

Vortrag, Prof. Dr. Anke Spies

SPAGAT ODER FLICFLAC? MÄDCHENARBEIT AN DER SCHNITTSTELLE VON SCHULE UND JUGENDHILFE

Meine Überlegungen für diesen Vortrag basieren auf Befunden aus einem abgeschlossenen (Spies 2005 b) sowie zwei laufenden Forschungsprojekten sowie einem Aufsatz, den ich gemeinsam mit meiner Kollegin Heike Fleßner (2005) verfasst habe und unter der Frage, inwiefern die Belange von Mädchen ein »blinder Fleck« in der Ganztagschuldiskussion sind, mit Blick auf diese Schulform, vertieft habe (Spies 2005a).

Ich teile uneingeschränkt die Einschätzung der Hintergrundinformationen zu diesem Kongress, dass Mädchenarbeit nicht zur Erfüllungsbefähigung der Arbeitsmarkt- und Konsumtauglichkeitsströmungen werden darf. Trotzdem müssen wir auch und gerade die Zugangsbeschnidungen für Mädchen zum ersten Arbeitsmarkt in den Blick nehmen, denn dieser Zugang ist nach wie vor die zentrale Grundlage zur selbstbestimmten, gesellschaftlichen Teilhabe. Ich möchte Handlungsbedarf, Adressatinnen, Professionsaspekte und Klärungsbedarf skizzieren und eine weiterführende Diskussion anregen. Der Schwerpunkt meiner Argumentation liegt auf der Auseinandersetzung mit den mädchen-spezifischen Fördernotwendigkeiten für bildungsbenachteiligte Mädchen, die angesichts der Aufmerksamkeit gegenüber »doppelt« benachteiligten Jungen (vgl. Behr/Schulz 2005, 53) – leicht aus dem Blick zu geraten droht. Insofern möchte ich diesen Beitrag eher als Argumentationshilfe für Mädchenarbeit mit sozial benachteiligten Mädchen, denn als Auseinander-

setzung mit Chancen und Möglichkeiten schulkooperativer Mädchenarbeit in ihrer gesamten Breite verstanden wissen. Ich denke, wir müssen zunächst mal einen »Fuß in die Tür« bekommen, ehe wir uns an Grundsatzfragen aufreihen. Ich sehe das ganz pragmatisch, und ich denke, es ist weniger eine ideologische Debatte, sondern eher eine über das professionelle Selbstverständnis und seine Repräsentanz nach Außen. Wir haben es mit einer Wahrnehmungslücke im Sinne einer Nicht-Präsenz von Mädchenbelangen zu tun – aber das ist als Ausgangsbasis für Mädchenarbeit als ja nichts Neues.

1. Handlungsbedarf

Nach Biermann und Koch-Priewe (2004, 524) gewinnen die Debatten und Umsetzungsansätze des Gender Mainstreaming Konzepts auch auf Schulentwicklungsprozesse deutlich an Einfluss. Um so erstaunlicher ist es, dass Mädchenarbeit in der Kooperationsdiskussion um Ganztagschulkonzepte bislang kaum explizit thematisiert wird. Geschlechteraspekte sind jenseits der 8. Leipziger These »Geschlechtergerechtigkeit als Bildungsauftrag« z.B. in den Empfehlungen der AGJ (2003), ihrem Bericht über gemeinsame Beratungen mit der KMK (AGJ 1999) und auch in den weiterentwickelten Empfehlungen des Deutschen Vereins (2001) nicht erwähnt. Für Schule sprechen Rose und Dithmar sogar von einem »schulischen Tabu um die Geschlechterdifferenzen« (Rose/Dithmar 2004, 400), da die Institution in ihrer paradigmatischen Annahme



der prinzipiell gleichen Zugänglichkeit ihrer Bildungsangebote konzeptionell und institutionell mit zu differenzierenden Bildungsangeboten überfordert sei. Die vertiefende Auswertung der Datensätze von PISA 2000 scheint dies zu bestätigen: So findet sich dort ein signifikant steiler Anstieg der Sitzbleiberquoten von Mädchen in Klasse 7 und 8 und die Erklärung mit pubertären Verhaltensproblemen, sowie eine signifikante Häufigkeit von klassenwiederholenden Mädchen aus Migrantenfamilien (vgl. Krohne/Meier 2004) und Lernbelastungen von Mädchen durch ungünstig zusammengesetzte Schülerpopulationen (vgl. Schümer 2004). Auch andere Befunde deuten auf eine Wahrnehmungslücke, die auf Seiten der Schule durch die formale Gleichheit der Geschlechterverteilung in gelungenen Bildungsverläufen gestützt wird: Schicht- und ethnienbedingte Benachteiligungen von Mädchen bleiben dabei aber unberücksichtigt, obwohl sich »die Schichtzugehörigkeit als die entscheidende Variable für den formalen Schulerfolg« (Nyssen 2004, 394) erweist. Mädchen aus bildungsfernen Elternhäusern und/oder Migrationsfamilien sind einmal mehr die versteckten Verliererinnen im Bildungssystem, denn spätestens an der Schwelle zum Übergang vom allgemein- zum berufsbildenden Ausbildungssystem verringern sich ihre Bildungs- und Zukunftschancen rapide. Ihre Unterrepräsentanz in dualen Ausbildungsgängen und die unverändert hohe Konzentration auf ein frauenspezifisches Berufsspektrum mit kaum vorhandenen Aufstiegschancen (vgl. ebd.) belegen dies. Selbstbild und Kompetenzerwerb bestimmende »doing-gender« Prozesse verfestigen ihre Zuschreibung auf tradierte Weiblichkeitsentwürfe und materielle Abhängigkeiten.



