuche werden in den Erzählungen der Teilnehmer_innen im Rahmen dieser Arbeit bezeugt. Für Teilnehmer_in M. schuf das pnGRC im Sinne queer_feministischer Pädagogik, einen Raum, um die eigene vergeschlechtlichte Identitätsgeschichte kontinuierlich zu reflektieren, sie als sozial konstruiert zu entlarven und daraus handlungsmächtig das eigene Ich zu entwickeln. Der geschlechtshomogene Rahmen, der laut Graff eine notwendige pädagogische Erweiterung zu den dominanten koedukativen Lernsettings darstellt, mag dabei eine unterstützende Komponente gespielt haben (vgl. Graff 2007)⁴¹.

S. . „Und hab mir gedacht ,hüh’? Ich dachte wir machen Musik“.

Für S. geschah die Berührung mit Queer_feminismus eindeutig zum ersten Mal am pnGRC. In einem Gespräch über ihre frühere Schulzeit im Alter von 16 erzählt sie:

I: Waren da Begriffe wie ‚Feminismus‘ oder ‚Feminismen‘ oder ‚Queer‘, war das da schon Thema in dem Alter?

S: Nein, eigentlich nicht.

I: Kannst du dich erinnern, wann das zum ersten Mal relevant wurde?

S: Eigentlich so konkret erst am Girls Rock Camp.

An einer anderen Stelle gibt sie zu verstehen, dass ihr „der ganze feministische Hintergrund“ des pnGRC nicht bewusst war, bevor sie teilnahm: „*Ehm. Ich muss zugeben, dass mir der ganze feministische Hintergrund eigentlich nicht so bewusst war.*“

Im Erzählen ist es ihr sichtlich (vor mir als möglicherweise beurteilende Instanz)⁴² unangenehm dies nicht gewusst zu haben. Und im Schildern der folgenden Episode wird

⁴¹ Als weitere praktische Beispiele für Umsetzung monoedukativer Mädchen_räume können die ehemalige, feministische Wiener Mädchenschule „Virginia Woolf“ sowie das interkulturelle Mädchenzentrum peppa* in Wien genannt werden. Die Pädagog_innen der „Virginia Woolf“ – Schule beschreiben die Relevanz ihres monoedukativen Projekts wie folgt: „Die Mädchen stehen bei uns selbst und für sich im Zentrum, sie werden an sich selbst gemessen - und nicht an Buben oder an patriarchalen Maßstäben“ (Devime/Rollett, 1996, S.37). Das interkulturelle Mädchenzentrum peppa* in Wien beschreibt sich selbst als „geschützten Raum für Frauen und Mädchen“ und macht damit die notwendige Verbindung zwischen einem Frauen_ bzw. Mädchen_raum und dem Gefühl von Sicherheit explizit“ (vgl. Homepage des Mädchenzentrums peppa*, Caritas Wien).

⁴² siehe Abhandlung zu involvierter Forschung am Anfang dieses Kapitels

spürbar, dass die Verbindung zwischen pnGRC und Feminismus für S. anfangs einen nebulösen, fast mystischen Charakter hatte:

„Mhm. (lachen) Ich kann mich erinnern, dass war noch am Anfang vom Camp, da waren ein paar, da sind wir so im Kreis gesessen und haben über irgendwas geredet und dann hat irgendwer was gesagt, von den Leuten, die im Vorjahr schon dabei waren, ehm, dass sie halt mittlerweile schon wissen, auch, wie das ganze aufgebaut ist, worauf das ganze aufgebaut ist, was so die Hintergründe sind. Vom Girls Rock Camp. Und ich bin nur so da gesessen. Und hab mir gedacht häh? Ich dachte wir machen Musik. So ein häh, mhm, ich checks nicht. Ja und sie hat dann nur gesagt, sie möchte jetzt extra nix dazu sagen, weil wir werdens schon rausfinden. Und sie hat gemeint, dass das im Jahr davor auch so war, dass sie jetzt nicht vor den Latz gekriegt hat, so schauts aus und das ist jetzt deine Meinung, sondern im Laufe der Woche wirst du halt Dinge mitkriegen und wir werden über Dinge sprechen und dann, ja, dich bissl informieren und ja, bin ich eigentlich froh drüber, dass sie uns die Chance gegeben hat und es nicht ausgespuckt hat, obwohl ich mir schon gedacht hab, ja, ich check gar nix grad. (lachen) Aber es ist dann eh relativ schnell klar geworden, vor allem, wenn man sich mit den Leuten zusammengesetzt hat zum Mittag oder so, die eben schon Ahnung gehabt haben, bissl halt drüber geredet haben“.

In S. Schilderung sind Musik und Feminismus (am pnGRC) nicht notwendig miteinander verbunden. So war ihr Vorhaben teilzunehmen hauptsächlich musikorientiert bzw. machte die Idee, dass nur Frauen_ anwesend sein würden keinen offensichtlichen Unterschied in ihrer Vorstellung und Erwartungshaltung. Die schockierende Reaktion auf das beinahe geheimnisvolle Hintergrundwissen, das es während der pnGRC-Woche zu aquirieren gibt, um zu verstehen, was diese Woche und all seine Mitwirkenden für eine Bedeutung haben, erzeugen bei S. eine sichtlichen Irritiertheit, sie erlebt sie als Ausschlusserfahrung. Einen Moment lang scheint für S. alles in Frage zu stehen, sie dachte, sie wäre nur zum Musikmachen gekommen, während plötzlich ein anderes Thema. Ihre Verunsicherung erinnert an den bereits zitierten Artikel von Giffort, indem sie die implizite, feministische Agenda sowie mögliche daraus resultierende Probleme auf Girls Rock Camps analysiert (vgl. Giffort 2011). Es sind Momente wie diese, in denen eine (wenn auch explizit gewählte) fehlende Klarheit über die feministische Verortung des pnGRC nach außen bzw. für die neuen Teilnehmer_innen, für Unsicherheit und sogar für Ausschlussmechanismen sorgen kann. Feministische Auseinandersetzungen sind für S. offensichtlich neu und sie weiß nicht, wie sie sich zu diesen positionieren soll. Rückblickend erzählt sie:

„Einfach nur, ich hab mich halt davor nicht wirklich damit auseinandergesetzt und ehm, ja, hab auch nicht gewusst, was da meine Meinung ist, ob ich da eine Meinung hab. Ich hab mich da einfach drauf eingelassen. Das war eh alles ganz easy.“

Die Berührung mit dem ominösen feministischen Hintergrund des pnGRC erzeugt bei S. zunächst Verunsicherung und sie fühlt sich unter Druck gesetzt sich zu diesem positionieren

zu müssen. Im Verlauf des pnGRC löst sich diese Schwierigkeit jedoch, sie schafft es, sich auf das Unbekannte einzulassen und erlebt den weiteren Camp-Verlauf als „easy“. (Wie im Kapitel zu Transfererfahrungen eingehender besprochen wird, stellt diese erste Berührung mit feministischen Themen am pnGRC den Beginn für eine intensivere Auseinandersetzung bei S. dar.)

A.: „Sowas habe ich noch nie zuvor von einer Frau* gehört“

„Der Begriff Feminismus war für mich schon immer ein sehr positiver. Meine Mutter würde ich als Feministin 2. Generation, eine Gleichheitsfeministin, bezeichnen. Für sie waren viele Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen offensichtlich, und sie war und ist der Meinung, dass diese in erster Linie durch staatliche Maßnahmen verändert gehören. Das hat sie mir im Hauptschulalter so erklärt. Ich fand das logisch und bezeichnete mich stolz als Feministin.“

A. hat über ihre Mutter einen positiven Bezug zu Feminismus und weiß es, sie am feministischen Spektrum einzuordnen, indem sie den Begriff „Gleichheitsfeministin“ zu ihrer Beschreibung wählt. Zumindest zu ihrer Schulzeit konnte auch A. sich mit dieser Bezeichnung identifizieren bzw. nannte sich selbst eine „Feministin“. Obwohl ihr das Konzept des Frauen_raumes kein klarer Begriff war, evozierte die Tatsache, dass das pnGRC ein Frauen_raum sein würde, in ihr die positive Erwartungshaltung, sie könne sich dort eventuell mehr zutrauen als sonst:

*„Ich weiß nicht ob mir der Begriff Frauen*raum davor schon einmal irgendwo untergekommen war. Ich fand es aber gleich super, dass es nur Mädchen* und Frauen* am Camp geben sollte. Ich dachte, dass ich mich da vielleicht etwas mehr trauen könnte. Ich wusste aber nicht in welchem Ausmaß sich dieser Faktor auf die Atmosphäre auswirken konnte.“*

Auch andere queer_feministische Begriffe und Konzepte lernte sie erst am pnGRC kennen:

„Ich glaube der Begriff ‚queer‘ war mir bis zum Girlsrockcamp unbekannt. Ebenso, dass es außer den Begriffen ‚Transsexuell‘, ‚Lesbisch‘ und ‚Schwul‘ eine Vielfalt an Bezeichnungen für Identitätsmerkmale (wenn mensch das so nennen kann) gibt.“

A. konnte also ihr queer_feministisches (Selbst)-verständnis im Rahmen des pnGRC erweitern. An ihrer Schreibweise (Asteriks nach geschlechtsbezogenen Identitätsbezeichnungen) und ihrer vorsichtigen Ausdrucksweise in Identitätsfragen zeichnet sich eine hohe Sensibilität für diese Thematik ab.

Schon die ersten Momente am pnGRC konfrontieren A. erstmals mit lesbischer bzw. queerer Sexualität:

„N. fing bald ein Gespräch mit mir an. Ich fand sie sehr cool und außergewöhnlich. Die anderen Mädchen schienen aufs erste auch schon mal sehr*

nett zu sein [...] P. setzte sich zum Tisch dazu. Ich erfuhr, dass N. und P. ein Liebespaar waren. Das hinterließ einen Eindruck.“

Im selben Gespräch über besondere Momente, die ihr in Erinnerung geblieben sind, erzählt A. zumeist von queer_feministischen Erfahrungen:

„Viele Momente sind mir in Erinnerung geblieben weil sie sehr intensiv mein Weltbild ins Wanken brachten. Habe mich in ein Mädchen/Frau verschossen, wir haben uns einen queer_feministischen Film angesehen. P. ist beim Rollschuhfahren auf ihre Knie gefallen, aber sie meinte nur, dass sie die Spuren der Stärke sieht, weil sie beim Rollerderby ja auch damit zu rechnen habe. Sowas habe ich noch nie zuvor von einer Frau gehört. Das Girlsrockcamp hat auch ein neues Licht auf mein Leben geworfen. Es tauchten neue Fragen auf wie z.B.: Was genau ist Queer_feminismus? Und vor allem die Frage nach der eigenen Sexualität. Ich glaube ich habe dort zum ersten Mal ein lesbisches Pärchen kennen gelernt und Frauen, die queer sind.“*

Diese Erlebnisse sind für A. so neu, dass sie davon spricht, sie hätten ihr „Weltbild ins Wanken gebracht“. Zum einen entdeckt sie zum ersten Mal das Begehren für eine Frau_ an sich, zum anderen wird sie erstmals mit queer_feministischen Medien konfrontiert, dh. mit Repräsentationen von Frauen_ außerhalb der üblichen, heteronormativen Darstellung. Besonders in Erinnerung hat sie außerdem eine Szene, in der eine Teilnehmer_in sich beim Skateboardfahren verletzt. Statt den Schmerz zu beklagen, scheint diese den Vorfall als Härteübung zu sehen, was A. verblüfft. Ihr bisheriges Bild davon, was es heißen kann Frau_ bzw. Mädchen_ zu sein erfahren am pnGRC sichtlich Neudefinitionen. Die Aussage, sie hätte noch nie von einer Frau_ gehört, dass eine Schmerzerfahrung „Spuren der Stärke“ seien und sie eigentlich nur auf eine andere Tätigkeit vorbereiten würden, bei der (noch stärkere) Verletzungen zu erwarten seien (während des Roller Derby⁴³), bekräftigt die Expansion von A.s Frauen_bild. Auf einem klassisch feministischen Spektrum könnte man A.s feministischen Entwicklungsprozess während des pnGRC als den Übergang einer Gleichheitsfeminist_in (in Allianz mit ihrer Mutter) zu einer Queer_feministin bezeichnen. Über die Überzeugung hinaus, dass Frauen_ die gleichen Fähigkeiten wie Männer_ innehaben und ihnen somit die gleichen Rechte zustehen, beginnt A. sich mit der Dekonstruktion dieses Frauen_begriffes und -bildes auseinanderzusetzen. Die Verankerung des gestärkten Frauen_bildes in einer immer noch heteronormativen Struktur beginnt sich aufzulösen. Sowohl sexuelles Begehren als auch einzelne Eigenschaften, die aus dem heteronormativen Raster fallen (wie etwa der Zugang zu körperlicher Verletzung) verqueeren A.s Welt- und Selbstbild. Die Begriffe Mädchen_ und girl sind für sie dementsprechend ambivalent:

⁴³ Roller Derby ist ein vorrangig von Frauen_ bzw. Genderqueers betriebener Rollschuh- und Vollkontaktsport, dessen Spieler_innen oft eng mit queer_feministischen Netzwerken verbunden sind (vgl. Vereinshomepage des Vienna Roller Derby).

„Mädchen klingt für mich sehr niedlich, brav und bescheiden. Girl kommt auf den Kontext an. Es kann mal verniedlichend klingen, mal selbstbestimmt.“

Auf die Anfrage hin das pnGRC zu beschreiben, betont A. den queer_feministischen Kontext. Sichtlich ist dieser von erheblicher Relevanz für sie und sie nennt *Frauen*raum* als ersten Begriff um das pnGRC zu beschreiben. A.s Erlebnis des pnGRC vor allem als Erweiterung ihres feministischen Welt- und Selbstbildes sind ein Beispiel dafür, dass unterschiedliche Mädchen_ die vielfältigen Elemente des pnGRC unterschiedlich stark im eigenen Erleben gewichten.

J.: *“Während sich einige meiner Einstellungen stark mit denen von selbsterklärten Feministinnen decken, bin ich in vielen anderen viel lascher.“*

J.s Verhältnis zu Queer_feminismus ist ambivalent. Auch wenn sie bereits vor ihrer Teilnahme am pnGRC queere Räume aufsuchte oder eventuell genau aufgrund ihrer Vorerfahrungen, bringt sie klare Kritik zum Ausdruck:

„Auf jeden Fall haben sie [Begriffe wie Queer_feminismus] viel mit dem Camp zu tun, immerhin wurde es durch die mit den Schlagworten verbundenen Bewegungen inspiriert. Ich persönlich kann teilweise etwas mit den Begriffen anfangen, wenn auch nicht in der absolut klassischen Form. Während sich einige meiner Einstellungen stark mit denen von selbsterklärten Feministinnen decken, bin ich in vielen anderen viel lascher. Das hat viel damit zu tun, dass für mich Feminismus Gleichberechtigung von Frau und Mann bedeutet, während einige Feministinnen (viel) zu weit gehen. Ich bin z.B. kein Freund (sic!) vom Gendern, da es mir unnötig vorkommt.“ (Einfügung von V.L.)

J. hat offenbar Erfahrung damit, sich im feministischen Spektrum zu verorten. Sie scheint sich bereits öfters damit auseinandergesetzt zu haben bzw. weiß um die Nuancen und Positionen, die es einzunehmen und zu kritisieren gibt. Dies mag auf ihren regelmäßigen Besuch von queeren/lesbischen Frauen_/Mädchen_räumen zurückzuführen sein, die sie seit ihrem Outing noch vor ihrer Teilnahme am pnGRC frequentiert. Dort erfuhr J. auch von der Existenz des pnGRC.

