

Betrifft Mädchen

2
2011



Thema:

**Bildungsreisen –
Mädchenarbeit und Bildung**

Zwischen Etablierung und Diskriminierung

Mädchenarbeit an der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe

Anke Spies

Mädchenarbeit in schulischen Kontexten steht derzeit einerseits explizit in Schulprogrammen, aber andererseits oft im Abseits oder unter Beschuss. Sie steht in Konkurrenz zu Jungenförderungsmaßnahmen und gleichzeitig im Fokus der Aufmerksamkeit von Mädchen-Projekten unterschiedlicher Ausrichtung und Intention. Belange von Mädchen werden in der Gestaltung von Lern- und Bildungsbedingungen berücksichtigt oder auch mangels adäquater Ressourcen vernachlässigt. Im schulpädagogischen Diskurs liegen differenzierte Analysen zur Relevanz der Thematisierung von Geschlechterverhältnissen für bildungsbiografische Verläufe vor (vgl. Herwartz-Emden u.a. 2010), während differenzierte Auseinandersetzungen zu Genderfragen nicht zu den Standards der Lehrerbildung gehören. Dieser Diskurs zeichnet sich aber auch dadurch aus, dass er die sozialpädagogischen Auseinandersetzungen zum Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe in der Regel nicht zur Kenntnis nimmt (vgl. Iser 2010).

Mädchen zwischen Angriff, Verteidigung und Abseits

Der schulpädagogische Kontext gibt stets den formativen Begründungsrahmen und die konzeptionelle Hintergrundfolie für Mädchenarbeit im Schnittfeld von Schule und Jugendhilfe vor – selbst wenn Schule im additiven Ganztagsformat jegliche konzeptionelle Gestaltung den für das zu addierende Angebot am Nachmittag zuständigen Anbietern überlässt. Schulische Diskurse, Anliegen und institutionelle Struktur mit ihren benachteiligenden Konsequenzen kommen in solchem Setting stets zum Tragen.

Die aktuell wichtigsten Eckpunkte des für die weitere Entwicklung der Mädchenarbeit relevanten Schuldiskurses mögen in der gebotenen Kürze die folgenden Sachverhalte sein: Wir haben u. a. die sozialisationsrelevanten Befunde von Breidenstein und Kelle (1998) über Geschlechteralltag in Schulklassen der Primarstufe und jene von Faulstich-Wieland u. a. (2004), die in mehreren empirischen Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen deren intersektionale Verschränkung mit weiteren Differenzlinien belegen. Während Faulstich-Wieland (2006) als Konsequenz ihrer Befunde ein ausgewogeneres Verhältnis der Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht als Kategorie der Deutung pädagogischer Handlungskontexte fordert, und Genderreflexion als Qualitätskriterium von Bildungsangeboten betont, gabelt sich der Diskurs in mehrere Strömungen: Trotz Anerkennung der Relevanz von empirischen Studien zu Genderfragen im Schulkontext, die u. a. ihren Ausdruck in verschiedenen DFG-geförderten Studien (z. B. Faulstich-Wieland u. a. 2004; Herwartz-Emden u. a. 2010) finden, werden die Ergebnisse auch als Angriff gegen bestehende Traditionen und alltagstheoretische Überzeugungen empfunden. Und so ist es nicht verwunderlich, dass Publikationen (beispielsweise zur Grundschulpädagogik) dazu neigen, Genderthemen dramatisierend auf Differenzparadigma und Defizitperspektive zu reduzieren (z. B. Hellmich 2010; Kaiser/Pfeiffer 2007), ohne dabei die aktive soziale Konstruktion von Geschlecht zu erläutern. Solcherart wird

der Diskurs um die vermeintliche Benachteiligung von Jungen gestützt. Mädchen und ihre Belange stehen dann schnell im Abseits, solange nicht grundsätzlich entlang des Konzepts der Intersektionalität gedacht wird: „Erstens geht es darum, nach der Möglichkeit des Abbaus von kategorialen Identitäten überhaupt zu fragen, zweitens geht es darum, nach intrakategorialen Differenzierungen zu fragen und drittens (...) geht es darum die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Heterogenitätsdimensionen zu analysieren. Die sich mit dieser Denkrichtung eröffnenden Perspektiven (...) fragen danach, wie Etikettierungen und Pauschalisierungen vermindert werden können und wie Ungerechtigkeiten durch bestimmte Überschneidungen kumulieren“ (Prenzel 2008, 128).