Das Improvisationstheater »Wortkom(l)ott« aus Essen brachte zum Auftakt des Vernetzungskongresses Typisches auf die Bühne:

Aus dem Alltag von Pädagoginnen in der Schule und im Jugendzentrum: die Rauchpausen (Abb. 1)

(gelungene) Kooperationen zwischen Jugendarbeit und Schule (Abb. 2/3)

Mädchenförderung im Bildungssystem scheint also ein »blinder Fleck« zu sein, dem u.a. Mädchenarbeit im Sinne eines lebensweltorientierten und adressatenbezogenen Jugendhilfekonzepts zur Verbesserung der emotionalen und sozialen Situation junger Frauen begegnen könnte. Dafür müsste sie als qualitäts- und leistungsrelevanter Bestandteil eines geschlechtsbewussten schulischen Bildungsangebots Themen wie Fremdzuschreibungen, ungleiche Chancen, weibliche Selbstkonzepte, Lebensentwürfe, Lebenspläne und auch Kinderwünsche bearbeiten. Im Interesse der nachschulischen Zukunftssicherung stellen die empirischen Belege der Ausbildungs- und Erwerbsarbeitsbenachteiligung von Mädchen Schule unter Handlungsdruck – denn für Mädchen wird formale Bildungsgerechtigkeit von herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung untergraben. Ein bislang wenig reflektierter Zusammenhang: Hier gilt es, »Geschlecht in seiner kulturellen Konstruiertheit zu betrachten und Bildung als Form kultureller Konstruktionen zu sehen« (v. Felden 2003, 121).

Im Sinne des Kooperationsgedankens hätte Mädchenarbeit z.B. in Ganztagschule zwei zentrale Aufgaben:

- die mädchenbenachteiligende Bildungsschere zwischen erworbenen Abschlüssen und möglichen Umsetzungen in Ausbildung und Berufswege zu schließen und
- Bildungskarrieren, die aufgrund von Problekkummulationen bei Mädchen (z.B. aus bildungsfernen Familien) zu scheitern drohen, zu stützen.

Will Schule trotz des sich verschärfenden Leistungsprogramms Bildungschancen fördern und zugleich ausgleichend auf soziale, kulturelle

und ökonomische Belastungen reagieren und trotz biografischer Schädigungen ihren Schülerinnen geeignete kognitive, soziale und kulturelle Lernanlässe bieten, braucht sie das, auf individuelle Bildungsprozesse ausgerichtete, flankierende System sozialpädagogischer Unterstützung durch Mädchenarbeit. Mit der Wertschätzung und konzeptionellen Integration solcher pädagogischen Tätigkeit könnte Schule zur Minderung geschlechtsbezogener Exklusionsrisiken beitragen. Die Verankerung von Mädchen(bildungs)arbeit in ganztägigen, kleinräumigen und ressourcenorientierten Schulkonzepten bietet Lösungsmöglichkeiten, die aber allzu leicht übersehen werden können, wenn Mädchenarbeit im gesamten Bildungswesen mit Hilfe des polarisierenden Arguments eines dringlicheren Jugendförderungsbedarfs mit Nachrangigkeit behandelt wird.

Angesichts der ohnehin problematischen Finanzierungsmodelle ist absehbar, dass außerunterrichtliche Mädchenbildung kaum in der Ressourcenverteilung in Kooperationszusammenhängen zwischen Schule und Jugendhilfe Berücksichtigung finden wird. Eine These, die von der nach wie vor vorhandenen Widerständigkeit gegen die Wahrnehmung von Mädchenbenachteiligungen in der Jugendhilfe (vgl. Heiliger 2004, 80) gestützt wird. Über die anzustrebende Partizipation in Kooperationsmodellen und Ganztagschulen scheint explizite Mädchenbildungsförderung nur bei ausgeprägt vorhandenem Problembewusstsein eine Chance zu haben – es gilt also weiterhin fachliche und sachliche Überzeugungsarbeit zu leisten. Das scheint dort möglich, wo der Falldruck Schule an ihre Grenzen der pädagogischen Möglichkeiten bringt.

Die sich selbst bestimmende Individualität¹ als Ziel pädagogisch angeregter Bildungsprozesse bedarf besonders für die Mädchen, deren Lebenslagen und Probleme nicht mit formellen (Schul)Bildungsangeboten »kompatibel« sind, partieller Angebote an nichtformellen und informellen Bildungsanlässen. Mädchenarbeit im schulischen Kontext kann die notwendige Brücken- und Schlüsselfunktion einnehmen, um emotionale und motivationale Zugänge zu emanzipativen Lernangeboten zu erschließen. Eine ganztägige Schulstruktur hat die zeitliche und konzeptionelle Flexibilität, Mädchen neue Perspektiven zu eröffnen, kann stabilisierenden Einfluss auf gefährdete Entwicklungen nehmen und im Sinne einer Gehstruktur neue Zugangsmöglichkeiten zu sonst nicht erreichbaren Adressatinnen erschließen. Aber: Schule weiß vielfach gar nicht, dass es eine Profession gibt, die das dafür nötige »Handwerkszeug« längst bereit hält. LehrerInnen, das zeigen die Daten aus meinen Forschungsprojekten, wünschen Entlastung – ein idealer Ansatzpunkt zur Installation von Mädchenarbeit in Schule. Dass mit solchen Innovationen auch die Sorge um Entmachtung verbunden ist, haben wir doch hinlänglich in den Diskussionen um die Installation von Mädchenarbeit in der Jugendhilfe/Jugendarbeit erfahren, eine Sorge die es zwar ernst zu nehmen gilt, der aber auch durch kooperatives Arbeiten alternative Erfahrungen entgegengestellt werden können. Ohne Reibungen wird das erfahrungsgemäß nicht ablaufen – dafür sind die Handlungsrationalitäten zu verschieden. Dieses Spannungsfeld, aber auch der grundsätzlich vorhandene gemeinsame »Nenner« ist eindrücklich von Dithmar u.a. (1999) am Beispiel eines Mädchenselbstverteidigungsprojektes beschrieben worden.