J. scheint bereits eine gewisse Gewohnheit darin zu haben, Kritik an feministischen Zusammenhängen zu formulieren, da sie als sehr kohärente Ansage geäußert wird. Auch an ihrer durchgängigen Verwendung des generischen Maskulinums (im Unterschied zu den übrigen Interviewpartner_innen) lässt sich ihre klare Abneigung gegenüber genderbewusster Sprache ablesen. Am Beispiel des rein veganen Essens am pnGRC bringt J. außerdem klare Kritik an Ein- und Ausschlussmechanismen an:

„Was mir noch dazu einfällt ist das mit dem veganen Essen. Ich finde die Teilnehmerinnen sollten nicht dazu „gezwungen“ werden, eine Woche vegan zu essen,

nur weil der Verein findet, dass es so gehört. Das vermittelt nämlich schnell den Eindruck, dass man sich vegan oder vegetarisch ernähren muss, um „dazugehören“. Ich finde so ein Eindruck ist nicht konstruktiv weil ja jede Frau an der Bewegung teilnehmen können soll und sich nicht durch solche Sachen davon abgeneigt fühlen sollte.“

Auch wenn das pnGRC nur vegane Küche anbietet bzw. diese Entscheidung auf der Überzeugung der Organisator_innen basiert, handelt es sich hier nicht um eine einheitliche feministische Positionierung als vegane Queer_feminist_innen (vgl. Adams 2015) bzw. Ökofeminist_innen (vgl. Adams 2014), die andere feministische Positionen ausschließen will. J.s Kritik jedoch spricht die komplexe Frage nach Ein- und Ausschlussmechanismen an, die sich auch in Räumen ausbreiten, die versuchen selbige zu minimieren. Die Grundidee der Organisator_innen, dass vegane Ernährung möglichst inkludierend für alle Beteiligten sein soll, wird von J. nicht als solche gelesen. Viel eher wird sie als Zwang interpretiert, als Test, um sich als Teil von pnGRC, als Teil „der Bewegung“ zu verstehen. Es ist an dieser Stelle spannend zu sehen, dass J. das pnGRC als Teil einer Bewegung sieht, höchstwahrscheinlich ist damit die „feministische Bewegung“ gemeint. Ähnlich wie die Kritik an dieser auch oft auf Ein- und Ausschlussmechanismen abzielt, bemängelt auch J. die von ihr so aufgefasste Notwendigkeit sich anzupassen.

Für Teilnehmer_in A. stellte die Aussicht auf veganes Essen umgekehrt ein Symbol für die allgemeine Offenheit des pnGRC dar: *„Und die selbstverständlich vegane Verpflegung war schon auch ein sehr großer Anreiz. Ich habe da schon im vorhinein sehr stark gehofft, dass die Menschen am Camp nicht nur zu Essen offen eingestellt sein würden.“*

Insgesamt jedoch sieht J. durchaus einen Zusammenhang zwischen ihrem positiven Erleben des pnGRC und der Tatsache, dass es sich um einen Frauen_raum handelte:

„Na, hab ich so noch nie erlebt eigentlich. Ja vielleicht hat das auch dazu beigetragen, dass ich mich schneller wohlfühlt hab. Ehm. Weil irgendwie, schwer zu sagen. Ich muss auch schon dazu sagen, dass ich eigentlich, doch öfter mit Männern negative Erlebnisse hatte und das hat vielleicht nicht unbedingt meine Angst, ich konnte sie damit nicht quasi bewältigen, aber ich hab mich halt doch wohler gefühlt, weil ich hab das so noch nie erlebt eigentlich, dass ich nur unter Frauen bin. Aber ja, ich glaub auch, dass das dazu beigetragen hab, dass ich mich schneller wohl gefühlt hab, kann schon sein.“

Zwischenfazit:

Die unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Perspektiven der Teilnehmer_innen demonstrieren die Pluralität an queer_feministischen Positionen in der heutigen

postfeministischen Ära. Die Tatsache, dass sich jedoch alle sowohl angesprochen als auch repräsentiert fühlten, zeugt von der Möglichkeit mit Differenzen einen Raum des Gemeinsamen am pnGRC zu schaffen. Im Einklang mit denjenigen postfeministischen Strategien, welche die Möglichkeit und Notwendigkeit feministischer Solidarität sowie Handlungsmacht inmitten individualisierender, neoliberaler Tendenzen betonen, findet sich offenbar am pnGRC ein Raum, der eben dies ermöglicht. Die Teilnehmer_innen zeigen in ihren jeweils unterschiedlichen Geschichten, Erlebnissen und Reflexionen individuelle Reaktionen auf die vielschichtigen postfeministischen Kontexte, die sich auch am pnGRC manifestieren.⁴⁴ Das pnGRC schafft es offensichtlich ein Raum zu sein, in dem sich die Teilnehmer_innen in einem möglichst sicheren Rahmen mit sich selbst und ihrem Verhältnis zu aktuellen gesellschaftlichen Strukturen auseinandersetzen können und in welchem Kritik ebenso wie Akzeptanz nebeneinander existieren können. Die Erfahrungen, welche die Mädchen_dabei machen sind genauso unterschiedlich wie sie selbst. Wie auch Currie et. al. in ihrer Studie betonen, ist es aus pädagogischer Perspektive besonders wichtig, Mädchen_nicht für ihre jeweilige Interpretation ihres Queer_feminismus zu verurteilen, sondern im Gegenteil, einen Rahmen zu schaffen, in welchem diese Unterschiede neben- und miteinander sowie in fruchtbarer Auseinandersetzung existieren können. Mehr noch, dürfen wir als Pädagog_innen sowie Forscher_innen nicht nur von unserer eigenen Definition dessen, was wir für queer_feministisch halten oder nicht ausgehen, um das Verhalten von Mädchen_zu analysieren, sondern müssen Räume schaffen, in welchen Mädchen sich sicher fühlen können, ihre eigenen Perspektiven zu entwickeln (vgl. Currie et al. 2009, S. 168f, Paseka 2009, S. 36).

1.4. Sich sicher fühlen

Bis auf eine Teilnehmer_in (A.) wurde keine der Teilnehmer_innen explizit zum Thema Sicherheit bzw. dem Begriff „Safer Space“⁴⁵ befragt. Jedoch wurde in allen Interviews ersichtlich, dass die Notwendigkeit sich sicher zu fühlen ein relevantes Thema für alle Teilnehmer_innen darstellte.

⁴⁴ Trotz je individueller Ausformulierung zeigt sich im Vergleich der Vor- und Nachanalyse der pnGRCs der Jahre 2011-2014 jedes Mal ein Anstieg von mindestens 20% in den positiven Bewertungen des pnGRC als Frauen_bzw. Mädchen_raum. Als Hauptgründe dafür werden genannt: die vertrauensvolle, entspannende, ermutigende Atmosphäre und positive Dynamik, offener reden zu können, sich nicht hübsch machen zu müssen, das Spüren von Feminismus, der geschützte und sichere Freiraum, mehr Selbstvertrauen, das leichtere Finden von Vorbildern (siehe pnGRC-Abschlussberichte).

⁴⁵ „A Safe Space is a place where anyone can relax and be able to fully express, without fear of being made to feel uncomfortable, unwelcome, or unsafe on account of biological sex, race/ethnicity, sexual orientation, gender identity or expression, cultural background, religious affiliation, age, or physical or mental ability. A place where the rules guard each person’s self-respect and dignity and strongly encourage everyone to respect others“ (SafespaceNetwork).

Safer Space ist ein Begriff, der in queer_feministischen Kontexten viel diskutiert wird und sich vor allem auch aus intersektionaler Perspektive mit der Frage beschäftigt, was einen sicheren Ort ausmacht und inwieweit es überhaupt möglich ist einen Raum zu kreieren, in welchem sich alle Beteiligten so sicher wie möglich fühlen können.

A. definiert Safer Space im Kontext des pnGRC wie folgt:

„Safer Space bedeutet für mich ein Ort, an dem du so sein kannst wie du bist, und nicht fürchten musst verurteilt zu werden. Safer Space bedeutet auch für mich, dass deine Grenzen respektiert werden. Wenn du etwas nicht möchtest, es dir zu nahe geht, du dich einfach nicht traust, du nicht möchtest dass andere davon erfahren, dann wird das so akzeptiert. Das Girlsrockcamp hat für mich ziemlich klar versucht einen safe space zu schaffen. Die Teilnehmer_innen sollten sich möglichst wohl fühlen.“

Mit Safer Space bezeichnet A. somit einen Ort, an dem sich grundlegende Bedürfnisse ausleben lassen, wie: sich Wohlfühlen können, akzeptiert werden (wie eine_ ist), respektiert werden. Gleichzeitig macht A. klar, dass es keinen absoluten „Safe Space“ geben kann, indem sie beschreibt, dass es am pnGRC darum gehe, dass sich alle Teilnehmer_innen *möglichst* wohl fühlen. Sie macht damit auf den queer_feministischen (auch am pnGRC geführten) Diskurs um Safer Space aufmerksam, der sich mit der Frage beschäftigt, inwieweit es überhaupt möglich ist von Safer Space sprechen zu können bzw. für wen Räume wirklich sicher sein können und wie sich Räume möglichst sicher gestalten lassen können (vgl. Geek Feminism Wiki, Safe Space).

Das Element des „Sich sicher fühlen“ scheint sehr grundsätzlich die Erfahrungen der Teilnehmer_innen zu beeinflussen bzw. stellte die Suche nach einem solchen Ort zu einem Großteil den Anreiz ihres Interesses für das pnGRC dar. Da die meisten interviewten Teilnehmer_innen den Begriff Safer Space selbst nicht verwendeten, möchte ich im Folgenden von diesem Absehen und in Referenz zum Titel dieses Kapitels im weiteren Verlauf mit der Bezeichnung „sich sicher fühlen“ operieren.

A beschreibt die Zeit vor ihrer Teilnahme folgendermaßen:

„Die Zeit vor dem Girlsrockcamp war eine sehr intensive. Aus der Hauptschulzeit sind mir keine Freundschaften geblieben. Ich habe mich sehr viel mit Umweltschutz und Menschenrechte beschäftigt. Darüber habe ich gerne mit Schulkolleg_innen diskutiert und bin schnell als Öko- und Hardcore-Aktivistin abgestempelt worden. Da war auch nicht sehr viel Unterstützung von Seiten der Lehrkräfte da, im Gegenteil, sie festigten den Standpunkt meiner Mitschüler_innen, indem sie beispielsweise Gendern ins Lächerliche zogen. Es hat mich sehr frustriert, dass mein Wunsch die Welt zum Besseren zu verändern lediglich als "Phase" abgestempelt wurde, oder von anderen abgestoßen wurde... ich sei ihnen zu extrem. Ich glaube das war eine der frustrierendsten Erkenntnisse für mich, dass das Feuer in mir, diese Energie, von außen als verrückt eingestuft wurde. Da fühlte ich mich sehr alleine und verlassen, und war deshalb oft traurig. Das Girlsrockcamp ließ

mich wissen, es gibt mehr Menschen denen es so geht wie mir, mit dem "Sich-unverstanden-von-der-Welt-fühlen".

A. beschreibt das pnGRC als einen Ort der Geborgenheit, den sie in dieser Form aus ihrem Alltag nicht kannte. Mit dem Erleben von der Welt nicht verstanden zu werden, in ihren politischen Idealen von ihrem schulischen Umfeld nicht ernst genommen zu werden, gaben ihr das Gefühl als Person, mit ihren Bedürfnissen und Ansichten nicht respektiert und negativ kategorisiert zu werden. Ihr schulisches Umfeld war somit kein sicherer Ort für den Ausdruck ihres Selbst:

„Ich hatte Angst nicht zur Gruppe zu passen. Die zwei Jahre davor in der neuen Schule waren sehr frustrierend. Das mit den Freund_innenschaften sollte nicht so wirklich klappen, und ich kannte auch allgemein nicht so wirklich Gleichgesinnte, wenn es um meine Ideale ging. Da hatte ich Angst, dass trotz der tollen Absichten des Girlsrockcamps, ich mich unwohl fühlen könnte unter den Mädchen. Das Camp war aber ein Lichtblick, weil ich das Gefühl damals hatte eh nichts zu verlieren zu haben.“*

Ähnlich war für M. die Tatsache, kaum Freund_innen in der Schule zu haben, eine der stärksten Motivationen sich anzumelden:

„Ja, ich erinnere mich schon ein bisschen daran[Die Zeit vor dem pnGRC]. Ich war einfach ein viel unsicherer Mensch, hatte (vor allem in Gruppen) ständig das Gefühl, die Unterlegenste/Unbeliebteste/ Uninteressanteste zu sein und war noch viel schüchterner als jetzt. Wie gesagt hatte ich daher auch nur wenige Freund_innen. In der Zeit, als ich mich beim GRC anmeldete, war ich gerade vom Gymnasium in die HTL gekommen und hatte den Kontakt zu den meisten meiner Freund_innen aus dem Gymnasium abgebrochen, weil sie mich unglücklich machten. Sie waren mir nicht egal, aber ich wollte mich von alten Lasten befreien, von all den Hänseleien (aufgrund meiner Schüchternheit) die mit der Freundschaft einhergingen. In der HTL⁴⁶ hatte ich damals nur eine einzige Freundin gefunden, es war eine ziemlich deprimierende Situation.“ [Einfügung von V.L.]

Sich nicht akzeptiert zu fühlen im schulischen Umfeld, das einen so großen Anteil des täglichen Sozialkontaktes ausmacht, stellte für Teilnehmer_innen A. und M. ein großes Bedürfnis dar dies zu verändern bzw. sich in neue Kontexte zu begeben, mit der Hoffnung auf mehr Akzeptanz zu stoßen.

Alle interviewten Teilnehmer_innen haben ein ausgeprägtes Verständnis davon, in welchen Räumen sie sich wohl bzw. unwohl fühlen, welche ihrer Anteile sie wo ausleben oder teilen können und wo nicht. Der Vergleich zwischen dem Erleben des pnGRC als neuem und offenen Raum und anderen alltäglichen bzw. bekannten Räumen geschieht während der

⁴⁶ HTL steht für den österreichischen Schultyp „Höhere Technische Lehranstalt“, auch BHS (Berufsbildende höhere Schule) genannt, und ist eine Schulform mit Maturaabschluss und Berufsausbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung, Eintrag zum Bildungswesen in Österreich).