Mädchenarbeit an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe ist also einmal mehr mit der Abseitsposition der auch im sozialpädagogischen Diskurs bekannten Randständigkeit von Geschlechterfragen als sensibles Sonderthema mit sozialem Zündstoff und anspruchsvollem, aber weitreichend ignoriertem Fachdiskurs konfrontiert – der nun aber auch noch durch den Benachteiligungsdiskurs zu Bildungsteilhabe und Bildungserfolg von Jungen eine weitere Dimension erhält. Trotz der empirisch belegbaren Tatsache, dass schulische Bildungserfolge von Mädchen keineswegs ihre Fortsetzung in Berufsausbildung und Berufsbiografien finden und Benachteiligungen im Bildungssystem das Resultat von sozialen Ungleichheiten und Diskriminierungen sind, sind Angebote zur Verbesserung der schulischen Gesamtsituation und der beratenden Unterstützung von Mädchen schnell dem Vorwurf der ungerechtfertigten Bevorteilung ausgesetzt.

Das schulische „Tabu um die Geschlechterdifferenzen“ (Rose/Dithmar 2004, 400) scheint einem Dramatisierungsdiskurs gewichen, der unterschiedliche Fähigkeits- und Leistungspotenziale viel stärker

an Geschlecht bindet, als an den sozialen Kategorien Herkunft und Milieu. In der Folge wird neben dem individuellen Potenzial an Fähigkeiten und Leistungen auch Geschlechtszugehörigkeit als ein zu differenzierender Faktor für Bildungschancen beobachtbar (vgl. Kuhn 2010). Mädchenarbeit in der Schule muss also davon ausgehen, dass es zwar vereinzelt Indizien dafür gibt, dass Ungleichgewichte zwischen Mädchen und Jungen in Schule bestehen, aber dass „hier wie auch in anderen Bereichen die Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen größer sind als die Unterschiede“ (Kuhn 2010, 67). Denn entgegen den auf subjektive Theorien und Überzeugungen in einem System der frühen Selektion zurückzuführenden Prognosen von Lehrkräften zur Schullaufbahnpflicht sind es die schuladaptiven Verhaltensmuster und nicht die Geschlechtszugehörigkeiten, die Bildungserfolge bestimmen.

Insofern wird sich Mädchenarbeit einerseits der Jungenbenachteiligungsthese stellen und wieder einmal belegen müssen, dass sie keine unangemessene Bevorzugung von Mädchen ist, sondern mit Verweis auf § 9 (3) SGB VIII deren Gleichberechtigungsanspruch vertritt. Ihr kommt die Aufgabe zu, den aufkommenden „biologisch-essentialistischen Differenzbehauptungen“ (vgl. Prenzel 2008, 123) zu begegnen.

Mädcheninteressen und Mädchenthemen

Im pädagogischen Alltag gibt es an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe vielfältige Angebote, die im Zusammenhang mit nicht-formellen Bildungsangeboten Mädchen geschlechterreflektiert wahrnehmen – drei Varianten sollen exemplarisch die darin verborgene Problematik verdeutlichen.

Die Konzeption der Mädchenfußballprojekte im Rahmen des niedersächsischen Landesprojekts „Fußball ohne Abseits“ reflektiert die Differenzlinien Gender,

Ethnie sowie soziale Herkunft/Schicht und platziert ihre Bildungs- und Bewegungsangebote an der Schnittstelle von verbandlicher Jugendarbeit, Schulsozialarbeit und schulischen Angeboten am Nachmittag. Hier scheint das von Graff (2011) zusammengefasste Paradigma der Mädchenarbeit erfüllt: Mädchen erhalten Freiräume für persönliche Entwicklungen, damit soziale und kulturelle Normierungen überschritten werden können. Die Konzeption setzt auf den systematischen Abbau von Zuschreibungen, begreift dabei Geschlechterdifferenz als strukturelles Phänomen und denkt egalitär, um Integration zu ermöglichen.