2. Adressatinnen

Es lassen sich zwei Problembereiche und mehrere Gruppen von Mädchen ausmachen, für die Mädchenarbeit als Kooperationsthema zwischen Schule und Jugendhilfe eine Chancenverbesserung bedeuten würde: Über passgenaue Bildungsangebote zur Erweiterung der beruflichen und lebensplanerischen Perspektiven sind diejenigen Mädchen anzusprechen, die zwar den Anforderungen des Bildungssystems genügen und es erfolgreich durchlaufen, dann aber auf Grund von Geschlechtszugehörigkeit und/oder kultureller Eingebundenheit keine Aussichten auf eine, den unabhängigen Lebensunterhalt sichernde Berufstätigkeit mit Aufstiegschancen haben (zu deren Verteilungen vgl. Granato/Schnittenhelm 2000). Der zweite Problembereich betrifft Mädchen, die auf Grund ihrer Schicht- und/oder Kulturzugehörigkeit an den formalen Anforderungen scheitern bzw. zu scheitern drohen und umso mehr gefährdet sind, in Armutslebenslagen bzw. in Abhängigkeit gesellschaftlich ausgegrenzt zu werden.

Eine an biografischen Verstehensmustern orientierte, niedrigschwellige und parteiiche Mädchenarbeit kann z.B. durch ihre beratenden Anteile helfen, Entwicklungsprozesse zu bewältigen und trotz widriger Umstände Handlungsfähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe aufbauen zu können. Schulischen Leistungsanforderungen und Defizitdeutungen kann eine Stärkung der positiven Faktoren entgegengesetzt werden und durch die in Mädchenarbeit konzeptionell verankerte Entwicklung einer »starken Identität« angeregt werden – eine Mindestvoraussetzung für eine zukunfts-fähige Arbeitsmarktperspektive (vgl. Schaefer 2001, 110).

Für die Gruppe bildungserfolgreicher Mädchen ohne Schicht- oder Migrationsbenachteiligungen haben sich in der Vergangenheit Angebote der Mädchenbildungsarbeit in Kursform etc. als emanzipative Hilfen im individuellen Bildungsprozess erwiesen. Ihnen können Angebote zu Themen wie »Kultur, Gesundheit, Körper, Beruf, Freizeit, Partizipation, Abenteuer, Sport, Medien« (Heiliger 2004, 76) nötige Unterstützung in der Lebensführung und -planung bieten und zur Erlangung des bildungsrelevanten Subjektstatus beitragen bzw. diesen festigen. Aber auch die Konstruktionsbedingungen geschlechtlicher Zuschreibungen, ihre gesellschaftlichen Arrangements auf Kosten der individuellen Person sowie deren parallel verlaufende ethnische Festschreibungen – auch und gerade in Lern- und Bildungsprozessen – können thematisiert werden und möglicherweise entsprechende Erfahrungen im Schulunterricht (vgl. dazu Güting 2004, Weber 2005) kontrastieren.

Wir wissen, dass Mädchen aus bildungsfernen Schichten eher Angebote der offenen Jugendarbeit annehmen (vgl. Heiliger 2004, 76). Sofern sie erfolgreiche, aber weniger qualifizierende Bildungsbiografien haben, brauchen sie – auf ihre Lebenslagen abgestimmte – Modifikationen der o.g. Angebote, damit Selbstkonzepte und Kompetenzerwerbsverläufe nachhaltig gestützt und Benachteiligungen aufgefangen bzw. abgebaut werden können. Mädchenarbeit kann durch Konzentration auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wie z.B. »Computer Literacy« an den Wechselbeziehungen zwischen selbstbezogenen Kognitionen und berufsrelevanten Kenntnissen (vgl. Nyssen 2004, 402), die Verknüpfung von Selbstkonzeptthemen und Anschlussfähigkeit an das Erwerbs-

leben nachhaltig begünstigen. Die Gefährdung der Verfestigung von Armutslebenslagen und kulturellen Traditionen ist für diese Mädchen groß, da scheiternde Berufseinstiege i.d.R. als individuelles Versagen gedeutet werden: Gering qualifizierende Schullaufbahnen begründen negative Selbstbilder und befördern Stigma-Management-Prozesse (vgl. Pfahl 2004) und scheinen z.B. auch die Option der frühen Mutterschaft als alternativen Zukunftsentwurf zur Erwerbsbiographie (vgl. Spies 2005b) zu begünstigen – ein breites Themenfeld mit vielen Facetten für die ausserunterrichtliche Mädchenarbeit an Schule. Hier können deutlich mehr Adressatinnen erreicht werden und z.B. sexualpädagogische Inhalte aber auch Akzeptanz und Konsequenz solcher Lebensentwürfe nachhaltiger vermittelt werden, als im Unterricht. Für Mädchen mit weniger aussichtsreichen Bildungskarrieren kann Mädchenarbeit dazu beitragen, der Arbeitsmarktsegmentierung zu begegnen, Nischen der Erwerbstätigkeit zu erschließen und ihrer gemeinsamen »Selbstsozialisation in eingeschränkte soziale Chancen« (Granato/Schnittenhelm 2000, 146 f.) zu begegnen, indem geschlechtsreflektierte Zugänge zu biografischen Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden.

Mädchenarbeit kommt hier die Rolle der Vermittlung von Orientierungen und Strategien zu, die über schulische Leistungen hinaus auf spätere Schwierigkeiten und Risikobewältigungsanforderungen vorbereiten: Eine Herausforderung zur Zukunftssicherung von Mädchen, die beide Institutionen nur in enger Kooperation und mit gemeinsamen Gewinnoptionen bewältigen können.