Interviews häufig. So zeigt sich an der folgenden Aussage von J. ihr Erstaunen über das akzeptierende Verhalten der anderen Teilnehmer_innen:

„Ich hab mich nie wirklich eingeschränkt gefühlt, in keinerlei Hinsicht. Es war eher sehr schön zu sehen, dass, ich weiß nicht, viele Leute denken sich, die Kleidung ist irgendwie komisch, schauen mich, vor allem irgendwelche Omas in der U-Bahn, was soll das jetzt sein? Und ich weiß nicht, I. und B. waren beide so: ‚Hey cool, woher hast du das?‘ Boah ich war echt so, dass mich jemand so positiv anspricht, so reagiert. Ja, das war sehr interessant eigentlich, dass alle sehr offen sind, für solche Sachen. Eigentlich, ja. Ein positiver Eindruck würd ich sagen.“

Ihr Erstaunen erklärt sich durch das Beschreiben ihrer früheren Erfahrungen in Gruppen:

„Zum Beispiel wenn ich sagen würde: ‚Hey, ich steh nicht auf Männer, ich steh auf Frauen.‘, dann würden sie sicher gleich sagen: ‚Hey was was, weg mit dir.‘ (lacht) Ich hab halt immer so das Gefühl gehabt, das wär so ihre Reaktion und ja, ich habs halt deswegen nie angesprochen, aber ich fühl mich deswegen wohl unter Menschen, wo ich weiß, dass sie solche Sachen akzeptieren können.“

Es zeigte sich, dass das pnGRC für die meisten interviewten Teilnehmer_innen einen sicheren bzw. sichereren Ort darstellte, als ihr alltägliches Umfeld. Dieses Gefühl scheint die Basis zu bilden, um alle anderen Bedürfnisse und Fähigkeiten auszuleben, wie auch durch die Bedürfnispyramide Maslows gezeigt wird (vgl. Maslow, Abraham, Bedürfnispyramide). Auf die unterschiedlichen Bedürfnisse nach Sicherheit bietet das pnGRC offenbar ausreichend Raum sich selbst sein zu lassen, was im Alltag der Mädchen_ offenbar nicht so einfach ist. Gemeinsam ist allen Aussagen, die sich dem Thema sozialer Interaktionen widmen, ein Gefühl von „Andersheit“, ein Wissen darüber, nicht (völlig) dazu zu gehören und eine damit verbundene Unsicherheit und dem Bedürfnis nach Orten der Sicherheit. Sei es die queere Sexualität von J., das politische Auftreten von A., das tomboysche⁴⁷ Aussehen von S., der Gothic-Stil von J., oder die extreme Schüchternheit von M., so sind all dies Elemente, die sich von der (angenommenen) Norm abheben. Folglich geben sie den Teilnehmer_innen das Gefühl nicht dazu zu gehören und sie finden unterschiedliche Strategien, um mit diesem Gefühl der Unsicherheit umzugehen. M. löst sich von ihrem ehemaligen Freund_innenkreis, der sie aufgrund ihrer Schüchternheit hänselte und nimmt sich aktiv vor ihre Schüchternheit herauszufordern, indem sie sich, zum Beispiel, für das pnGRC anmeldet, sich also etwas Neues zutraut. Genauso sehen A., S. und J., wie bereits ausführlicher dargestellt, in ihrer Teilnahme am pnGRC eine Chance sich selbst herauszufordern und ihren sozialen Horizont zu erweitern. Alle beschreiben die Teilnahme am pnGRC als Erleichterung darin von anderen

⁴⁷ Als „Tomboys“ werden Mädchen_, seltener auch Frauen_, bezeichnet, die dem gängigen „weiblichen“ Rollenbild entgegen, ein „männliches“ Auftreten an den Tag legen, was durch Haltung, Kleidung, Frisur, etc. markiert wird. Es handelt sich zumeist um eine Fremdbezeichnung pejorativen Ursprungs und hat keine direkte Verwendung zum selbstidentifizierten Geschlecht. Obwohl im Deutschen der Begriff „Wildfang“ existiert, wird zumeist der englische verwendet (vgl. Merriam Webster Online Dictionary, Duden Online Wörterbuch).

akzeptiert zu werden und vor allem einen höheren Grad an Selbstakzeptanz zu erlangen. A. wünscht sich deshalb einen Ort wie das pnGRC auch im Alltag:

„Ich war auch etwas frustriert, dass die Welt außerhalb des Camps einfach so gar nicht offen war. Ich habe mir gewünscht, dass ich in eine Art Schule gehen könnte die genau diese Atmosphäre hätte.“

Zwischenfazit:

Ein sicherer Ort lässt sich in diesem Zusammenhang folglich als Ort beschreiben, an dem das Gefühl der eigenen Andersheit nicht als Abweichung der (vor)gelebten Norm verurteilt, sondern als Teil der je eigenen Individualität mit Respekt angenommen wird. Dass die Konfrontation mit dem Außen dieses sicheren Rahmens Enttäuschung erzeugt und den Wunsch evoziert ähnliche Räume beispielsweise in der Schule vorzufinden, zeugen von dem positiven Erfahrungswert des pnGRC als sicherem Ort (vgl. letztes Kapitel zu Transfererfahrungen) sowie der anhaltenden Effektivität von monoedukativen Räumen (vgl. Graff 2007).

Safer Space klingt auch in den Parolen der Riot Grrrls wieder, die als ein relevantes Ziel ihrer Bewegung, das Kreieren von sichereren Räumen für Mädchen_ und Frauen_ verfolgten, was sich zumeist in der Schaffung von Frauen_räumen artikulierte. Dies bedeutet gemäß der Debatte um Safer Spaces natürlich nicht, dass diese Räume qua Frauen_räume völlig sicher für alle Beteiligten waren (siehe Kritik von Nguyen in Fußnote 25), jedoch spielt für viele queer_feministische Gruppen die Verbindung von Frauen_räumen und Sicherheit nach wie vor eine wichtige Rolle. So sind die aus der Riot Grrrl Bewegung entstandenen Ladyfeste bis heute Frauen_räume. Die Diskussion der damit verbundenen Problemen an Ein- und Ausschlussmechanismen, also der Debatte um Raumpolitik, wird darin beständig ausverhandelt (siehe Einladungspolitik am Grazer Ladyfest 2014 sowie Diskussionen zur Raumpolitik von Ladyfesten des Magazins fiber).

1.5. Musik erleben

M: *„Musik ist für mich einfach das, was ich bis ans Ende meines Lebens machen möchte.“*

Auch wenn Musik im Zentrum des pnGRC steht und das Erleben von Musik somit bei allen Teilnehmer_innen eine enorm wichtige Rolle spielt, gibt es dennoch Unterschiede in der je spezifischen Art und Weise der Nutzung von Musik im Alltag sowie im Kontext des pnGRC. Im Anschluss an die bereits erwähnten Ausführungen von Frietzsche zur Pop-Fan_in- Kultur im theoretischen Fundament dieser Arbeit, wird in diesem Kapitel keine hierarchische

Unterscheidung zwischen dem Hören und dem Produzieren von Musik gemacht, da beide Aktivitäten eigenmächtige sowie soziale Interaktionen mit Musik verkörpern und nicht selten in direktem Zusammenhang stehen (vgl. De Nora 2000). Hier sei auch erneut an die Ausführungen zur Relevanz der Interaktion mit Musik bei Mädchen_ hingewiesen und die Möglichkeit durch das Hören von Musik sowie durch das eigene Musikmachen die eigene Identität auszuverhandeln bzw. dieser eine Stimme zu geben und dadurch sowohl individuelle als auch kollektive Handlungsmacht zu verlautbaren (vgl. Currie et. al. 2009, Rhein/Müller 2006).

Musikmachen als Form des Selbstaudrucks und das Selbstverständnis als Musiker_in

Die Bedeutung von Musik ist für S. sehr eindeutig. Sie schreibt:

„Musik an sich hatte schon immer einen immens hohen Stellenwert in meinem Leben. So hat sie mich durch viele Situationen und Lebenslagen begleitet. Aus ihr schöpfe ich ganz oft meine Energie (zum Vorankommen sowohl als auch zum Loslassen). Meine beiden Lieblingswege, um mich auszudrücken, liegen im Schreiben von Texten und im Singen. Beides sind Herzensangelegenheiten, bei denen es mir nicht auf Perfektion, sondern auf die dahintersteckende Leidenschaft ankommt. Schlagzeug spielen hingegen fasziniert mich wahnsinnig, ist aber leider mit einer Zielorientiertheit verbunden, die eher frustrierend als befreiend ist. Hier zählt für mich absolut die Perfektion und das Vorankommen und Verbessern meines Könnens.“

S. versteht es klar zu differenzieren zwischen unterschiedlichen Modi des Musikmachens und den unterschiedlichen Stellenwerten, welche diese Tätigkeiten für sie einnehmen. Sie unterscheidet zwischen „Herzensangelegenheiten“ des Texte-Schreibens und Singens als Ausdruck ihres Selbst und dem perfektionsgetriebenem, technischen Spielen des Schlagzeugs. Allgemein beschreibt sie Musik als Energiequelle, die einen „immens hohen Stellenwert“ in ihrem Leben einnimmt und zeichnet ein differenziertes Bild ihres Selbstverständnisses als Musiker_in. Für S. stand Musik auch im Fokus als sie sich für das pnGRC anmeldete. Im Gespräch über queer_feministische Bezüge des pnGRC sagt sie: *„Ehm. Ich muss zugeben, dass mir der ganze feministische Hintergrund eigentlich nicht so bewusst war, es ging mir rein um Musik eigentlich, weil ehm, Musik generell ein großes Thema ist, schon immer gewesen ist.“*⁴⁸

J. spricht in ihren Aussagen über die Rolle von Musik in ihrem Leben viel von der Möglichkeit ihre eigene Welt mitzuteilen, andere Leute in ihre Welt einzuladen bzw. in andere Welten einzutauchen.

⁴⁸ Für die Analyse ihres Bezugs zu Queer_feminismus anhand dieser Aussage siehe Abhandlung dieser Aussage im vorangehenden Kapitel.

„[W]enn Leute irgendwie das was in ihnen drinnen ist, versuchen an die Oberfläche zu bringen und anderen zu zeigen, sei es eben durch Musik oder Mode oder Kunst, sowas, das find ich sehr speziell [...]Kunst generell. Ich mach sehr gerne etwas, das anderen Leuten zeigt, wie meine Welt aussieht. Und wenn die andere Welt halt irgendwie Hippy-mäßig ist und meine halt eher düster, dann find ich das auch interessant, weil ich auch Energie daraus schöpfe, dass irgendwer vielleicht auch positiv ist. [...] Ja, das ist halt, interessant auch andere Ansichten und Welten zu hören.“

Sie betont ihr Interesse für „authentischen Selbstausdruck“, der sie Menschen näher kommen lässt. Und sie schöpft Inspiration aus der Konfrontation mit der Andersheit, die ihr durch das Eintauchen in die Welt anderer Menschen, vermittelt wird.

„Musik machen ist für mich wie in einer andere Welt zu gehen- man kann für einen Moment abschalten und sich nur auf das im Augenblick wesentliche konzentrieren. In einer Band kann man dabei auch noch viel Spaß haben und sich über seine oder die Fortschritte der anderen freuen oder auch über die eigenen oder fremden „Fehler“ lachen.“

Gleichzeitig genießt sie die Konzentration auf „das Wesentliche“, die sie beim Musikmachen verspürt, sowie den Spaß und die Leichtigkeit in einer Band über Fehler lachen zu können. Über ihre eigenen musikalischen Erfahrungen veränderte sich auch ihr Zugang und ihr Verständnis von Musik selbst: *„Aber auf jeden Fall habe ich durch eigene Erfahrung in Bands und als Sängerin /Schlagzeugerin gelernt, Musik von einem anderen Blickwinkel zu betrachten.“*

Musik- machen als auch -konsumieren waren auch für M. immer schon Teil ihres Lebens:

„Jedenfalls habe ich schon immer viel Musik gemacht, früher sogar mehr als heute, weil ich viel mehr Zeit zum Geigeüben hatte. Zwar hatte ich auf das Geigeüben oft ähnlich wenig Lust wie auf das Erledigen von Hausübungen, aber wenn ich einmal dabei war, war und ist es oft sehr entspannend. Wenn ich zu faul zum Üben war, habe ich halt Musik angehört. Musik ist für mich einfach das, was ich bis ans Ende meines Lebens machen möchte, das ist auch ein Grund, warum das Camp so viel in mir ausgelöst hat.“

Mehr noch beschreibt M. Musikmachen als wichtigste Tätigkeit in ihrem Leben, die ihr hilft sich auszudrücken:

„Es klingt total kitschig, aber Musikmachen ist wahrscheinlich die wichtigste Tätigkeit in meinem Leben. Musik machen entspannt, treibt mich an, motiviert mich, gibt mir Selbstvertrauen. Mir fällt es auch viel leichter, meine Ideen mit Musik zu verwirklichen, als mit irgendeiner anderen Technik. Es ist ein unglaubliches Gefühl, als würde ich in einem Meer aus allen möglichen angenehmen Materialien und andern Sachen schwimmen, zumindest wenn es gut geht. Manchmal ist es auch mühsam.“

Sie beschreibt im vorangehenden Absatz die unglaubliche Anziehung, die Musik für sie hat, die Möglichkeit sich durch selbige am besten ausdrücken zu können. Weil Musik für M. vor allem Ausdruck ist, Möglichkeit sich mitzuteilen, teilt sie diese auch gern mit anderen:

„Meine Musik zu teilen ist mir schon wichtig, weil Musik auch ein Medium ist, mit dem ich mich mitteilen kann, mit dem ich andere Leute in meinen Kopf einladen kann. Und ich freue mich halt immer wahnsinnig, wenn jemandem meine Musik gefällt. Zwar mache ich (zumindest wenn ich alleine Musik mache) nur was ich möchte und was mir gefällt, ich schreibe meine Tracks schon eher für mich und nicht für andere, aber ich muss auch zugeben, dass es mir jedes Mal eine Freude ist, wenn mir jemand sagt, dass ihm_ihr meine Musik etwas bedeutet oder sie sie einfach mögen. Ich bin aber auch immer offen für Kritik, denn sie bringt mich weiter und hilft mir besser zu werden. Lob ist schön, aber ich möchte nicht immer nur von allen Seiten gelobt werden. Aber das passiert eh nicht.“

Auf ihrem Facebook-Profil finden sich aktuell laufend neue selbstgeschriebene Tracks wieder, die damit einer kleinen Öffentlichkeit preisgegeben werden und Reaktionen einfordern sowie Aufrufe den Konzerten ihrer, am pnGRC gegründeten und nach wie vor aktiven Band „La Sabotage“ beizuwohnen. Musik steht für M. zweifellos für immer in ihrer Zukunft: *„Musik ist für mich einfach das, was ich bis ans Ende meines Lebens machen möchte.“*

Der hohe Stellenwert, den Musik bei den Teilnehmer_innen einnimmt, deckt sich mit bereits zitierten Analysen zur Relevanz von Musik im Leben von jugendlichen Mädchen_. Aus ihren Aussagen wurde ersichtlich, dass Musik einen wichtigen Beitrag zu ihrer Selbstsozialisation beiträgt, da sie sich durch die Zuordnung zu Genres, sowie durch die Wahl von Instrumenten und dem Umgang mit eigenen sowie fremden Erwartungshaltungen als auch durch die Zugehörigkeit zu Bands oder Netzwerken wie das pnGRC, definieren und im Zuge dessen wichtige Entwicklungsaufgaben lösen (vgl. Rhein/Müller 2006).

Musikalische Vorbilder als Inspiration

Auch musikalische Vorbilder spielen eine relevante Rolle im Leben der Teilnehmer_innen. Möglichst hohe Identifikationsfähigkeit sowie Authentizität stellen die wichtigsten Kriterien für die Beurteilung selbiger dar.

S. weiß genau um die wenigen Musiker_innen Bescheid, die sie prägten und warum:

„Es gibt sicherlich einige Musikerinnen im Biz [Showbusiness], die erwähnenswert wären, aber nur wenige haben mich tatsächlich geprägt. An meine erste Lieblingsband erinnere ich mich noch ganz genau: Die Spice Girls. Schon als kleines Mädchen faszinierte mich ihre „Girl Power“- Attitüde, obwohl ich sie erst viel später verstand. Sie hatten diese besondere Ausstrahlung, die mich in den Bann zog. In meiner Teenie-Zeit wurde Pink zu einer wichtigen Person. Für mich stand sie für Rebellion und bestärkte mich darin, meinen eigenen Weg zu suchen und zu gehen,

auch wenn die Menschen um mich herum damit nicht einverstanden sind. Ich empfand (und empfinde teilweise immer noch) ihre Lebenseinstellung und ihre Musik als eine Art Rettungsanker. Sie steht für mich repräsentativ für Stärke und Durchsetzungsvermögen. Hervorheben möchte ich aber, dass Pink mich viel mehr als Person fasziniert, als ihre Musik.

Last but not least kam vor nicht allzu langer Zeit Sookee dazu. Da sie eine deutsche Musikerin ist, ist sie für mich am greifbarsten, am echtsten. Ihre Texte haben mich dazu angeregt, bestimmte Themen (Antifa, Nihilismus,..) zu recherchieren, zu hinterfragen und mir meine Meinung über die Welt zu bilden. Ich sehe sie als Person, ihre Musik und ihre Texte als Horizonterweiterung.“ (Hervorhebung von V.L.)

S. beschreibt in ihrer Aussage die Macht von Musik und Popkultur als Quellen der Inspiration und Unterstützung sowie der politischen Weiterbildung. Durch ihre Erzählung wird die theoretische Abhandlung über den Stellenwert von Popkultur im Leben eines jugendlichen Mädchen_s ersichtlich. Eine besondere Rolle dabei spielt die persönliche Identifikation mit einzelnen Musiker_innen, die nicht zuletzt über das Teilen eines gemeinsamen Sprachraums (mit der deutschen Sänger_in Sookee) intensiviert werden. Auch Bayton spricht der Existenz von weiblichen Vorbildern, vor allem in Genres und bei Instrumenten, die weniger Frauen repräsentieren, eine enorm wichtige Rolle zu, um Mädchen_ und Frauen_ zu ermutigen die existenten Stereotype zu durchbrechen, die sie oftmals davon abhalten zu Instrumenten wie der E-Gitarre zu greifen oder sich im Rockgenre zu behaupten (Bayton 2012, S. 269). Als besonders unterstützend und inspirierend erlebt deswegen Teilnehmer_in M. die Präsenz von professionellen Musiker_innen am pnGRC:

„Und was auch toll war, war Frauen zu treffen, die teilweise in Bands spielen, welche ich vorher schon wahnsinnig gut gefunden habe oder dann kennen und lieben gelernt habe, und zu merken, dass das eben auch quasi "Menschen wie du und ich" sind.“

M. beschreibt hier den Prozess des Kennenlernens von musikalischen Vorbildern und die Anerkennung ihrer Existenz als reale Menschen. Dies scheint einen überraschenden (weil neuen) Effekt gehabt zu haben und mag zur Dekonstruktion des distanzierten Idol-Daseins geführt haben. Das Kennenlernen von (musikalischen) weiblichen Vorbildern, von angreifbaren Menschen, vermag das Gefühl zu vermitteln, auch sie selbst könne als Vorbild wirken und die bewunderten Fähigkeiten scheinen nicht mehr so unnahbar.

Zwischenfazit:

Das vielfältige Erleben von Musik, das einen so hohen Stellenwert im alltäglichen Leben der Mädchen_ spielt, findet durch ihre Erfahrungen am pnGRC besondere Aufmerksamkeit. Die Teilnehmer_innen vertiefen ihre Fähigkeiten sich musikalisch auszudrücken, finden darin Bestärkung ihres eigenen sowie eines kollektive Selbst, und machen sich damit das alltägliche

Instrument der Musik zu eigen. Gerade im alltäglichen und für die jugendliche Sozialisation relevanten Kontext von Popmusik, die nach wie vor stark vergeschlechtlicht strukturiert ist sowie auch in musikpädagogischen Settings, wie etwa der Schule, sind Mädchen_ genderstereotypen weiblichen Repräsentationen und Handlungsweisen ausgesetzt. Aus diesem Grund ist es umso notwendiger möglichst viele, möglichst hierarchiefreie Räume für sie zu schaffen, in welchen sie diese Stereotypen dekonstruieren, Ängste überwinden, Selbstaussdruck üben sowie subjektive und kollektive Identitäten entwerfen können (vgl. Green 2008, Rhein/Müller 2006). Die Präsenz von weiblichen, musikalischen Vorbildern stellt dabei einen wesentlichen Beitrag dar (Bayton 2012). Fast alle Teilnehmer_innen nennen ausschließlich weibliche Sänger_innen oder Künstler_innen als Beispiele für Vorbilder, was vermuten lässt, dass dies eine relevante Rolle für die Identifikation spielt. Die Existenz möglichst vielfältiger weiblicher Identifikationsfiguren für die verschiedenen Bedürfnisse und Identitäten von Mädchen_ stellt folglich eine enorme Wichtigkeit für die Teilnehmer_innen dar und ihre Erfahrungen am pnGRC zeugen sowohl von der Existenz dieser Idole als auch von der Möglichkeit, selbst zum Vorbild zu werden.

2. (Transfer) – Erfahrungen nach pnGRC

„Ich fühlte mich danach stets sehr inspiriert und voller Tatendrang. Ich war auch etwas frustriert, dass die Welt außerhalb des Camps einfach so gar nicht offen war. Ich habe mir gewünscht, dass ich in eine Art Schule gehen könnte die genau diese Atmosphäre hätte.“

In diesem Teil der Analyse folgt die Erörterung der Erfahrungen der Teilnehmer_innen, nachdem sie wieder in ihre Alltagswelten zurückkehren und beinhalten sowohl die Zeiträume zwischen zwei Teilnahmen am pnGRC als auch nach der zweiten Teilnahme⁴⁹. Manche Verbindungen sind klarer zu konkreten Erlebnissen am pnGRC zu legen als andere. Manchmal wurden die Teilnehmer_innen direkt zu diesen Verknüpfungen gefragt, manchmal lassen sich selbige nur vage annehmen. Wie bereits erläutert, liegt der Fokus mehr auf der Qualität der individuellen Erfahrungen, als in der notwendigen Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Erfahrungen der Teilnehmer_innen, weswegen nicht alle ihrer Aussagen zu jedem Thema herangezogen und einander gegenübergestellt werden.

⁴⁹ Alle interviewten Teilnehmer_innen besuchten das pnGRC zweimal.

2.1. Erste Konfrontation mit dem Alltag

Das Eingangszitat von A. verdeutlicht ihr Bedürfnis nach einem ähnlichen Ort wie das pnGRC, vorrangig aufgrund seiner offenen Atmosphäre, die im vorangehenden Kapitel bereits dargelegt wurde. Auch wenn dies kein unbekanntes Phänomen darstellt nach einer intensiven (Camp)-Erfahrung, lässt sich daran ein allgemeines Bedürfnis nach mehr Offenheit im Alltag feststellen. Zu wissen, dass es Orte (oder zumindest einen Ort) gibt, an welchen diese Art der Akzeptanz möglich ist, mag in der Konfrontation mit der weniger offenen Alltagswelt frustrierend sein, doch nährt sie scheinbar auch das Wissen um die Möglichkeit eben solcher Orte und dies mag möglicherweise dazu führen, dass die Teilnehmer_innen selbst die Kraft aus dieser positiven Erfahrung schöpfen können, um diese Orte aufzusuchen oder in Folge selbst zu kreieren.

Ähnlich erging es auch M., als sie sich zurück in ihrer Alltagswelt wiederfand. In ihrem Essay schreibt sie:

„After the camp, which took place in the summer holidays, school started again soon. The time after the camp got me down quite a bit again. But there were the memories of all the beautiful moments at the camp that stayed, and the knowledge that I had already managed let myself go, so I would be able do it again.“

Die Konfrontation mit dem Alltag, der Schulwelt, erlebt auch M. als frustrierend. Die Erinnerungen und vor allem das Wissen über die neu gemachten Erfahrungen, gaben M. allerdings den Antrieb, der später dazu führen sollte, sich erneut für das pnGRC anzumelden und damit ihre begonnenen Erfahrungen zu festigen.⁵⁰

Auch wenn in den Aussagen der Teilnehmer_innen durchaus die positive Kraft der gemachten Erfahrungen am pnGRC durchklingt, lassen sich auch eindeutig die Einschränkungen ihrer Alltagswelt herauslesen, die es ihnen erschweren bzw. verunmöglichen ihr neu Erlerntes mitzunehmen. Teilnehmer_in S. drückt diese Schwierigkeit durch folgende Aussage aus: *„Aber im Grunde, bin ich dann in meiner Hakwelt⁵¹ doch gefangen gewesen“*.

Die Teilnehmer_innen erleben die Rückkehr in den Alltag als frustrierend, sehen sich nicht in der Lage ihr transformiertes und gestärktes Selbst in die tägliche Umgebung zu übertragen und fühlen sich in dieser regelrecht gefangen. Diese Frustration mag ein Mitgrund für die erneute Teilnahme am pnGRC gewesen sein, die den Wunsch ausdrückt, sich die nötige Unterstützung zu holen, die sie im Erlernen der neuen Erfahrungen und vor allem in der Festigung dieser Erfahrungen für die Alltagswelt brauchen. Dieser Umstand regt zur

⁵⁰ Im Allgemeinen lässt sich aus den Aussagen der Teilnehmer_innen feststellen, dass eine wiederholte Teilnahme am pnGRC die freigesetzten Entwicklungsprozesse maßgeblich unterstützt und festigt.

⁵¹ HAK steht für den österreichischen Schultyp „Handelsakademie“ und beinhaltet sowohl eine umfassende Allgemeinbildung als auch eine Berufsausbildung in den Bereichen Wirtschaft und Verwaltung (vgl. Auflistung der berufsbildender Schulformen in Österreich).

Vermutung an, dass Veränderungen nicht nur durch singuläre Erlebnisse vollständig umgesetzt werden können, sondern, dass es ein unterstützendes und wiederkehrendes Umfeld benötigt, das diesen Veränderungen ausreichend Raum zu ihrer Entfaltung geben kann. Dies scheint vor allem dann relevant, wenn Mädchen_ neue Positionen einnehmen und ihren Alltag verändern möchten, dieser sich aber nicht mitverändert, wie es einige der Teilnehmer_innen in ihrem Alltag erleben. Umso wichtiger scheint für die interviewten Mädchen_ der anhaltende Bezugspunkt, zumindest direkt nach ihrer Teilnahme, zu ehemaligen Teilnehmer_innen und dem pnGRC-Kontext allgemein, der kontinuierliche Unterstützung für die Veränderungsprozesse der Teilnehmer_innen.

2.2 Kontakt zum pnGRC (Teilnehmer_innen, Umfeld, Organisation)

Den Bezug zu Freund_innen vom pnGRC beschreibt J. zum Zeitpunkt der Interviews wie folgt:

„Naja, also die R. wohnt jetzt in der Nähe von Wien, aber in der Nähe von Wien, aber wir treffen uns doch manchmal noch, weiß nicht, gehen ins Kino oder so in der Art. Und die V. hab ich seit dem glaub ich zweimal oder dreimal gesehen. (...) Und ja es ist also schon so was geblieben und ich bin ja auch mit der D., die ja in einer anderen Band war, bin ich auch noch in Kontakt und ich bin manchmal bei ihr Schlagzeug spielen und es ist ja auch irgendwie super so Freundschaften und Kontakte zu haben. Das ist auf jeden Fall cool. Also, da bin ich auch irgendwie froh, dass ich Leute gefunden hab.“

Sichtlich ist sie froh um die neuen Freund_innenschaften, die auch nach dem pnGRC bestehen blieben und die Möglichkeit sich musikalisch auszustauschen und zu unterstützen. Die Leute und die Atmosphäre waren auch der Grund für ihre erneute Teilnahme, wie sie schreibt:

„Das erste Camp war für mich persönlich viel wichtiger weil ich die absoluten Basics was Rockmusik anlangt gelernt habe. Beim zweiten Camp hab ich schon gemerkt, dass ich im Grunde eh schon das meiste weiß und ich nur wegen dem Atmosphäre und dem Spaß dabei bin.“

Ein weiteres Mal teilnehmen würde sie gerne, diesmal allerdings in einer organisatorischen Rolle:

„Ich würde gerne noch einmal an einem Camp teilnehmen, vielleicht aber nicht zwingend als Teilnehmerin. Beim letzten Camp habe ich mich ehrlich gesagt schon ein wenig unterfordert mit meiner Band gefühlt, hehe. Ich denke darüber nach, in Zukunft beruflich etwas Organisatorisches zu machen, weshalb ich mir vorstellen könnte auch am Camp z.B. etwas Organisatorisches zu machen.“

Auch wenn Teilnehmer_in J. den Eindruck hat musikalisch nicht mehr viel am pnGRC lernen zu können, gefällt ihr die Vorstellung in einer organisatorischen Rolle neue Fähigkeiten zu

erwerben. Für sie stellt also das pnGRC auch weiterhin einen möglichen Ort dar, sich in einem solidarischen Umfeld weiter zu entwickeln.

Auch A. hielt noch lange Kontakt zum pnGRC:

„Ich hatte noch guten Kontakt nach den beiden Camps mit einigen Mädchen und verfolgte mit was die Girlsrockcamp-Coaches und andere Mitwirkende veranstalteten oder wo sie mit ihren Bands spielten. Leider ist heute der Kontakt zu meinen Girlsrockcamp -Freund_innen so gut wie gar nicht vorhanden. Begründet in momentanen Lebensumständen.“*

Sie war einige Jahre nach ihrer Teilnahme in ein am pnGRC gegründetes Bandprojekt involviert, unterhielt Freund_innenschaften mit anderen ehemaligen Teilnehmer_innen und verfolgte die Aktivitäten im weiteren Umfeld des pnGRC. Bis vor kurzem war sie somit Teil des breiten Netzwerkes des pnGRC und beteiligte sich auch in unterschiedlichen Rollen an verschiedenen pnGRCs:

„Ich durfte am Girlsrockcamp 2014 einen Tag in der Küche helfen und die Abschlussveranstaltung moderieren. 2015 habe ich am Girlsrockcamp NÖ einen Hip Hop-Tanzworkshop gehalten und in OÖ wieder Moderation des Abschlusskonzertes machen dürfen.“

Aus ihrer Formulierung lässt sich schließen, dass sie gern weiterhin Teil des pnGRC blieb, auch nach ihrer Rolle als Teilnehmer_in. Daraus lässt sich schließen, dass sie sich der Idee des pnGRC verbunden fühlte und dazu beitragen wollte, die gemachten Erfahrungen auch anderen Mädchen_ zu ermöglichen sowie weiterhin Teil der pnGRC-Gemeinschaft zu bleiben.

Bei S. ist der Kontakt zu pnGRC mittlerweile auch nicht mehr intensiv:

„Mit einigen wenigen Leuten habe ich noch Kontakt, der nur sporadisch, dann aber intensiv ist. Bei manchen Veranstaltungen trifft man auch immer wieder auf ehemalige Teilnehmerinnen, was total nett ist und leider viel zu selten passiert.“

Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie jedoch in die Planung des Abschlussabends des kommenden pnGRC involviert:

„Ehm, dieses Jahr sind die M, die F und ich für den Abschlussabend zuständig, Aber sonst im Grunde nicht. Ich hab jetzt dazwischen auch nicht wirklich was damit zu tun gehabt. Ich war dazwischen ein paar mal am Stammtisch, aber sonst ja, hab ich eigentlich nicht wirklich was damit zu tun gehabt.“

Als eine der wenigen, ehemaligen Teilnehmer_innen frequentiert sie regelmäßig den zweimonatlich stattfindenden pink noise Stammtisch⁵². Aus ihren Aussagen tönt leise Wehmut nach mehr Kontakt zum pnGRC sowie zu ehemaligen Teilnehmer_innen. Wann

⁵² Der pink noise Stammtisch ist ein offenes Forum, das ca. alle zwei Monate stattfindet und das ehemaligen Teilnehmer_innen und Beteiligten sowie Musiker_innen und Interessierten die Möglichkeit gibt sich auszutauschen und zu vernetzen.

immer sie dem existenten Netzwerk an Menschen begegnet freut sie sich und sporadisch nimmt sie an pnGRC Events teil, wie etwa durch ihre Mithilfe am Abschlussabend des vergangenen pnGRC.

C. fuhr nach ihrer Teilnahme mit der österreichischen Delegation des pnGRC auf die Girls Rock Camp Europe Konferenz in Schweden und assistierte außerdem an einem der schwedischen Girls Rock Camps Popkollo. Bei folgenden österreichischen pnGRCs fungierte sie bereits zweimal als Tontechniker_in und lebte darin ihr Bedürfnis aus, etwas von dem Gelernten an andere weitergeben zu können und wie bereits an anderer Stelle erläutert (siehe: Kapitel 1.1), von den Lernprozessen anderer selbst zu lernen.

Der Kontakt zum pnGRC scheint auf unterschiedlichen Ebenen und Zeitspannen für alle ehemaligen Teilnehmer_innen relevant zu sein. Ob es durch die aktive Involvierung in die Organisation oder punktuelle Mithilfe ist, oder über das Festhalten an geknüpften Freund_innenschaften, das gemeinsame Musizieren oder das Besuchen ähnlicher Konzerte, alle interviewten Teilnehmer_innen sahen sich über einen gewissen Zeitraum hinweg auf ihre Weise als Teil des breiten Netzwerks des pnGRC und verstanden diesen als Rahmen ihre gemachten Erfahrungen weiterzuentwickeln bzw. zu festigen.