Aktuelle Entwicklungen der Kooperationsgestaltung zwischen Schule und Jugendhilfe und ganz beson-



*Mädchenarbeit und Schule – Zwangshe, Liebesheirat, Abenteuer?
Standortbestimmung und Kennenlernen*

Die interkulturellen Trainerinnen Rita Bergstein und Gudrun Zipper (Abb. 1) brachten zu Beginn des Kongresses die Teilnehmerinnen in Kontakt und das Thema in Schwung. S. 14/15

ders Ganztagsschulkonzepte berücksichtigen den Bedarf an mädchenfördernden Konzepten noch deutlich zu wenig. Es scheint, als sei die Zeit der Bildungsbenachteiligung und der unermüdlichen Reklamation der Einsicht in die Notwendigkeit der Mädchenförderung und Verbesserung von Bildungschancen noch lange nicht vorbei – im Gegenteil: Mehren sich doch angesichts der beteiligten Institutionen die Fronten, an denen für Zukunftsicherung und Subjektstatus von Mädchen gekämpft werden muss, und Praxis und Forschung immer wieder neue Sichtweisen und Handlungsstrategien entwickeln müssen, »um die Auswirkungen der sich verändernden Erscheinungsformen der Geschlechterverhältnisse zu erkennen und zu analysieren« (Heiliger 2004, 87). Ganztagsschule und Kooperationsmodelle bieten gute strukturelle Rahmungen, die immer wieder neu zu denkenden Zugänge zu den Mädchen zu finden und ebenfalls eine neue Infrastruktur der Mädchenarbeit zu festigen.

3. Professionsaspekte

Schulsozialarbeit bzw. schulbezogene Jugendsozialarbeit ist trotz uneinheitlicher Trägerstrukturen die aktuell verbindlichste Form der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe. Wie hilfreich eine aufgabenstellende, strukturierende Moderation ist, wenn ein kommunikativer Austausch entstehen soll, haben wir gestern Nachmittag hier erfahren können. Sozialpädagogische Fachkräfte in oder an Schule (ganz gleich in welcher Trägerschaft sie angestellt sind), können die zentrale Kooperationsinstanz als Scharnierstelle zur Koordination von mädchenbezogenen Angeboten sein. Als direkte Bezugspartnerin (und Scharnier zwischen allgemein fördernden Angeboten und einzel-

fallbezogenen Hilfen) ist diese Funktion die Herausforderung an institutionelle Umstrukturierungsnotwendigkeiten – und in ihrer Nähe zur Jugendarbeit auch »Ansprechpartnerin« für Mädchenarbeit.

Unzweifelhaft kann hier angesetzt werden, um Belange der Mädchen in Schule umzusetzen und den Einmischungsauftrag der Jugendhilfe im Sinne anzustrebender Chancengleichheit zu vertreten. Ihre Konzentration auf eine Verbesserung gesellschaftlicher Anschlusschancen bietet Ansatzpunkte für die konzeptionelle Berücksichtigung mehrdimensionaler Mädchenbildungsbelange und den Abbau von Desintegrationsrisiken – in der Praxis und angesichts der Vielfalt ihrer Aufgaben sowie der (regelmäßigen) personellen Minimalausstattung, scheint Schulsozialarbeit aber eher als Koordinationsinstanz (z.B. in Zusammenarbeit mit Gleichstellungsbeauftragten) bzw. als Schnittstelle zur Klärung des Mädchenförderbedarfs an der jeweiligen Schulen geeignet. Sie sollte z.B. kommunale Leitlinien der Mädchenarbeit (vgl. Heiliger 2004, 85) auch in die Schule tragen und dort vertreten; Schulsozialarbeit sollte also Mädchenbildung als Querschnittsaufgabe reklamieren und versuchen, Einfluss auf die Berücksichtigung von Mädchenspezifischen, sozial differenzierten Belangen in Bildungskonzeptionen zu nehmen. In ihrer Einzelkämpferposition ist sie aber kaum oder nur selten in der Lage, diese komplexe Aufgabe³ auch umzusetzen. Erschwerend kommt die nicht zu erwartende Qualifikation für Mädchenarbeit hinzu, da »98% der pädagogischen Fachkräfte kein Wissen um die Lebenswelt von Mädchen« (Wallner 1997, S. 208) haben. Die Qualität von Mädchenarbeit hängt aber von Wissen um





Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Lebenslagen und sozialen Chancen von Mädchen ab (vgl. Granato/Schnittenhelm 2000) – Kenntnisse, die für die strukturelle und verbindliche Absicherung von Mädchenarbeit ebenso notwendig sind, wie für eine an Fragen der Lebensplanung und Lebensführung ausgerichtete Angebotskonzeption. Unter durchschnittlichen, aktuellen Arbeitsbedingungen hat Schulsozialarbeit nicht die Ressourcen, ihre Fähigkeiten der geschlechtsspezifischen Wahrnehmung von Mädchenförderbedarf zu entfalten und in den seltensten Fällen überhaupt die Möglichkeit, im Rahmen ihrer Regelaufgaben Angebote der Mädchenarbeit zu installieren. Dem Handlungsfeld fehlen – neben der Anerkennung des besonderen Förderbedarfs seitens der Schule und der häufig nicht vorhandenen nötigen Qualifikationsgrundlage (vgl. Spies 2004) – die Voraussetzungen, entsprechend des Gender Mainstreaming Konzeptes auf die Geschlechterpolaritäten einzugehen. Vielmehr droht Schulsozialarbeit die weitere Überfrachtung mit solitär nicht zu bewältigenden Aufgaben und es ist abzusehen, dass unter solchen Arbeitsbedingungen Mädchenarbeit nicht erfolgreich und fachlich gesichert werden kann. Da angesichts der Vielfalt der Pro-

bleme, die Gewinnoptionen einer mädchenfördernden Sozialarbeit in der Schule nur mühsam zu vermitteln sein werden, ist die Kooperation mit außerschulischen Anbietern naheliegend. Die Schule sollte bereit sein, pädagogische Fachkenntnis der Mädchenarbeit anzunehmen, denn dort sind besonders viel Erfahrungswissen und geschlechtsreflexive Kompetenzen für die Arbeit mit Mädchen, die besonderen Anschlussförderungsbedarf haben, vorhanden. Diese ist eine Ressource, die in die Schule geholt werden und konzeptionell durchaus schulkompatibel gestaltet werden kann (vgl. Richter u.a. 2005; Rose/Dithmar 2004). Diese Aufgabe, die auf den ersten Blick besonders für additive Modelle im Ganztagsbereich aber auch für projektbezogene Zusammenarbeit quer durch die Schullandschaft geeignet scheint, die aber auch kontrovers diskutiert wird: Folgt man z.B. Sturzenheckers Argumentation der sich diametral gegenüberstehenden und je ausschließenden Bildungskonzepte und Bildungsaufträge von Schule und Jugendarbeit, sind Strukturcharakteristika von Jugendarbeit wie u.a. Freiwilligkeit der Teilnahme, Fluktuationen, Offenheit, keine formalen Machtmittel, Diskursivität im Planungs- und Konzeptionsprozess etc. (vgl. Sturzenhecker 2004) mit dem von Fremdbestimmtheit geprägten schulischen Bildungsverständnis unvereinbar. – Nicht nur für Mädchenarbeit ein Anlass zur inhaltlichen Diskussion und sozialpädagogischen Positionierung im Bildungsdiskurs. Ich denke, wir sollten diesen Diskurs zwar einerseits theoretisch-reflexiv, andererseits aber auch praktisch-pragmatisch, keinesfalls aber »suizidal« führen. Trotz Sturzenheckers sozialpädagogisch schlüssiger Argumentation der bildendenden Bestandteile von Jugendarbeit (ebd.) steht Jugend-

hilfe insgesamt und Mädchenarbeit im Besonderen bildungspolitisch aktuell vor der Herausforderung, sich eigenständig an den »Bildungsbemühungen« im schulischen Kontext zu beteiligen. Insgesamt ein Dilemma, das sich auf Grund der angespannten Förderlage, den irrtümlicherweise mit der Einführung des Gender Mainstreaming Konzeptes verbundenen weiteren Fördereinschnitten im Mädchenbereich und der trotz oder wegen formeller Bildungschancengleichheit sich verschlechternden Perspektive von Mädchen mit Milieubenachteiligungen weiter verschärft.

4. Klärungsbedarf

Es stellt sich die Frage, ob Mädchenarbeit aus pragmatischen, aber auch politischen Gründen Zuständigkeiten an die Institution Schule macht, und damit ihre Bildungsmöglichkeiten für eigenständige Lebensführung und Kompetenzerwerb zugunsten der »reinen Lehre« von der Jugendarbeit gefährdet. Oder ob sie im Sinne der Notwendigkeit spezifischer Mädchenarbeit die Herausforderung annimmt, Eigenständigkeit und Arbeitsmaximen auch im schulischen Rahmen zu verankern und Forderungen zu Kooperationsbedingungen formuliert. Oder noch besser: eigeninitiativ die Rahmenbedingungen weitestmöglich strukturiert und eine aktive Kooperationsgestaltung betreibt.

Im Sinne des Parteilichkeitsgedankens würde sie den Adressatinnen ihrer Arbeit entgegenkommen, sie also »am Ort der Schule« aufsuchen. Die nötige Verstärkungsabsicherung in eigener Sache ist auch nicht zu unterschätzen: Mit der strukturellen Sicherung von Mädchenarbeit in ganztägigen Schulkonzepten wäre zwar möglicherweise die Entfernung von der

Jugendarbeit »an Sich« gekoppelt, aber das ist ja möglicherweise auch ein Professionsgewinn und vielleicht auch nicht weniger produktiv, als der bisherige alltägliche Überlebenskampf. Das mag jetzt vielleicht ketzerisch klingen, aber möglicherweise tut der Mädchenarbeit ja ein derart emanzipativer Schub weg von der Kinder- und Jugendarbeit und hin zu mehr Eigenständigkeit aktuell ganz gut?

Es kommt aber darauf an, dem institutionellen Anpassungsdruck mit professionellem Selbstverständnis zu begegnen. Dabei versteht es sich von selbst, dass sich Jugendhilfe keinesfalls zu Betreuungszwecken vereinnahmen lassen darf, vielmehr scheint die Betreuungsnot der Schule in ihrer ganztägigen Perspektive der geeignete »Türöffner« auch und gerade für Angebote der Mädchenarbeit zu sein: Das Potenzial der Mädchenarbeit ist ihre große Konzeptionsfähigkeit und Kreativität, die aber auf einen hierarchisch und strukturell wenig flexiblen und eingeschränkt handlungsfähigen Apparat Schule trifft. Dieser steht wiederum unter starkem Handlungszwang, daher zu fachlich wenig fundierten, ehrenamtlichen »Schnelllösungen« neigt und die sozialpädagogischen Möglichkeiten (noch) nicht wahrnimmt. Sich hier einzuklagen, erfordert von Mädchenarbeit Eigeninitiative und Beharrlichkeit – zwei Komponenten, die parteiische Mädchenarbeit ohnehin und seit jeher auszeichnen. Außerdem ist damit zu rechnen, dass Kooperationsangebote in der Regel von aufgeschlossenen, bislang im Verborgenen (vgl. Flaake 1989) arbeitenden Lehrerkolleginnen – von denen viele ja heute auch hier sind – gerne angenommen werden und insofern im Schulentwicklungsbereich auf Resonanz stoßen werden (vgl. Biermann/Koch-Priewe 2004, 524).

Auch das sozialpädagogische Bildungskonzept der »Aneignung« (vgl. Deinet/Reutlinger 2004) spricht für eine kooperative Installation von Angeboten der Mädchenarbeit im schulischen Feld: So weist Schön (2004) nach, dass mit dem Aneignungskonzept bestimmte Gruppen von Mädchen in ihrer Geschlechterperspektive gestärkt werden können. Die von Schön veranschaulichten informellen Bildungsprozesse marginalisierter Mädchen und ihre Aneignung öffentlicher Freiräume beinhaltet die eigen initiierte Entwicklung kreativer Strategien zur Durchsetzung eigener Interessen und die Erweiterung sozialräumlicher Kompetenzen und Netze durch die Erschließung neuer Handlungs- und Begegnungsräume (vgl. ebd., 246). Wie viel weit reichender könnten die Mädchen dieses Potenzial umsetzen, wenn sie dabei durch mädchengerechte Angebote unterstützt würden, und diese Angebote zudem in einem ausserunterrichtlichen Rahmen den Misserfolgserlebnissen in und mit Schule selbstwertstärkende Erfahrungen entgegensetzen könnten? Aber: Wie viel Einschränkungen in ihrer selbsttätigen Eroberung öffentlichen Raums bedeutet für die Mädchen eine ganztägige Beschulung? Es gilt zu erproben, ob die »Mädchen unterer Bildungsgänge«, die »Selbstvertrauen, Selbständigkeit und Handlungskompetenz nur außerhalb der schulischen Geschlechterkultur über ihr im öffentlichen Freiraum entfaltetes Eigenleben« (ebd. 244) finden, mit mädchenfördernden Kooperationen neue, formale Bildungsprozesse befördernde, Lernzugänge gewinnen können. Die dafür nötigen geschlechtshomogenen Gruppen- und Peerbezüge sowie die räumlichen Rahmungen sind deckungsgleich mit Kernthemen und Anliegen von Mädchenarbeit in der Jugendhilfe.