2.3 Queer_feminismus und Sexualität

„Ehm, für die Zeit nach dem Camp, war das für mich einfach wieder, bin ich einfach wieder in meinen Alltag hineingerutscht und hab ich damit genauso wenig beschäftigt. Ich war generell dem Ganzen positiver gestimmt, oder halt offener, aber ich hab mich nicht wirklich konkret jetzt aktiv weiter damit auseinander gesetzt. Das war dann für mich einfach, ja, da hab ich jetzt Erfahrung, hab ich irgendwie abgelegt, bzw. hab ich halt, wenn ich hier und da was gehört hab, hab ich mich halt ein bissl ausgekannt oder so, aber im Grunde, bin ich dann in meiner Hakwelt doch gefangen gewesen. (lachen) sagen wir so.“

S. beschreibt die Rückkehr in den Alltag in Bezug auf die Erfahrungen mit Queer_feminismus als schwierig. Sie sieht dieses Thema, wie auch in vorangehenden Aussagen durchscheint, als Wissenspool, als etwas, womit man sich aktiv auseinandersetzen muss und sie beschreibt ihren Alltag als Raum, in dem sie dies, genau wie vor dem pnGRC, nicht tut, auch wenn sie den Eindruck hat, sich mehr auszukennen als zuvor.

In den Erzählungen über das pnGRC lässt S. beispielsweise bewusst den feministischen Kontext aus, in der Annahme (oder in dem Wissen), dass ihr schulisches Umfeld diesen nicht verstehen bzw. als negativ verurteilen würde:

„Ehm, ja, also mich haben schon ein paar Leute gefragt, was das jetzt eigentlich genau war, weil ich hab immer gesagt, ja, ich fahr da auf ein Musikcamp, ich weiß noch nicht so genau, ich erzähl euch danach. Und im Grunde, ja, ich habs ihnen

eigentlich relativ sachlich erzählt, ich hab da jetzt nicht so auf Feminismus oder so hin, eh, drüber gredet. Das ist halt so, dass grad Feminismus halt immer noch so einen negativen Touch hat und ich wollt mich eigentlich drauf nicht einlassen, vor allem mit den Hak-leuten nicht.“

Im Allgemeinen sieht S. das pnGRC als Ursprung ihrer feministischen Auseinandersetzung und als einschneidende Erfahrung:

„Bevor ich vom GRC gehört hatte, hatte ich absolut keinen Berührungspunkt mit feministischen Themen und auch wenig Ahnung davon. Das hat sich zum Glück auf für mich, subtile Art und Weise geändert – klar waren viele Inhalte des GRC feministisch inspiriert, ich selbst hab das aber nie als aufdringlich empfunden. Eher als informativ und mit der Möglichkeit verbunden, mich davon abwenden zu können, wenn ich das gewollt hätte. Ich denke, dass ohne meine Teilnahmen vieles anders gewesen wäre.“

Und seit ihren beiden Teilnahmen sucht sie auch immer wieder die Auseinandersetzung mit queer_feministischen Themen, wie etwa durch die Teilnahme an einem feministischen Seminar:

„Ehm, da bin ich dann sogar eine kurze Zeit später, zwei Monate später, bin ich auf so ein feministisches Seminar gefahren, ehm, ja, auch wenn ich nicht mehr weiß wo das war. ich hab das irgendwie irgendwo gehört, hab mich angemeldet, bin mitgefahren. ich hatte keine Ahnung von den Leuten dort, ich kannte niemanden. das war auch sowas, was ich vorher nie gemacht hätte, einfach so mit Leuten wegfahren, drei Tage, irgendwohin. [...] und, ja, da gabs halt so verschiedene Sparten wo man sich anmelden hat können und ja, ich hab mir gedacht, ich schnupper da halt mal ein bissl weiter rein, schau was Leute dort so sagen, erzählen, Erfahrungen haben, ja.“

Der Besuch dieses feministischen Seminars zeugt von ihrem neu aktivierten Interesse sich mit feministischen Themen zu beschäftigen sowie von ihrem Mut, geschöpft aus der Erfahrung sich allein für ein Camp anzumelden, was bis zur Teilnahme am pnGRC nicht in Frage gekommen wäre. Für S. war die Teilnahme am pnGRC somit ein Anstoß sich in eigenen Schritten queer_feministischen Themen zu nähern. Das Wissen um die gemachten, neuen Erfahrungen am pnGRC erleichterten in weiterer Folge ihren Partizipationswillen in neuen Kontexten.

Für A. trat die Teilnahme am pnGRC eine Welle von Veränderungen los:

„Es hat sich viel verändert. Mein Freund_innenkreis, ich zog aus der Wohnung meiner Mutter aus, erste längere Beziehung zu einer Frau (damit verbunden auch Outing), mich mehr Schulpolitik und Gesellschaftspolitik beschäftigt.“*

Diese Schritte sind natürlich nicht alle in direktem Zusammenhang mit ihren Erfahrungen am pnGRC zu lesen, jedoch scheinen vor allem Thematiken von Sexualität und Freund_innenschaften durchaus in Verbindung mit ihren, bereits angesprochenen Erfahrungen am pnGRC zu stehen. Es ist anzunehmen, dass die Teilnehmer_in sich durch die Berührung mit queeren Lebensweisen am pnGRC ermutigt fühlte, die eigene Sexualität zu

erforschen, sich als queer zu begreifen und erstmals eine Beziehung mit einer Frau einzugehen. Auch der Mut mehr hinter eigenen politischen Idealen zu stehen (was zuvor im schulischen Umfeld sanktioniert wurde) sowie das Suchen von neuen Freund_innenschaften scheinen nach der Teilnahme am pnGRC verstärkt stattgefunden zu haben. A. scheint durch die Teilnahme am pnGRC die nötige Bestätigung ihrer selbst sowie die Gewissheit erlangt zu haben, sich ein passendes Umfeld suchen zu können, das den eigenen Vorstellungen entspricht. Für sie stellte die zweite Teilnahme sowie der bestehende Kontakt zum Kontext des pnGRC eine notwendige Einbettung für all die neuen Erfahrungen dar: *„Es war aber gut, dass es nicht bei dieser Woche blieb, sonst hätte ich nicht gewusst wohin mit all den Erfahrungen.“*

Vor allem in Bezug auf die sensible Thematik von Sexualität und Queer_feminismus, die stark an die jeweilige Identitätsentwicklung der Teilnehmer_innen geknüpft ist, zeigt sich, dass eine zumindest kurzweilig anhaltende Verbindung zum pnGRC bzw. sogar eine zweite Teilnahme von enormer Wichtigkeit waren, um die gemachten Erfahrungen nicht als singuläre Ereignisse stehen zu lassen, sondern allmählich auch in den Alltag der Mädchen_übertragen zu können.

2.4 Selbsta Ausdruck und Musik

A. erzählt von ihrer Erfahrung als Musiker_in in einer Band, die auch nach dem pnGRC fortbestand:

„Vor allem das Schlagzeug-spielen hat mir sehr gefallen. Ich glaube sehr viel Stolz verspürt zu haben, mit einer Gruppe so spezielle Musik zu machen. Schapka⁵³ war schon ein sehr spannendes Projekt und für mich oft auch anstrengend.“

Sie spricht von Stolz, Spaß und Anstrengung zwei Jahre lang in einer Band zu spielen, die sich am pnGRC zusammengefand. Auch wenn sie jetzt nicht mehr Teil der Band ist, spielt Musik einen wichtigen Teil in ihrem Leben. Zur Zeit des Interviews drückt sich diese Verbindung für A. vor allem durch die Verbindung von Musik und Tanz aus:

„Ich weiß, dass ich auf alle Fälle wieder in irgendeiner Form Musik machen möchte. Momentan drücke ich mich vor allem durch Tanz zur Musik aus. Musik löst in mir meist Bewegung aus, sobald sie mich in irgendeiner Form berührt. Das ist schön. Musik, und Tanz zur Musik war ursprünglich die beste Selbstheilung und wird sie jetzt auch wieder zunehmend für mich. [...] Im Moment bin ich sehr viel von Musik umgeben.“

Ihre Auseinandersetzung mit künstlerischen Vorbildern spiegeln ihre momentanen Interessen wider, die viel mit dem Ausverhandeln der eigenen, intersektionalen Identität zu tun haben:

⁵³ Шапка (Schapka) ist eine, am pnGRC 2012 gegründete und immer noch aktive Band, zu deren ursprünglichen Mitgliedern auch A. gehörte (vgl. Schapka auf Bandcamp und Facebook).

„Momentan merke ich, dass mich vor allem Geschichten von schwarzen queeren Frauen sehr inspirieren und von (queeren und/oder schwarzen) Tänzer_innen. Kann das jetzt aber eigentlich auch nicht so genau sagen... [...] Beyoncé fasziniert mich im Moment auch sehr als Phänomen. Ich finde es spannend zu sehen, wie es vor allem (queere schwarze) Frauen* geschafft haben, sich Gehör zu verschaffen in der Öffentlichkeit. Und welche Opfer sie dafür immer noch machen müssen... in wie weit sie sich dem Ideal der sexy weißen Heterofrau anpassen.“*

A., die an anderer Stelle das pnGRC als Quelle ihrer Auseinandersetzung mit Queer_feminismen angibt, beschäftigt sich zum Zeitpunkt des Interviews vor allem mit der Überschneidung von queeren Politiken und Popkultur. Ihre Aussagen zeugen von einem hohen Grad an Sensibilität und Aufmerksamkeit aktuellen Geschehens gegenüber sowie von einer Suche nach passenden Vorbildern. A. scheint sich selbstbewusst in der Welt der Popkultur zu bewegen, scheint zu wissen, wonach sie sucht und wer sie inspiriert und warum. Handlungsmächtig erobert sie sich somit popkulturelles Terrain und setzt sich dabei selbst in den politischen Kontext von Popkultur.

M. spielt seit ihrer zweiten Teilnahme in der am pnGRC gegründeten Band „La Sabotage“ (vgl. La Sabotage auf Facebook), betreibt einen eigenen Blog (auf dem sie u.a. den bereits auszugsweise zitierten, Essay über die Bedeutung des pnGRC für sie veröffentlichte) und stellt regelmäßig selbstkomponierte Lieder online (vgl. Marlosounds auf Soundcloud sowie ihren Blog auf tumblr). Musik spielt nach wie vor eine sehr relevante Rolle und sie lebt diese sowohl als Mitglied einer Band als auch als Solo-Künstler_in aus. Gleichzeitig hat sie einen Lehrgang zu Computermusik begonnen und verfestigt darin ihre elektronisch-musikalischen Fähigkeiten. M. nutzt somit alle ihr zur Verfügung stehenden Medienkanäle, um sich Plattformen für ihren Selbstaussdruck zu suchen. Dies entspricht Kearneys Analyse aktueller, vielfältiger Mediennutzung von Mädchen_ (vgl. Kapitel 3.3.3 dieser Arbeit). Ihr Wunsch durch die Teilnahme am pnGRC mehr Selbstvertrauen zu gewinnen und vor allem mehr Musik zu machen, hat sich damit erfüllt. Ihren Essay beendet M. mit den folgenden Worten: *„It seems like this magical feminist camp somehow has saved my life. Seriously. I don't know. This just feels so true.“*

Auf die Frage hin, woran J. denkt, wenn sie den Namen „pnGRC“ hört, antwortet sie: *„An den Anfang meiner Musikerlaufbahn - den Anstoß, mit dem es mir leichter gefallen ist, mich in die Rockszene zu trauen.“* J. stellt damit den musikalischen Aspekt des pnGRC in den Vordergrund und sieht sich zum Zeitpunkt des zweiten Interviews bereits als Teil der Rockszene. Eine für sie passende Band fand J. bereits nach ihrer ersten Teilnahme, welche sie zu diesem Schritt ermutigte:

„Nach dem ersten Camp habe ich eine Band gefunden, die super zu mir passt und die mich (stimmlich) herausfordert, durch das Camp habe ich mich auch ermutigt gefühlt, in eine Band einzusteigen und konnte mindestens schon behaupten, dass ich (wenn auch wenig) Band- und Bühnenerfahrung habe.“

J. sieht in ihrer Teilnahme am pnGRC somit eindeutig das Sprungbrett in ihre Rockmusikkarriere, die sie nach wie vor als Teil einer aktiven Band pflegt. Dies kann als enorme Errungenschaft gefeiert werden, da wie bereits ausführlich dargestellt, die Rockszene nach wie vor zahlreiche Ausschlussmechanismen aufweist, die Mädchen_ und Frauen_ die Teilhabe erschweren (siehe Kapitel 3.3.5 dieser Arbeit).

Die Teilnehmer_innen scheinen durch das pnGRC in ihren jeweiligen musikalischen Ausdrucksformen bestärkt worden zu sein sowie überhaupt das Selbstvertrauen gewonnen zu haben ihren musikalischen Interessen nachzugehen. Auch wenn nicht alle von ihnen im direkten Anschluss an das pnGRC oder zum Zeitpunkt des Interviews immer noch in einer Band spielen und weiterhin auftreten, ist ein Großteil von ihnen dennoch musikalisch bzw. künstlerisch tätig. Durch ihre Teilnahme am pnGRC fanden sie Zugang zu ihren eigenen musikalischen Fähigkeiten, knüpften Kontakte zu anderen musikbegeisterten Mädchen und machten vor allem die Erfahrung, sich als Teil der Musikwelt zu begreifen und in dieser einen eigenen Platz einnehmen zu können, was vor allem in bereits diskutierten männer_dominierten Szenen, wie etwa der Rockmusik, von enormer Bedeutung ist. (Bayton 2012 bzw. Kapitel 3.3.5 dieser Arbeit) Im Lichte der vorab beschriebenen Unsicherheiten stellen die neuen Erfahrungen eine immense Steigerung an Selbstwertgefühl und Handlungsmacht dar, die nicht nur für den Verlauf des pnGRC aktiviert wurden, sondern vor allem darüber hinaus in den Alltag mitgenommen und dort aktiviert und angewandt werden können.

Zwischenfazit:

Im Allgemeinen zeigen sich zahlreiche nachhaltige Auswirkungen des pnGRC im Alltag der Teilnehmer_innen. Diese reichen von der Erkenntnis und Festigung ihrer musikalischen und anderer Fähigkeiten, über das Ausleben der eigenen Sexualität, zum Knüpfen von neuen Freund_innenschaften bis hin zur Aufrechterhaltung von Kontakten und der Nutzung von (sozialen) Netzwerken. Diese Erlebnisse lassen sich als Steigerung ihres Selbstbewusstseins durch das bessere Kennenlernen des eigenen Ichs, sowie als allgemeine Erweiterung ihrer Handlungskompetenz verstehen. Die Teilnehmer_innen sind sich ihrer selbst stärker bewusst und fühlen sich dadurch ermutigt eigene Entscheidungen zu treffen sowie ihr Umfeld aktiv

mitzugestalten und zu verändern. Die Relevanz eines beständigen Netzwerkes, das die Erfahrungen des pnGRC nicht vereinzeln lässt, sondern ihnen einen kontinuierlichen Rahmen gibt, in dem die begonnenen Selbsttransformationsprozesse sowie kollektiven Ermächtigungsprozesse in einem unterstützenden und möglichst sicheren Umfeld vorangetrieben werden können, ist dafür unerlässlich. In einer so hoch individualisierten Welt wie der unseren nicht immer einfach, Bündnisse und Netzwerke in dieser Form aufrecht zu erhalten, weswegen ihre Existenz umso kostbarer ist. Die Aufgabe als queer_feministische Pädagog_innen ist es somit, für eben diese Räume zu kämpfen sowie Mädchen_ beim Finden und Kreieren solcher Räume zu unterstützen, denn nur so können sie die freien, starken und gesellschaftlich sensiblen und kritischen Mädchen_ sein, die sich ihrer Umwelt und ihrer selbst bewusst, aktiv Handlungsräume suchen, diese besetzen und durch ihre jeweiligen Interpretationen verändern und damit zur Umdeutung dessen, was es heißen kann Mädchen_ zu sein, beizutragen (vgl. Currie et al. 2009).

E. Reflexion und Resümee

Mädchen_, die aus ihren komplexen postfeministischen Alltagswelten eine Woche lang in eine Welt des queer_feministischen Rahmens des Musik- und Bandcamps pnGRC eintreten, machen eine Vielzahl an Erfahrungen, die sie in ihrem bisherigen Handeln und Selbstbild herausfordern und zu einer erhöhten Selbsterkenntnis wie Selbstbestärkung führen und damit vergeschlechtlichte Rollenbilder aufdecken und hinterfragen. Unter dieser (aus der eigenen Praxis stammenden) Annahme, bildeten die Erfassung und Analyse dieser Erfahrungen sowie die Frage nach der Übertragung der gemachten Erfahrungen in die Alltagswelten der ehemaligen Teilnehmer_innen die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit. Mithilfe der ethnografischen Methode konnte ein oszillierender Forschungsprozess gestaltet werden, der sich gleichermaßen aus den Erfahrungen der Teilnehmer_innen als auch aus forschungsrelevanter Theorie speiste. Damit wurde auf Forderungen feministischer Forschungsprinzipien geantwortet und die Rolle zwischen politisch pädagogischer Praxis mit akademischer Verarbeitung und Erweiterung verbunden sowie der speziellen Rolle als involvierte Forscher_in (insider researcher) entsprechen Raum und Reflexion gegeben. Trotz großer Unterschiede in den individuellen Lebensgeschichten und damit verbundenen Erfahrungen der Teilnehmer_innen lassen sich Verbindungen zwischen ihrem individuellen Erleben und strukturellen, akademischen und pädagogisch praktischen Diskursen des Mädchen_seins feststellen.

Deutlich wurde die komplexe Position der Mädchen_ sich unterschiedliche handlungsmächtig

Räume innerhalb der Popkultur anzueignen und sich dadurch gleichzeitig gegen die vereinnahmenden und regulierenden Tendenzen der Medienwelt zu wehren bzw. zumindest aktiv Position dazu zu beziehen.

Die musikalischen und allgemein künstlerischen Erfahrungen am pnGRC zeigen bei allen Teilnehmer_innen eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten Wege des Selbstaudrucks zu finden sowie ihre Selbstwahrnehmung als kulturelle Produzent_innen und ihre künstlerischen Werdegänge zu stärken. Diese drückten sich sowohl in der Fortführung der am pnGRC gegründeten Bands als auch in der vermehrten Nutzung diverser Medien, wie Blogs, Soundcloud und Facebook aus, um der eigenen Stimme Raum zu verschaffen sowie im allgemeinen durch das erhöhte Wissen um die eigenen Interessen und das eigene Können.

Größtenteils neu für die Teilnehmer_innen war das Erwerben neuer Lernstrategien, die sich deutlich von den ihnen bekannten abheben, im Rahmen eines solidarischen, fehlerfreundlichen Umfelds, welches ein individuelles Ausprobieren in einem sicheren, nicht vorbestimmtem Rahmen ermöglicht, das gemeinsame Lernen in der Gruppe fördert und damit bekannte hierarchische Lernsettings aufweicht. Diese Erfahrungen führten über das Wissen um die Existenz solcher Räume als Teil des pnGRC Netzwerks in Folge zu einer präziseren Anforderung an ihr Um- und Mitwelt, wie sich beispielsweise in dem Wunsch nach ähnlich offenen Räumen im Alltag in der Aussage von Teilnehmer_in A. zeigt.

Auch wenn sich fallweise Ängste und Verunsicherungen aus bekannten Lernsettings (wie aus Schule und Musikunterricht) bzw. aus ähnlichen Anforderungen (Entwicklung eines herzeigbaren und messbaren Endprodukts) zeigten, bot das pnGRC dennoch ausreichend Raum, um sich diesen zu stellen und sogar aus ihnen zu lernen. So konnte Teilnehmer_in J. beispielsweise einen neuen Umgang mit Nervosität für sich entdecken. Teilnehmer_in M. forderte endlich ihre eigene Schüchternheit heraus, sich aktiv an einer Gruppenübung und letztlich an einer Live-Performance vor Publikum zu beteiligen. Der Kontakt mit Queer_feminist_innen und dem politischen Setting des pnGRC löste bei den Teilnehmer_innen basierend auf ihren divergierenden Erfahrungen mit widersprüchlichen, gesellschaftlichen Anforderungen an sie als Mädchen_ dementsprechend unterschiedliche Reaktionen aus. Für die eine war das pnGRC der lang ersehnte Ort feministischer Solidarität, für eine andere die erste Berührung mit selbsterklärten Feminist_innen. Es lässt sich jedoch feststellen, dass diese Konfrontationen bei allen in irgendeiner Form auf Bedürfnisse und Fragen antworteten, die in ihrem Alltag nicht gestillt werden können. Qua ihrer Erziehung und Behandlung durch ihr Umfeld als Mädchen_ kommen die Teilnehmer_innen entweder bereits mit dem klaren Ziel, diese als einschränkend empfundene Behandlung

herauszufordern oder erleben mit dem pnGRC ihre Erfahrungen im Alltag als zunehmend vergeschlechtlicht und können durch dieses Wissen ihre Erlebnisse besser verstehen, eigene Bedürfnisse klarer artikulieren und in weiterer Folge Hindernissen gestärkt entgegentreten. So konnte Teilnehmer_in M. ihren Perfektionismus beim Gitarrenspiel in der Musikschule als vergeschlechtlicht entlarven und sich dadurch zumindest analytisch im ersten Schritt von diesem befreien. Der Zusammenhang zwischen musikalischem Ausdruck und Geschlechterdiskursen zeigt darin gleichsam seine Verknüpfung sowie die inhärente Möglichkeit seiner Veränderbarkeit sowie seiner Relevanz für den (Selbst)sozialisationsprozess (vgl. Rhein/Müller 2006, Bayton 2012 bzw. Kapitel 2.2 dieser Arbeit).

Im Allgemeinen zeigte sich, dass eine Vielzahl der gemachten Erfahrungen auch nachhaltig in den Alltag der Teilnehmer_innen übertragen werden konnten und dort weiterhin ihre Wirksamkeit entfalten. Als interessant erwies sich dahingehend der Einfluss ihrer Alltagserfahrungen auf ihr Erleben am pnGRC (wie etwa Partizipationsdruck, Perfektionsansprüche, soziale Befürchtungen etc.), der Umgang mit diesen sowie die anschließende Übertragung dieser Erfahrungen zurück in ihren Alltag. Ihre jeweilige Handlungsmacht gestaltet sich dabei sehr individuell und es wurde im Anschluss an Harris und Dobson versucht, den Begriff nicht bereits vorab zu definieren, sondern durch die jeweiligen Handlungen der Teilnehmer_innen zu verstehen (vgl. Harris/Dobson 2015). So lassen sich sowohl das Fortführen der am pnGRC gegründeten Bands, als auch der Mut aus dem Elternhaus auszuziehen sowie das Erkennen der eigenen Sexualität als unterschiedliche handlungsmächtige Praktiken der Teilnehmer_innen lesen. Gleichzeitig müssen auch die hemmenden Strukturen in den Blick genommen werden, die ihnen die Übertragung der entfachten Veränderungsprozesse erschweren, wie sich an zahlreichen Aussagen der Teilnehmer_innen über ihre Rückkehr in den Alltag zeigte.

Sehr wichtig war für die Festigung ihrer Erfahrungen deswegen die nachhaltige Einbettung in das Netzwerk des pnGRC, das vor allem über eine zweite Teilnahme gestärkt wurde, wie sich im Falle aller interviewten Teilnehmer_innen zeigte. Es überrascht an dieser Stelle kaum, dass der Kontakt zu denjenigen Teilnehmer_innen am leichtesten herzustellen war, die mehr in die, über das pnGRC hinausreichenden Aktivitäten sowie auf Facebook involviert waren. Es wäre an dieser Stelle natürlich interessant mehr Teilnehmer_innen und vor allem diejenigen von ihnen zu interviewen, die nur einmal teilnahmen und danach nicht mehr mit dem pnGRC in Verbindung standen. Möglicherweise würde diese Vergrößerung des Pools an Interviewpartner_innen die Vielfalt der Erlebnisse am pnGRC erweitern und damit eine noch

differenziertere Analyse ihrer Erfahrungen bieten. Es ist anzunehmen, dass dadurch mehr Widersprüche, mehr Differenzen und mehr Fragen aufgeworfen würden, die das komplexe Feld queer_feministischer Mädchen_arbeit sowie queer_feministischer Mädchen_forschung erweitern und bereichern würden. Im Anschluss an aktuelle Fragen der Girlhood Studies, könnte ein differenzierterer Beitrag geleistet werden, pädagogische und politische Konzepte zu entwickeln, die noch besser auf die aktuellen Forderungen und Bedürfnisse von Mädchen_ antworten könnten.

Mit Harris/Dobson war auch ich mit meiner Arbeit stets bemüht weder strukturellen Einflüssen noch individuellen Erlebnissen mehr Gewicht zu geben, sondern gerade in ihrer Verschränkung den höchstmöglichen Erkenntnisgewinn anzusiedeln, um letztlich der Anforderung gerecht zu werden, Forschung im Sinne der Mädchen_ zu betreiben, die selbst von strukturellen wie individuellen Einflüssen geprägt sind. Genauso wenig wie sich die unterschiedlichen Rollen als Forscher_in, Pädagog_in und Aktivist_in meiner Position als Insider-Forscher_in widerspruchsfrei vereinbaren lassen, lässt sich auch die Dialektik zwischen strukturellen Einflüssen und individueller Handlungs- und Entscheidungsmacht nie gänzlich auflösen. Es gilt den je individuellen Reaktions- und Identitätsformungsprozess in seiner Unmöglichkeit gänzlich begriffen und eingebettet zu werden, dementsprechend anzuerkennen (vgl. Harris/Dobson 2015). Dass diese Perspektive Widersprüche birgt zwischen der eigenen Annahme als Pädagog_in bzw. Forscher_in und dem Erleben der jeweiligen Mädchen_ ist eine dem Thema inhärente Diskrepanz, die sowohl für Leerstellen als auch letztlich für die Spannung im Rahmen dieser Forschung sorgt. Durch die empirische Arbeit mit Mädchen_ in der vorliegenden Arbeit hat sich jedenfalls gezeigt, wie relevant es ist, Orte für Mädchen_ zu schaffen, in welchen sie sich abseits normierender Erwartungslogiken ausprobieren und kennen lernen können, um ihr Selbstbild sowie ihre Handlungsmacht zu stärken, die gerade in postfeministischen Medien- und Politikdiskursen, aber auch in zahlreichen Forschungsdiskursen, stark determiniert und limitiert werden. Orte, wie das pnGRC, geben Mädchen_ die Möglichkeit, neue und multiple Versionen von sich selbst und alternative Ausdrucks- und Gemeinschaftsformen zu entdecken. Dadurch können sie determinierten und restriktiven Anforderungen entgegenwirken und ihre eigenen Formen des „doing girlhood“ in die Öffentlichkeit sprechen, schreien oder flüstern und die Grenzen dessen, was es heißt Mädchen_ zu sein transformieren (vgl. Currie/Kelly/Pomerantz, 2009, Hickey-Moody 2013).

Im Anschluss an Kearney verstehe auch ich somit die vorliegende Arbeit als Beitrag zur notwendigen Unterstützung von Mädchen_ und ihrer Handlungsmacht, für deren Erreichung

nicht nur sie selbst verantwortlich sein sollten, sondern zu welcher sie ermutigt und unterstützt werden müssen. Denn auch wenn gewisse, mit Privilegien ausgestattete, Mädchen_ heute mehr Handlungsmacht und Gestaltungsmöglichkeiten in ihren Leben haben, werden sie immer noch entlang der Linien Geschlecht und Alter und vor allem in Überschneidung mit anderen Identitätszugehörigkeiten diskriminiert. Wie Kearney sehe auch ich meine Arbeit als Mädchen_forscher_in als politische Notwendigkeit, die eine aktive Unterstützung von Mädchen_ sein kann und muss und deswegen in direkter Verknüpfung mit pädagogischer Praxis passieren soll. Und auch ich hoffe durch noch mehr Involvierung von Mädchen_ in Forschungsprozesse (etwa in Forschungsformen der *action research*⁵⁴) mehr Unterstützung zur Entwicklung und Umsetzung gemeinsamer politischer Strategien für eine mädchen_unterstützende und vor allem eine von Mädchen_ mitgestaltete Welt bieten zu können (vgl. Kearney 2008).

⁵⁴ Action Research bezeichnet einen Forschungsprozess, der durch partizipatorisches und kollaboratives Arbeiten mit Betroffenen im Feld forscht und durch die Forschung aktiv in bestehende Kontexte einwirkt und Veränderungen schafft, die somit von den Betroffenen selbst mitgestaltet werden (vgl. Ferrance, Eileen 2000).

F. Bibliographie

- Adams, Carol J.: *A sexual politics of meat. A feminist vegetarian critical theory*, Bloomsbury Academic, London: 2015.
- Adams, Carol J. / Gruen, Lori: *Ecofeminism. Feminist Intersections with other animals and the earth*, Bloomsbury Academic, London: 2014.
- Althoff, Martina/Bereswill, Mechthild /Riegraf ,Birgit (Hrsg. _): *Feministische Methodologien und Methoden: Traditionen, Konzepte, Erörterungen*, Springer Fachmedien Verlag, Wiesbaden: 2001.
- Ankele, Gudrun: „Mädchen an die Macht. Manifeste und Geschichten feministischen Widerstands“, in: Peglow, Katja/Engelmann, Jonas (Hrsg. _) *Riot Grrrrl Revisited. Geschichte und Gegenwart einer feministischen Bewegung*, Ventil Verlag KG Mainz: 2011.
- Bayton, Mavis: „Women and the Electric Guitar“ in Kearney, Mary Celeste (Hrsg. _): *The Gender and Media Reader*, Routledge, New York/London: 2012, S. 265-272.
- Beauvoir, Simone de: *Das andere Geschlecht*, Rowohlt Verlag, Hamburg: 1951.
- Behm, Britta L./Heinrichs, Gesa/Tiedemann Holger (Hrsg. _): *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*, Leske und Budrich, Opladen: 1999.
- Balzer, Nicole/Ludewig, Katharina: „Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand.“ in: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg. _): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Springer VS Verlag, Wiesbaden: 2012, S. 95-124.
- Belzer, Hillary: *Words + Guitar: The Riot Grrrl Movement and Third-Wave Feminism*, Georgetown University, Washington: 2004,
<http://cct.georgetown.edu/research/thesisdatabase/HillaryBelzer.pdf>,
[14.2.14].
- Benhabib, Seyla / Butler, Judith / Cornell, Drucilla /Fraser, Nancy: *Der Streit um die Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*, Fischer Verlag, Frankfurt am Main: 1993.
- Bennett, Andy: „Researching youth culture and popular music: a methodological critique“ in: *British Journal of Sociology* Vol. No. 53, Issue No. 3 London School of Economics and Political Science online Published by Routledge Journals, Taylor & Francis: September 2002, S. 451–466.
- Boschmann, Julia: „Kultur-en für alle. Mädchenkulturarbeit am Beispiel des Girls Rock Camp NÖ 2011“ in: *soziales_kapital*, wissenschaftliches journal

österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit Nr. 7 (2011) / Rubrik "Werkstatt" / Standortredaktion St. Pölten <http://www.sozialeskapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/205/321.pdf>, [26.5.2014].

„Kultur-en für alle. Mädchenkulturarbeit am Beispiel des Girls Rock Camp NÖ 2011“, Masterarbeit, Universität Wien. Fakultät für Sozialwissenschaften: 2013.

- Boschmann, Julia/Lion, Veronica: „Mädchen_ brauchen T_ Räume! Die Bedeutung von ‚Raum‘ in der queer_ feministischen Mädchen_ arbeit am Beispiel des pink noise Girls Rock Camp (pnGRC)“ in: *Betrifft Mädchen* 2/2015, S. 82-87.
- Breidenstein et al.: *Ethnografie, Die Praxis der Feldforschung*, UVK Verlagsgesellschaft Konstanz/München: 2013.
- Budgeon, Shelley: *Choosing a self, Young Women and the Individualization of Identity*, Praeger Publishers, Westport: 2003.
- Bundesministerium für Bildung: Schulwesen in Österreich, <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/index.html>, [5.5.17].
- Busche, Mart /Maikowski, Laura/ Pohlkamp, Ines/Wesemuller, Ellen (Hg.): *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer Bildungspolitischen Praxis*, transcript Verlag, Bielefeld: 2010.
- Butler, Judith: *Bodies that matter, On the discursive limits of sex*, Routledge, New York: 1993.
- Currie, Dawn H./ Kelly, Deidre H./Pomerantz, Shauna: „*Girl Power*“, *Girls Reinventing Girlhood*, Peter Lang Publishing, New York: 2009.
- Deveaux, Monique: „Feminism and Empowerment: A Critical Reading of Foucault“ in: *Source: Feminist Studies*, Vol. 20, No. 2, Women's Agency: Empowerment and the Limits of Resistance (Summer 1994), S. 223-247.)
- DeNora, Tia: *Music in Everyday Life*, Cambridge University Press, Cambridge/New York: 2000.
- Devime, Ruth/Rollett, Ilse: „Die Virginia Woolf-Schule in Wien“, *Gelebte feministische Praxis von Mädchen und Frauen* in: *Freiburger Frauen Studien*: 1996, No. 2.
- Driscoll, Catherine: *Girls, Feminine Adolescence in popular culture and cultural theory*, Columbia University Press, New York: 2002.