Wenn Schule und Jugendhilfe ihr Bildungsverständnis weiter überarbeiten und aufeinander abstimmen, können die bildenden Chancen der Mädchenarbeit im schulischen Kontext zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen insgesamt nutzbar gemacht werden. Denn für die Umsetzung eines gesellschaftlichen und subjektorientierten Bildungskonzeptes, das unterschiedliche Bildungsfelder systematisch verknüpft, ist die nichtschulische Pädagogik unverzichtbar. Das heißt, dass eine konstruktive Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule den systematischen Transfer zwischen nichtformellen, informellen und formellen Bildungsanteilen erst ermöglicht. Ohne Einmischung seitens der Mädchenarbeit aus der Jugendhilfe läuft selbige Gefahr, selbst den Anschluss an die aktuellen, rapiden Veränderungsprozesse im Bildungssystem zu verlieren. Eine Koordinierung pädagogischer Handlungsweisen könnte im Interesse einer subjektbezogenen und optimalen Förderung hier ihren Ausgangspunkt und Motor haben und langfristig zur mädchenpädagogischen Profilbildung beitragen. Der relativ neue Kontext ganztägiger Schulkonzepte bietet ein Setting in welchem sowohl das für Mädchenarbeit nötige, tragfähige Vertrauens- und Beziehungsverhältnis

möglich wird, aber auch Distanz für die Schülerinnen lebbar ist.

Weitere Fragen sind offen: Welche Rahmenbedingungen braucht Mädchenarbeit an und in Schule? Erst wenn wir das wissen, haben wir eine geeignete Verhandlungsbasis. Welche Angebote brauchen Mädchen mit Migrationsherkunft, um den Stellenwert, den sie Ausbildung und Beruf zuschreiben (vgl. Granato/Schittenhelm 2000, 133) auch umsetzen und leben zu können. Welchen stadträumlichen Benachteiligungen muss Mädchenarbeit an Schule begegnen? Welche Folgen hat ganztägige Beschulung von Mädchen für deren Aneignungskonzepte öffentlicher (Frei)Räume bei zu erwartenden Organisationsproblemen häuslicher Aufgaben und Pflichten? Welche Auswirkungen haben die verschiedenen Ganztagskonzepte insgesamt auf die Lebenswelt von Mädchen?

Mädchen mit marginalisierenden Schulabschlüssen oder ohne qualifizierende Zertifikate sind als eigene Zielgruppe mit besonderem Förderbedarf zu betrachten. Reflexive Mädchenarbeit muss auch 30 Jahre nach ihren Anfängen – unter den sich im Kontext der Entwicklung ganztägiger Schulkonzepte strukturell stark verändernden Bedingungen – gerade benachteiligte Mädchen unterstützen, damit sie Fallstricken der Warteschleifen entkommen und gegen die doppelte Ausbildungsmarktsegmentierung bestehen können. Ich bin sicher, wir müssen Altes neu und Neues vielleicht auch auf alten Wegen denken, damit die Gender-Mainstreaming Strategie auch tatsächlich zu mehr langfristiger Geschlechtergerechtigkeit für Mädchen im Sinne von individueller Zukunftssicherung führen kann. Die wesentliche, ressourcenorientierte Lernherausforderung ist die Erweiterung der Koope-

rationsgestaltung zwischen Schule und Jugendhilfe/Jugendarbeit: Hier sind Ressourcen vom breiten Erfahrungswissen aus der Mädchenarbeit, methodisch differenzierte Beratungszugänge sowie Hilfeangebote für jene Mädchen, welche um die Umsetzung ihres Kinderwunsches als alternative Zukunftsoption zur Erwerbsbiographie Wettens⁵ abschließen.

Ich habe im Titel meines Vortrags in Erinnerung an einen 1993er Titel der »betrifft mädchen« »Mädchenarbeit: Pflicht oder Kür« der Jugendhilfe die turnerischen Elemente Spagat und FlicFlac gegenübergestellt. Darauf möchte ich jetzt abschließend zurückkommen: Ein Spagat ist an der Schnittstelle zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik allemal bis auf weiteres nötig, um eine tragfähige Brücke zwischen den – wie Ulrike Werthmanns-Repekus näher ausführen wird – »ungleichen Schwestern« aufzubauen. Aber ein Spagat ist durch beharrliches Training, unermüdliche Dehn- und Geschmeidigkeitsübungen schrittweise zu erreichen und gegenüber dem FlicFlac die eindeutig leichtere Übung.

Der FlicFlac ist die unzweifelhaft anspruchsvollere und technisch hochwertigere Übung. Ein akrobatischer Kraftakt, der neben Trainingsdisziplin extrem hohe Anforderungen an Koordination und Körperbeherrschung (also Professionalität) voraussetzt, um schließlich nach außen durch seine scheinbare Leichtigkeit zu beeindrucken. Neben die Beharrlichkeit des Spagat wünsche ich mir die Professionalität des FlicFlac für eine neue Mädchenarbeit, die schulische Gegebenheiten ernst, aber nicht als unveränderlich hinnimmt. Also: Es geht nicht um die »Bundesjugendspiele« sondern um »internationale Wettkampfklassen«, damit die nach wie

vor vorhandene Beschneidung von Lebenschancen für Mädchen abgebaut werden kann – das »sportliche« Potenzial ist zweifelsfrei vorhanden. Dann ist nicht mehr die Frage »Liebesheirat, Zwangsehe oder Abenteuer« zu beantworten, sondern dann sind diese Schlagworte Themen für die Mädchenarbeit an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe.