„Girls Today: Girls, Girl Culture and Girl Studies“ in: *Girlhood Studies*, Berghan Journals: Sommer 2008, S. 13-32.

- Duden Online: Stichwort „Mädchen“, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Maedchen>, [27.6.16]
- Stichwort „Tomboy“, <http://www.duden.de/suchen/englisch/tomboy>, [26.4.16].
- Elam, Diane: *Feminism and Deconstruction*, Routledge, London/New York: 2006.
- Engel Antke: *Wider die Eindeutigkeit: Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation*, Campus Verlag, Frankfurt/New York: 2002.
- Etymonline Dictionary: Stichwort: „girl“, <http://www.etymonline.com/>, 2001-2017, [8.9.16].
- Fallon, Claire: „A History of all-girl Bands and the Rock World that tried to keep them out, Women aren't rejecting rock, Rock is rejecting women.“, Huffington Post: 25.04.17, http://www.huffingtonpost.com/entry/making-the-girl-band_us_58ed03a7e4b0df7e2045c149 [25.4.17].
- fiber, werkstoff für feminismus und popkultur: http://www.fibrig.net/wordpress/?page_id=192 , [24.4.17].
- Foucault, Michel: „Technology of the Self“ Lectures in Vermont, 1988. Hrsg. Martin, Luther H./Gutman, Huck/Hutton, Patrick H. . University of Massachusets Press: 1988, S. 16-49.
- Francis, Becky/ Paechter, Carrie: „The problem of gender categorisation: addressing dilemmas past and present in gender and education research“ in: *Gender and Education*: 2015, 27/ 7, S. 776–790.
- Freire, Paulo: *Pedagogy of the oppressed*, Herder and Herder, New York: 1970.
- Freudenschuss, Ina: „Feministische Pädagogik, brave Mädchen unerwünscht“, 1.12.2011: <http://derstandard.at/1322531513460/Feministische-Paedagogik-Brave-Maedchen-unerwuensch>, [13.9.2016].
- Fritzsche, Bettina: *Pop-Fans, Studie einer Mädchenkultur*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Geschlecht und Gesellschaft, 2. Auflage, Springer Fachmedien, Wiesbaden: 2011.
- Geekfeminism: http://geekfeminism.wikia.com/wiki/Safe_space, [16.8.16].
- Girlsrock: <http://girlsrock.at/>, [13.5.17].

- Giroux, Henry A.: *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury, New York: 2011.
- Graff, Ulrike: „Koedukation & Monoedukation: Der Vorschlag, ein Verhältnis zu dekonstruieren“ in: *Perspektiven der Geschlechterpädagogik in der Diskussion*, BAG Mädchenpolitik, 8/2007, S. 16-25.
- Green, Lucy: *Music, Gender, Education*, Cambridge University Press, New York: 1997.
- „Exposing the Gendered Discourse of Music Education“ in: *Feminism & Psychology*, 12/2, 2002, S. 137-144.
- Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, Ashgate Publishing, Hampshire/England: 2008.
- Großegger, Beate: „Der Sound des Populären. Jugendkultur(en) und die Zukunft der Musik“ in *Musikmagazin Austria*, Neues vom Österreichischen Musikgeschehen, mica, music information center Austria:
<http://www.musicaustria.at/magazin/musikleben/musikwirtschaft/der-sound-des-populaeren-jugendkulturen-und-die-zukunftder-musik> [11.11.14].
- Handelsakademien und Handelsschulen in Österreich:
https://www.hak.cc/die_hak_has/schulformen/hak, [14.5.17].
- Hartmann, Jutta: „Improvisation im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis.“ in: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.), *Judith Butler, Pädagogische Lektüren*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden: 2012, S. 149-178.
- Hausen, Karin: „Die Polarisierung der ‚Geschlechtercharaktere‘ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben“ in: Werner Conze (Hg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen*, E.Klett, Stuttgart: 1976, S. 363-393.
- Heinrichs, Gesa: „Identität und Geschlecht, Bildung als diskursive Praxis der Geschlechterformierung.“ in: *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*, Leske und Budrich, Opladen: 1999, S. 219-237.
- Harris, Anita: *All about the girl, Culture, Power and Identity*, Routledge, New York/London: 2004.
- Harris, Anita/Dobson, Amy Shields: „Theorizing agency in postgirlpower times“, in: Continuum, *Journal of Media and Cultural Studies*: 2015, S. 145-156.

- Heinzlmaier, Bernhard: „Die ‚panoptische Schule‘, Sind Schule und Pädagogik die Ursache von Konformismus und passivem Nihilismus?“, Institut für Jugendkulturforschung, http://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Panoptische_Schule_Bernhard_Heinzlmaier.pdf: 2015, [10.10.16].
- Hickey-Moody, Anna : *Youth, Arts and Education, Reassembling subjectivity through affectivity*, Routledge, London/New York: 2013.
- Hickey-Moody, Anna/Page, Tara (Hrsg.): *Arts, Pedagogy and Cultural resistance, New materialisms*, Rowman and Littlefield, London/New York: 2016.
- Hill Collins, Patricia: *Black Feminist Thought, Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*, Routledge, London/New York: 2000.
- Hipfl, Brigitte: „Medien-Gewalt-Handlungsmacht“ in: Gender Initiativkolleg (Hrsg.), *Gewalt und Handlungsmacht, Queer_feministische Perspektiven*, Verlag C.H. Beck, Frankfurt am Main: 2012, S. 133-145.
- Hodkinson, Paul: „‘Insider Research’ in the Study of Youth Cultures“ in: *Journal of Youth Studies*, Vol. 8, No. 2, June: 2005, S. 131-149.
- hooks, bell: *Teaching to transgress, Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York/London: 1994.
- Kailer, Katja/Bierbaum, Anja: *Girlism: Feminismus zwischen Subversion und Ausverkauf*. Berlin: Logos-Verlag: 2002.
- Kailer, Katja: „»SUCK MY LEFT ONE« —Riot Grrrl, eine neue feministische Generation?“ in: Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung (Hrsg.), *Feminismus in der Kritik. Frauen und Geschlechterforschung in der »dritten Generation?«*, Universität Potsdam, Heft 2/1999, S. 53-67.
- Kaltefleiter, Caroline K.: „Anarchy girl style now: riot grrrl actions and practices“ in Amster, Randall/DeLeon, Abraham/Fernandez, Luis A./Nocella Anthony J. II/Shannon, Deric (Hrsg.): *Contemporary Anarchist Studies An introductory anthology of anarchy in the academy*, Routledge, London/New York: 2009, S. 224-235.
- Kalorkoti, Eleni: „Riot Grrl“, <http://www.elenikalorkoti.com/Riot-Grrl> [12.6.17] (Coverbild).
- Kearney, Mary Celeste: *Girls make media*, Routledge, Taylor and Francis, New York: 2006.
- „Coalescing: The development of Girls’ Studies“ in: *NWSA Journal* John Hopkins University Press: Spring 2009, S. 1-28.
- Mediated Girlhoods: New Explorations of Girls’ Media Culture*, Peter Lang, Bern: 2011.

- Koebler, Gerhard: Deutsches Etymologisches Online Wörterbuch: 1995, Stichwort „Mädchen“, <http://www.koeblergerhard.de/derwbhin.html> [27.6.16].
- Ladyfest Graz: <https://ladyfestgraz.wordpress.com/>, [3.4.17].
- La Sabotage: <https://www.facebook.com/LaSabotageofficial/?fref=ts> [12.8.16].
- Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit NRW: „Betrifft Mädchen“ „’Shake it off!’ Mädchen und Musik“, Beltz Juventa, 2016 (1).
- Lauggas, Meike: *Mädchenbildung bildet Mädchen, Eine Geschichte des Begriffs und der Konstruktionen*, Milena Verlag, Wien: 2000.
- Leonard, Marion: *Gender in the Music Industry: Rock, Discourse and Girl Power*, Ashgate Popular and Folk Music Series, Hampshire/Burlington: 2007.
- Lincoln, Sian: „Bedroom Culture: A Review of Research” in *Space, Place, and Environment*, Volume 3 of the series Geographies of Children and Young People, Springer Science + Business Media, Singapore: 2016, S. 421-439.
- Lion, Veronica: „Girls rock, but we have to let them! Das *pink noise Girls Rock Camp* als queer_feministisches Mädchen_projekt und Möglichkeiten des Transfers in die Offene Kinder- und Jugendarbeit“, Abschlussarbeit im Rahmen des Aufbaulehrgangs 2014 am Institut für Freizeitpädagogik Wien 1080, http://www.wienextra.at/fileadmin/web/ifp/pdf/ABLG_Abschlussarbeiten/Abschlussarbeit_Aufbaulehrgang_Lion.pdf, [29.7.16].
- Lipkin, Elline: *Girls’ Studies*, Seal Press, Berkeley: 2009.
- Liotard, Jean-François: *La Condition Postmoderne: Rapport sur le Savoir*. Les Editions de Minuit, Paris: 1979.
- Maslow, Abraham: Bedürfnispyramide, <http://www.abrahammaslow.de/beduerfnispyramide.shtml>, [15.10.16].
- Marlo: „How Girls Rock Camps have made my life easier.//An essay about how I stopped being so shy.“, <http://undsoweiterundsofortblog.tumblr.com/post/136817251616/how-girls-rock-camps-have-made-my-life-easier>, 7.1.16, [31.8.16].
<https://soundcloud.com/marlosounds> [12.8.16].
- McRobbie, Angela: „Settling Accounts with Subcultures: A Feminist Critique.” In: Frith, Andrew/Goodwin, Andrew (Hg.): *On Record: Rock, Pop and the Written Word*, London, New York: 1981, S. 66-80.
„Shut Up and Dance: Youth Culture and Changing Modes of

Femininity.” in Shiach, Morag : *Feminism and Cultural Studies*. Oxford University Press, Oxford: 1999, S. 65-88

„Jackie magazine: romantic individualism and the teenage girl“, in McRobbie, Angela, *Feminism and youth culture* (2. Ausgabe), Macmillan Press, Houndmills/Basingstoke/Hampshire: 2000 (1991), S. 67–117.

Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2010.

McRobbie, Angela/Garber, Jenny: „Girls and subcultures“ in: McRobbie, Angela: *Feminism and youth culture* (2nd ed.), Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan Press, (2000) [1978], S. 12–25.

Meltzer, Marisa: *Girl Power: the Nineties Revolution in Music*, Faber and Faber, New York: 2010, S.3- 40.

Merriam Webster Online Dictionary: Stichwort „Tomboy“, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/tomboy>, [23.5.17].

Mitchell, Claudia/Reid-Walsh, Jacqueline (Chefred.): *Girlhood Studies. An Interdisciplinary Journal*, Berghan Books, seit 2008, <http://www.berghahnjournals.com/view/journals/girlhood-studies/girlhood-studies-overview.xml> [2.10.2016].

Müller, Renate/Rhein, Stefanie: „Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse“, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 4/2006, S. 551-568

Nguyen, Mimi Thi: „Riot Grrrl, Race and Revival“ in: *Women and Performance, a journal of feminist theory*, 22/2-3, 2012, S. 173-196.

Nordt, Stephanie: „Lebensformenpädagogik: Queere Konzepte in der Bildungsarbeit“ in: Paul, Barbara/Lütz, Tieder (Hrsg.): *Queer as ... – Kritische Heteronormativitätsforschung aus interdisziplinärer Perspektive*“, transcript Verlag, Bielefeld: 2016.

Nyala, Ali: „From riot grrrl to girls rock camp: gendered spaces, musicianship and the culture of girl making“, in: *Networking Knowledge*, Vol.5, Issue 1: February 2012.

Oebelsberger, Monika: „Singen ist Mädchensache“ in Schweiger, Teresa/Hascher, Tina (Hrsg.): „Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 2009, S. 79-91.

Ommert, Alexandra: *Ladyfest-Aktivismus: Queer-feministische Kämpfe um Freiräume und Kategorien*, Transkript Verlag, Bielefeld: 2016.

- Ornter, Rosemarie: „Der Homo oeconomicus feministisch gebildet? Eine neoliberale Herausforderung für das Subjektverständnis feministischer Bildungstheorie“ in: Borst, Eva/Casale, Rita (Hrsg.): *Ökonomien der Geschlechter*, Opladen, Farmington Hills, Budrich: 2007, S. 29-44.
- Paseka, Angelika: „Geschlecht lernen rekonstruieren – dekonstruieren – konstruieren. Einige Anregungen für eine geschlechtssensible Pädagogik und Didaktik“ Schweiger, Teresa/Hascher, Tina (Hrsg.): *Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 2009, S. 15-39.
- Pierce, Ruth: „Trans Grrrl Riot, part 1: was riot grrrl transphobic?“ , 22.8.2012, <https://transactivist.wordpress.com/2012/08/22/trans-grrrl-riot-part-1-was-riot-grrrl-transphobic/>, [5.3.17].
- peppa*: Interkulturelles Mädchenzentrum, 1160 Wien, <https://www.caritas-wien.at/hilfe-angebote/asyl-integration/miteinander/maedchenzentrum-peppa/>, [2.10.16].
- pinknoise: pinknoise.or.at, 2015, [4.4.17].
- pink noise Girls Rock Camp: *Projektabschlussbericht. Girls Rock Camp NÖ geht ins Studio*. Oktober 2012.
- Projektabschlussbericht. Grrrls on air*. Oktober 2013.
- Projektabschlussbericht. Grrrls on stage*. Oktober 2014.
- Projektabschlussbericht. 5 Jahre Girls Rock Camp*. Oktober 2015.
- Plößer, Melanie: *Dekonstruktion~Feminismus~Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis*. Ulrike Helmer Verlag: Königstein/Taunus, 2005.
- Queer Rock Camp: <http://www.queerrockcamp.org/>, [1.10.16].
- Reitsamer, Rosa: „Provokation, Poetik und Politik, Fragmente einer feministisch-lesbisch queeren Rock- und Popgeschichte“ in: Europäisches Institut für Progressive Kulturpolitik (eipcp), 2007: <http://eipcp.net/transversal/0307/reitsamer/de> [13.9.16].
- „Jugend und Jugendkulturen“ in: Sieder, Reinhardt/Langthaler, Ernst (Hrsg.): *Globalgeschichte 1800-2010*, Böhlau Verlag, Wien: 2010.
- „Alternative Histories and Counter Memories, Feminist Music Archives in Europe“ in: Baker, Sarah (Hrsg.) *Preserving Popular Music Heritage, Do-it-yourself, Do-it-together*, Routledge, New York/London: 2015.
- Rhein, Stefanie/Müller, Renate: „Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse“, in: *Diskurs*

Kindheits- und Jugendforschung, Heft 4/2006, S.551-568.

Safespacenetwerk: <http://safespacenetwerk.tumblr.com/Safespace>, [7.8.16].

Schauberger, Sarah: „Weiblichkeitskonstruktionen im Feld der E-Gitarre“, Das Beispiel eines Gitarrenlehrbuchs“, in: Reitsamer, Rosa/Liebsch, Katharina (Hrsg.): *Musik, Gender Differenz, Internationale Perspektiven auf musikkulturelle Felder und Aktivitäten*, Westfälisches Dampfboot, Münster: 2015, S. 116-132.