■ Prof. Dr. Anke Spies, Carl von Ossietzky Universität, Schwerpunkt Schulsozialarbeit, schulbezogene Jugendhilfe/Jugendarbeit, Oldenburg

Anhang

- 1 ... ein nach Reinhard Kahls Filmaussagen (»Treibhäuser der Zukunft« 2004) zentrales Anliegen des Ganztagsschulgedankens, der aber in additiven Modellen nicht zufriedenstellend umgesetzt werden kann.
- 2 Neben den Institutionen Jugendhilfe und Schule sind das auch deren Differenzierungen innerhalb der Trägerstruktur und der Schultypen im allgemeinbildenden Bereich sowie der berufspädagogischen Palette der Ausbildungs- und Förderwege.
- 3 Schulsozialarbeit umfasst quasi die gesamte Tätigkeitspalette sozialpädagogischer Arbeits- und Handlungsfelder: Beratung, Angebote der Jugendarbeit/Freizeitgestaltung, Gruppenangebote, Einzelfallhilfe, Gemeinwesenarbeit, Entwicklungsbegleitung, Prävention, Kompetenzförderung, Motivierung, alltägliche Begleitung, Unterrichtsergänzung, Elternarbeit, interne Kooperation, interne Reflexion, Beratung/Coaching für Lehrerkollegen, Gremienarbeit, Netzwerkarbeit etc.
- 4 Gemeint sind hier die sozialpädagogischen Fachkräfte der Jugendhilfe.
- 5 Praktiker berichten von Wettens der Mädchen in Hauptschulbildungsgängen: »Welche ist als erste schwanger?«

Literatur

- AGJ (2003): *Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zu den gemeinsamen Herausforderungen von Schule und Jugendhilfe bei der Umsetzung des Investitionsprogramms »Zukunft Bildung und Betreuung«*, Juni 2003, verfügbar unter www.agj.de [letzter Zugriff 21.12.2004]
- AGJ (Hrsg.) (1999): *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Bericht über gemeinsame Beratungen von ständiger Konferenz der Kultusminister der Länder und Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe*. 2. Aufl. Bonn, verfügbar unter www.agj.de [Zugriff 21.12.2004]
- BEHER, K./SCHULZ, U. (2005): *Die Ganztagschule als Reformprojekt für eine geschlechterbewusste Schule?* In: *betrifft mädchen*. H. 2, S. 52–57
- BIERMANN, C./KOCH-PRIEWE, B. (2004): *Gender in der LehrerInnenbildung und Schulentwicklung*. In: GLASER, E./KLIKA, D./PRENGEL, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 523–539
- BÖHNISCH, L. (1997): *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Weinheim/München
- BREIDENSTEIN, G./KELLE, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse*. Weinheim/München
- DEINET, U./REUTLINGER, C. (Hrsg.) (2004): *»Aneignung« als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*. Wiesbaden.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2001): *Weiterentwickelte Empfehlungen und Arbeitshilfe für den Ausbau und die Verbesserung der Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule*. Verfügbar unter www.deutscherverein.de/portal/stellungnahmen/200103 [Zugriff 21.12.2004]
- DITHMAR, UTE/MEIER-WARNKE, HELGA/ROSE, LOTTE (1999): *Und konnten zusammen nicht kommen ... ? Knotenpunkte im Kooperationsaufbau zwischen Schule und Jugendarbeit und ihre Lösungen*. In: *Neue Praxis*, 30. Jg. Heft 2/1999, S. 157–169
- ENGGRUBER, R. (2002): *Gender Mainstreaming in der Jugendsozialarbeit*. In: GERICKE, T./LEX, T./SCHAUB, G./SCHREIBER-KITTL,
- M./SCHRÖPPER, Ha. (Hrsg.): *Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit*. München, S. 266–285
- FAULSTICH-WIELAND, H. (1981): *Berufsorientierende Beratung von Mädchen*. Frankfurt/M.
- FAULSTICH-WIELAND, H. (2002): *Mädchenarbeit und Koedukation*. In: WERTHMANNS-REPPEKUS, U./BÖLLERT, K. (Hrsg.): *Mädchen- und Jungenarbeit – eine uneingelöste fachliche Herausforderung. Der 6. Jugendbericht und zehn Jahre Paragraph 9.3 im Kinder- und Jugendhilfegesetz*. München, S. 37–54
- FAULSTICH-WIELAND, H./WEBER, M./WILLEMS, K. (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim/München
- FLAAKE, K. (1989): *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt/M.
- FLAAKE, K./KING, V. (2003): *Weibliche Adoleszenz*. Weinheim/Basel/Berlin
- FLEBNER, H./FLAAKE, K. (2005): *Jugend, Geschlecht und pädagogische Prozesse*. In: HAFENEGER, B. (Hrsg.): *Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 135–157
- FLEBNER, H./SPIES, A. (2005): *Mädchenarbeit in der Schule – Chance und Herausforderung*. In: *Betrifft Mädchen*, 18. Jg. Heft 2/2005, S. 58–64
- FRIESE, M. (2002): *Abschlussbericht Bremer Förderkette. Junge Mütter in Beratung, (Aus)Bildung und Beruf*. Universität Lüneburg, FB Erziehungswissenschaft
- GRANATO, M./SCHNITTENHELM, K. (2000): *Junge Frauen im Übergang zwischen Schule und Beruf: Chancen und Perspektiven*. Stiftung SPI, MÄDEA, Interkulturelles Zentrum für Mädchen und junge Frauen. In: BACHOR, U. (Hrsg.): *Mädchen in Sozialen Brennpunkten*. Berlin, S. 123–163
- GÜTING, D. (2004): *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken*. Bad Heilbrunn/Obb.
- HARTNUB, B./MAYKUS, S. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*. Berlin/Fulda
- HEILIGER, A. (2004): *Mädchenarbeit in Jugendhilfe und Jugendarbeit – 20 Jahre nach dem Sechsten Jugendbericht*. In: BRUHNS, K. (Hrsg.): *Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven*. Frankfurt/M., S. 73–94
- HOLTAPPELS, H. G. (1995): *Ganztags-erziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur – Modelle und Perspektiven für ein zeitgemäßes Schulkonzept*. In: ebd. (Hrsg.): *Ganztags-erziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven*. Opladen, S. 12–48
- JUNGSMANN, W. (2004): *Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf*. In: SCHUMACHER, E. (Hrsg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 171–188
- KAHLS, R. (2004): *»Treibhäuser der Zukunft – Wie in Deutschland Schulen gelingen«*. (Filmdokumentation) Archiv der Zukunft, Berlin