Schapka (Шапка): <https://wilhelmshowmethemajorlabel.bandcamp.com/album/schapka-just-friends-and-lovers>, <https://www.facebook.com/schapkaband/>, [12.5.17].

Scherr, Albert: *Jugendsoziologie, Einführung in Grundlagen und Theorien*, Springer VS, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 2009.

Scheu, Ursula: *Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht*, Fischer Verlag, Frankfurt am Main: 1977.

Singer, Stacey Lynn: *I'm Not Loud Enough to be Heard: Rock 'n' Roll Camp for Girls and Feminist Quests for Equity, Community, and Cultural Production*" Women's Studies Theses, Georgia State University: 2006.

Stölner, Thomas/Lacevic, Senad: „Von ‚StaatsbürgerInnen‘ zu ‚Regierenden‘. Philosophieren um die Macht“ in: Thomas, Nadja, Magdalena Knappik, : *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*, transcript Verlag, Bielefeld: 2015, S. 317-338.

Tiqun: *Preliminary Materials For a Theory of the Young-Girl*. Semiotext(e) Intervention Series, MIT Press, Cambridge, Mass./London: 2012.

Trier-Bienik, Adrienne: *Feminist Theory and Pop Culture* (Hrsg.), Sense Publishers, Rotterdam: 2015.

Unrecords: <http://www.unrecords.me/> [27.7.16].

Uphaus-Wehmeier, Annette: *Zum Nutzen und Vergnügen – Jugendzeitschriften des 18. Jahrhunderts*, Dortmunder Beiträge zur Zeitungsforschung, K.G. Sauer Verlag, München: 1984.

Volkman, Maren: *Frauen und Pop, Feminismus, Cultural Studies, Gegenwartsliteratur*, Posth Verlag, Bochum: 2011.

Vienna Roller Derby: <http://www.viennarollerderby.org/news-2/> [3.2017].

Warwick, Jacqueline/Adrian, Allison (Hrsg.): *Voicing Girlhood in Popular Music, Performance, Authority, Authenticity*, Routledge, New York: 2016.

Zeisler, Andi: *We were feminists once, from Riot Grrrl to Cover Girl, the Buying and Selling of a political movement*, Public Affairs, New York: 2015.

G. Anhang

1. Tabellarische Übersicht der Interview- Teilnehmer_innen

	C.	J. 1	S.1	M.	S.2	J. 2	A.
Interview-datum	pnGRC 2014	18.4.15	21.6. 15	1.16	10.2.16	7.2.16	8.5.16
Teilnahme-jahr	2011	2014/15	2012/13	2014/15	x	x	2012/13
Alter Teilnahme	21	17/18	20/21	16/17	x	x	16/17
Alter Interview	24	18	23	17	24	19	20
Art des Interviews	spontan	mündlich	mündlich	schriftlich	Schriftlich 2. Interview	Schriftlich 2. Interview	Schriftlich
Kannten mich?	Nein, am Camp 2014	ja	ja	ja	x	x	ja
Interview-setting	1. Interview, Gedächtni sprotokoll	Café	privat	Schriftlich , per FB/Email	Schriftlich /FB	Schriftlich /FB	Schriftlich, FB/Email
Musik-erfahrung	Ja, Auf Bandsuche	Ja, nicht als Band	ja	ja	x	x	Kaum
Ausbildung	Uni	Gym	Hak/Uni	Gym/Hak	x	x	Hak
Wohnort	Graz	Wien	Wien	Vöckla- bruck	x	x	Bad Schallerbach (Wels/Linz)
Status Interview-situation	Technikas sistenz 2014	Ex TN 2014	Ex TN, 2012/13	Ex TN 14/15	x	x	Ex TN
Anzahl Teilnahme	1	2	2	2	x	x	2

Involvierung GRC	Europe - Konferenz Technikas sistenz	nein	Abschluss sabend	Nein	x	x	Moderation , Tanz-WS
Kontakt	Am Camp	Fb	Fb	Fb	x	x	Facebook

2. Interviewleitfaden

Check in

Wie geht's dir?

Wieso hast du diesen Ort ausgesucht?

Woher kommst du gerade? Wo musst du nachher hin?

Wie möchtest du von mir angesprochen werden? (Preferred Gender Pronoun, Name)

Kannst du sagen, mit welchem Gefühl du in das Interview gehst?

Gibt's Befürchtungen, Fragen, Bedürfnisse?

Wie lange hast du Zeit?

Ists ok, wenn ich das Gespräch aufnehme?

Du musst keine Fragen beantworten, die du nicht beantworten willst!

Kurzintro zu meiner Arbeit! (Gender Studies Studium, generell um Girls Rock Camp, gibt Interviews und theoretischen Teil, Anonymisierung)

Reise zum pnGRC Setting

Meine Arbeit hat mit pnGRC zu tun, dh es geht jetzt mal um die Zeit deiner Teilnahme bzw. die Zeit davor:

- Wann hast du am pnGRC teilgenommen?
- Wie alt warst du?
- Wo/wie hast du damals gewohnt?
- Wie bist du darauf gekommen?
- Erinnerst du dich, was du dir erwartet hast?
- Warum hat es dein Interesse geweckt?

Zeitpunkt vor der Teilnahme am pnGRC

Erinnerst du dich,

- wie dein Leben damals ausgesehen hat? (Schule, Ausbildung, Umfeld, Interessen etc.)
- wie sich dein Leben damals angefühlt hat?
- was dich beschäftigt hat?
- was du gemacht hast?
- wer/was dir damals wichtig war?
- wie sich dein Umfeld gestaltet hat
(Schule/Ausbildung/Familie/Arbeit/Freund_innen/Beziehungen)
- wer/was du werden wolltest?
- welche Musik du damals gehört hast?
- welche Vorbilder du hattest? (muss keine bekannte Person sein)
- welche Medien du genutzt hast?
- wie sich dein Tag so gestaltet hat?
- was ein guter Tag für dich war?

- was dir Sorgen bereitet hat?

Wie würdest du die Person beschreiben, die du damals warst?

Wie haben dich folgende Themen beschäftigt/

Was hast du über folgende Themenbereiche gedacht/haben diese Themen für dich Relevanz gehabt:

- Begriffe wie Mädchen_/junge Frau_
- selbst Musikmachen, auftreten, schreiben (Tagebuch)
- Mode/Gewand/Wie zeige ich mich nach außen? Wie viel beschäftige ich mich damit?
- Platz in der Welt, das Gefühl haben, das zu tun, das du tun willst
- Familie
- Beziehungen/Liebe
- Freund_innenschaften
- Wie du dir selbst gefällst?
- Frauen_ in der Öffentlichkeit, Musikwelt, Kunst,
- Vorbilder
- Feminismus/Queer
- eigene Sicherheit
- Wie du dich selbst siehst
- wie dich andere sehen
- andere Themen?

Erfahrungen am pnGRC

Kannst du mir erzählen, woran du dich erinnerst, wenn du an das pnGRC denkst?

Wie hast du damals davon erfahren?

Kanntest du jemanden vor Ort?

Was war neu für dich?

Was waren deine Erwartungen/Befürchtungen?

Erinnerst du dich an erste Eindrücke? Gefühle?

Was ist für dich von der Woche in Erinnerung geblieben?

Welche Erfahrungen? Weißt du noch warum?

Wer? Warum?

Kannst du dich an besondere Momente erinnern, Dinge die du gelernt hast?

Von wem du was gelernt hast?

Ob du jemandem etwas beigebracht hast?

Menschen, die einen besonderen Eindruck auf dich gemacht haben?

Hast du neue Freund_innenschaften geschlossen?

Kannst du dich an das Gefühl erinnern, in einer Band zu spielen, auf der Bühne zu stehen, am Abschlusskonzert teilzunehmen? Wie war das für dich?

Kannst du dich an Dinge erinnern, die du davor noch nie gemacht hast? Welche?

Erinnerst du dich daran, wie sich das angefühlt hat?

Wie war es für dich in einem Rahmen zu sein, in dem nur Frauen_ anwesend waren?

Wie war das anderen vom Girls Rock Camp zu erzählen?

Was hast du erzählt?

Dein Leben nach dem pnGRC

Wie viel Zeit ist vergangen seit deiner Teilnahme am Camp?

Bist noch in irgendeiner Art und Weise involviert?

Wie alt bist du jetzt?

Wie wohnst du/lebst du?

Magst du mir etwas zu deiner Familie erzählen?
Gehst du in die Schule/Arbeist du? Was wo?
Wie gefällt dir das?

Wie würdest du die Person beschreiben, die du jetzt bist?
Inwieweit bist du (un)zufrieden, mit der Person, die du bist?
Was beschäftigt dich? (Womit beschäftigst du dich?), Fragen, die dich beschäftigen?
Was ist dir jetzt wichtig?
Wer ist dir jetzt wichtig?
Wie verbringst du deine Freizeit? (Mit wem? Wo?)
Wie sieht dein Alltag aus?
Gefällst du dir selbst?
Was gefällt dir am besten an dir?
Gibt es etwas das du gern ändern würdest?
Könntest du Menschen beschreiben, die dir gefallen?

Welche Medien nutzt du? (Blogs, Zeitungen, Facebook, Twitter...)
Machst du Musik? Trittst du auf? Schreibst du? Machst du etwas in der Öffentlichkeit?
Welche Musik hörst du? Welche Kunst konsumierst du?
Was/wer würdest du gern werden?
Was sind Dinge, die dich belasten/dir Sorgen bereiten?
Was ist ein guter Tag für dich?
Wo und wie siehst du dein Leben in 5 Jahren/10Jahren?
Kannst du den Unterschied beschreiben zwischen der Person, die du dann sein wirst und der, der du jetzt bist?
Wenn du etwas in der Welt verändern könntest, was wäre das?

Feedback Interview

Gibt's etwas, das ich nicht gefragt hab, das dir noch wichtig ist?
Wenn du magst, würdest du mir sagen, wie das Interview für dich war?
Welche Fragen würdest du (anders) stellen?
Welche Frage wärest du gern zusätzlich gefragt worden?
Was hätte besser/anders laufen können?
Gibt's etwas, das du mich fragen/mir sagen möchtest?

3. Abstracts

Englisches Abstract

A group of girls_ living together, making music together, playing in bands together, learning with and from each other, experiencing queer_ feminism and getting to know themselves and expanding beyond their selves in a women_ only environment. This is what happens at the Austrian pink noise Girls Rock Camp (pnGRC), a yearly one-week long music- and bandcamp for girls, which provides inspiration for exploring their individual means of expressing their interests, skills and ambitions and to strengthen their evolving selves through a variety of workshops in the context of popculture and queerfeminism as well as music lessons and band practice. But what are the specific experiences these girls_ make during this week? And what happens to these experiences once the camp ends? Do they manage to continue the processes initiated during the pnGRC? Do they continue making music, playing in a band? Do they feel enabled to articulate themselves and their wishes? Can they identify obstacles in their lives and do they feel aptitude to tackle them? Do they experience an increased capacity of agency-as girls_? And how are these experiences reflected in their life choices?

Within the context of current Girlhood studies, the present thesis analyzes the participants' experiences during the pnGRC, particularly in regard to the influence of popculture and postfeminism. Moreover, it addresses common as well as individual experiences, thus casting light on the complex processes of becoming and being girls_.

As active organizer of the pnGRC, I conducted guided interviews with six participants at time spans after their participation. According to the concept of insider research, I reflected the insights through the lens of my particular position as a feminist activist and pedagogue as well as a researcher. Exploiting tools of ethnographic analysis, I interpreted the interviews through a method of coding and discussing key statements, which facilitated a detailed and insightful analysis of the participants' experiences.

The results indicate that the girls_ are clearly and positively affected by the participation on various levels. The impact is visible during the camp as well as in their subsequent daily lives, manifesting in a wide range of areas, such as music activities, self-expression skills, sexuality, learning strategies, dealing with fears and challenges, their relationship to queer_ feminism, etc. The insights clearly indicate that a place like the pnGRC provides a powerful, inspiring and necessary platform for girls_ to facilitate better knowledge of their self and explore their abilities beyond gender-normative limitations. This thesis thus provides an ambitious contribution to the understanding of contemporary girlhood, and calls for pedagogical,

political and academic activism on behalf of and with the contribution of girls_ in order to make the world a better place for them and thereby for everyone.

Deutsches Abstract

Eine Gruppe von Mädchen_, die in einem queer_feministischen Frauen_raum gemeinsam leben und Musik machen, miteinander und voneinander lernen, Queer_feminismus erleben und sich selbst über ihre bekannten Grenzen hinaus besser kennen lernen. Dies geschieht auf dem österreichischen pink noise Girls Rock Camp (pnGRC), ein jährliches, einwöchiges Musik- und Bandcamp für Mädchen_, welches durch eine Vielzahl an Workshops zu popkulturellen und queer_feministischen Themen und zahlreichen musikalischen Einheiten sowie professionell begleiteten Bandproben Inspiration für das Entdecken individueller Ausdrucksmöglichkeiten ihrer Interessen, Fähigkeiten und Ambitionen bietet und damit die Entwicklung ihres werdenden Selbst stärkt. Welche konkreten Erfahrungen machen die Mädchen_ während dieser Woche? Und was geschieht mit diesen Erfahrungen, wenn das Camp vorbei ist? Können sie die, am pnGRC in Gang gesetzten Entwicklungsprozesse in ihrem Alltag forsetzen? Machen sie weiterhin Musik, führen sie ihre, am pnGRC gegründeten Bands fort? Fühlen sie sich dazu ermächtigt sich selbst und ihre Bedürfnisse zu artikulieren? Können sie Hindernisse und Widerstände identifizieren und fühlen sie sich gestärkt diesen entgegen zu treten? Erleben sie erhöhte Handlungsmacht als Mädchen_? Und wie zeigen sich all diese Erfahrungen in ihren konkreten Lebensentscheidungen?

Im Kontext aktueller Mädchen_forschung (Girlhood Studies) analysiert die vorliegende Arbeit die Erlebnisse der Teilnehmer_innen während des pnGRC, besonders im Hinblick auf den Einfluss von Popkultur und Postfeminismus. Darüber hinaus betrachtet sie kollektive sowie individuelle Entwicklungen und beleuchtet damit die komplexen Prozesse des Mädchen_werdens und -seins.

Als aktive Organisator_in des pnGRC führte ich leitfadengestützte Interviews mit sechs Teilnehmer_innen in unterschiedlichen Zeitabständen zu ihrer jeweiligen Partizipation am pnGRC. Dem Konzept der insider research folgend, reflektierte ich die gewonnen Einsichten durch die Perspektive meiner besonderen Position als queer_feministische Aktivist_in und Pädagog_in sowie Forscher_in. Ich interpretierte die Interviews unter Verwendung von Werkzeugen der ethnografischen Methode, wie das Kodierverfahren und die Diskussion von Schlüsselthemen, welche eine detaillierte und aufschlussreiche Analyse der Erfahrungen der Teilnehmer_innen ergaben.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mädchen_ durch ihre Teilnahme auf unterschiedlichen Ebenen merklich und eindeutig positiv berührt wurden. Diese Auswirkungen sind sowohl an ihren Erfahrungen während des pnGRC als auch in ihrem Alltag feststellbar und manifestieren sich in einer Vielzahl an Lebensbereichen: in musikalischen Aktivitäten und Ausdrucksfähigkeiten, Sexualitäten und Lernstrategien, in Umgang mit Herausforderungen und Ängsten sowie in ihrer Beziehung zu Queer_feminismen, uvm. Diese Einsichten bezeugen deutlich, dass ein Ort wie das pnGRC eine ermächtigende, inspirierende und notwendige Plattform darstellt, um Mädchen_ zu ermöglichen sich selbst und ihre Fähigkeiten abseits geschlechtsnormativer Einschränkungen zu entdecken.

Die vorliegende Arbeit leistet damit einen ambitionierten Beitrag zum gegenwärtigen Verständnis des Mädchen_seins und damit zur Disziplin der Mädchen_forschung. Sie ruft pädagogischen, politischen und akademischen Aktivismus auf, im Namen von und unter der Mitwirkung von Mädchen_ die Welt zu einem besseren Ort für sie und damit für uns alle zu machen.