- KROHNE, J. A./MEIER, U. (2004): *Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration*. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden, S. 117–147
- LOOS, P./SCHÄFFER, B. (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren – Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen
- MERCHER, J. (2004): *Kooperation auf der Planungsebene: Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung*. In: HARTNUß, B./MAYKUS, S. (Hrsg.): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*. Berlin/Fulda, S. 593–612
- NISSEN, U./KEDDI, B./PFEIL, P.: *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde*. Opladen 2003
- NYSSSEN, E. (2004): *Gender in den Sekundarstufen*. In: GLASER, E./KLIKA, D./PRENGEL, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 389–409
- OSTHOFF, R. (2000): *Wenn Mädchen Mütter werden – Probleme und Bewältigungsversuche betroffener Teenager*. In: DGG Informationen zur Sexualpädagogik und Sexualerziehung, 3–4/2000, S. 1–3
- PFAHL, L. (2004): *Stigma Management im Job-Coaching. Berufliche Orientierungen benachteiligter Jugendlicher*. Berlin, verfügbar unter: www.mpibberlin.mpg.de/de/forschung/nwg/NWG_dipl_pfaehl.pdf, [letzter Zugriff 29.04.2005]
- RADEMACKER, H. (2000): *Tabus brechen – Jugendsozialarbeit zwischen Schule und Beruf*. In: »Betrifft Minderheiten/Mehrheiten« 1/2000, Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales. Verfügbar unter www.mi.niedersachsen.de/master/C747487_L20 [Zugriff 29.12.2004]
- REMBERG, A. (2003): »Ein leerer Geldbeutel ist eine schwere Last«. *Die materielle Situation jugendlicher Eltern und ihr Umgang mit Geld*. In: Sozialmagazin, H. 10, S. 28–34
- RICHTER, U./TAUSCHEK-HERTZBERG, S./ENGELMANN, G. (2005): *Mia – Mädchenarbeit in der AWO*. In: betrifft mädchen, H. 2, S. 85–88
- ROSE, L./DITHMAR, U. (2004): *Geschlechterorientierung in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule*. In: HARTNUß, B./MAYKUS, S. (Hrsg.): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*. Berlin/Fulda, S. 391–409
- SCHAEFER, H.-P. (2001): *Zusammenarbeit an der Schnittstelle zu Arbeits- und Ausbildungsmarkt*. In: DEINET, U. (Hrsg.): *Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis*. Münster, S. 103–111
- SCHFOLD, W. (1987): *Schülersein*. In: BÖHNISCH, L./MÜNCHMEIER, R.: *Wozu Jugendarbeit?* Weinheim/München
- SCHÖN, E. (2004): *Selbstorganisiertes Handeln von Mädchen im städtischen öffentlichen Frei-(Raum)*. In: DEINET, U./REUTLINGER, C. (Hrsg.): »Aneignung« als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 235–247
- SCHÜMER, G. (2004): *Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen*. In: SCHÜMER, G./TILLMANN, K.-J./WEISS, M. (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden, S. 73–114
- SPIES, A. (2004): *Gender Mainstreaming in sozialpädagogischen Aus- und Weiterbildungsgängen – Schlüssel oder Schloss für die Weiterentwicklung der mädchenfördernden geschlechterdifferenzierten Jugendhilfe?* In: BRUHNS, K. (Hrsg.): *Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven*, Wiesbaden, S. 317–332
- SPIES, A. (2005a): *Mädchen – Ein blinder Fleck mit weitreichenden Folgen?* In: SPIES, A./STECKLINA, G. (Hrsg.): *Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns*, Band 2: *Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und Institutionelle Bedingungen*, Bad Heilbrunn/Obb., S. 58–71
- SPIES, ANKE (2005b): *Kinder statt Beruf? – Zukunftsoptionen benachteiligter Mädchen am Übergang von der Schule in den Beruf*. In: *Unsere Jugend*, 57 Jg. Heft 12/2005, S. 519–529
- STURZENHECKER, B. (2004): *Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung*. In: *Neue Praxis*, H. 5, S. 444–454
- THORNE, B. (1993): *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick/New York
- VON FELDEN, H. (2003): *Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne*. Opladen
- WALLNER, C. (1997): *Struktur- und Handlungsmaximen parteilicher Mädchenarbeit*. In: WOLFF, M./SCHRÖER, W./MÖSER, S. (Hrsg.): *Lebensweltorientierung konkret – Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis*. Frankfurt/M., S. 207–209
- WEBER, MARTINA (2005): *Apartheid im Schulhaus? – Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Grenzen im Schulalltag*. In: SPIES, A./STECKLINA, G. (Hrsg.): *Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns*. Bd. I: *Dimensionen und Reichweite(n) des Entwicklungsbedarfs*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 149–171
- WEBER, MONIKA (2002): *Mädchenarbeit*. In: SCHRÖER, W./STRUCK, N./WOLFF, M. (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Jugendhilfe*. Weinheim, S. 715–734
- WITTEL-FISCHER, B. (2001): *Ungestillte Sehnsucht nach Schwangerschaft und Mutterschaft? Ein vergessenes Thema der Sexualpädagogik*. In: *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung*. Heft 1/2001, S. 21–23