Andere Projekte sprechen zwar auch gezielt (allerdings nicht ausschließlich) Mädchen an, greifen aber beeinträchtigend in deren Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein ein, wenn mit der Vorgabe, sich an den Familienoptionen von Mädchen zu orientieren, systematisch deren familienbezogene Handlungsfähigkeit negiert wird: Bei Mädchen, die ohnehin geringe berufliche Perspektiven haben, werden mit Hilfe des Einsatzes von computergesteuerten Babysimulatoren *Kinderwünsche* zunächst antizipiert und dann in Frage gestellt. Diese Settings nutzen den Diskurs der Mädchenarbeit, indem sie die Förderung von Selbstbestimmungsprozessen als Ziel ausgeben, während sie das ursprüngliche Anliegen der Mädchenarbeit, Ansprüche auf Eigenständigkeit und umfassende Entwicklung zu ermöglichen, auf das ferne Datum der Erwachsenenheit verlagern, den aktuellen Alltag der Mädchen abwerten, diskriminierende Zuschreibungen verfestigen und unter dem Label der Emanzipation kulturalisierende Mittelschichtsnormierungen weiter geben (vgl. Spies 2008). So stellen außerschulische Einrichtungen der Mädchenarbeit in regelrechtem Schulterchluss mit Schule und hohem persönlichen Engagement der Verantwortlichen die sexuelle Selbstbestimmung von Mädchen und jungen Frauen in Frage. Über die technische Möglichkeit und die insti-

tionelle Bereitschaft sowie das große Interesse von Mädchen, sich mit ihren Familienoptionen auseinanderzusetzen, führt die biografische *Möglichkeit früher* Mutterschaft zur Wiederbelebung des sexuellen Strafdiskurses der Jugendhilfe (vgl. Wallner 2010) – dessen Beendigung einst ein wichtiger Antrieb der Entwicklung von parteilicher Mädchenarbeit war.

Das dritte Beispiel zeigt, dass Mädchenarbeit auch im Kontext von Schulsozialarbeit nichts von ihrer Vielschichtigkeit verloren hat, auch hier nach wie vor der reflexive „Umgang mit eigenen Mädchenbildern als zentrale pädagogische Handlungskompetenz in der Mädchenarbeit“ (Graff 2011, i.D.) gelten muss und die Berücksichtigung *mädchenspezifischer Lebenslagen* noch längst nicht als Querschnittsaufgabe in den Angeboten der Sozialen Arbeit an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe angekommen ist. Auf der Suche nach Positionen zur Mädchenarbeit, die im Rahmen eines kommunalen Projekts von Schulsozialarbeit schulform- und schulstufenübergreifend angeboten wird,² findet sich in konzeptionellen Beschreibungen neben dem Mädchenfußball-Projekt (s. o.) von zwei Hauptschulen, ein Gesundheitsprojekt für Mädchen mit Migrationshintergrund und ihre Mütter in einer Hauptschule, die Mädchen-AG einer Förderschule und mehrere Mädchengruppenangebote einer Grundschule. Außerdem nutzen einzelne Fachkräfte die Angebote der kommunal vernetzten Mädchenarbeit und der entsprechenden Arbeits- und Aktionskreise, um Mädchen Zugang zur Auseinandersetzung mit mädchenbezogenen Themen zu ermöglichen. Allerdings enthalten weder die Angebote zum Berufsübergang, noch die der Einzelfallberatung oder der Elternberatung Hinweise auf genderreflexive Konzeptionen – eine Lücke, die mit organisatorischem Aufwand und fehlenden personellen und finanziellen Ressourcen begründet wird. Im Gespräch mit den Fachkräften wird deutlich, dass die vorhandene Vielfalt der

Mädchenangebote unter anderem auf die politische Vernetzung durch Arbeitskreise zurückzuführen ist, also mehr auf die Angebotslage als auf konzeptionelle Bedarfsermittlungen zurückzuführen ist. Aber auch die relative Abhängigkeit vom individuellen Engagement wird deutlich, denn es gibt auch Positionen, die ausnahmslos koedukative Settings anbieten und solche, die Jungenarbeit auf Kosten von Mädchenarbeit zu etablieren versuchen.

Zukunftspläne

An der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe gehört Mädchenarbeit einerseits zum ‚guten Ton‘, muss aber andererseits auch Anteile an Diskriminierungen mit verantworten. Angesichts der großen empirischen Lücken zur Situation von Mädchenarbeit im Schulkontext und ihren Auswirkungen auf Schulklima und Schulkultur liegt mit der Konzeption mädchenbezogener Bildungssettings nach wie vor eine große Aufgabe vor uns – denn es bedeutet, sich dringend auch den unbeabsichtigten Nebenwirkungen von zunächst sinnvoll erscheinenden Angeboten (z. B. Streitschlichterpraxen, Girls' Day)³ zu stellen und Reflexionsbereitschaft ebenso wie eigene Geschlechterbilder intersektional auf den Prüfstand zu stellen.

Schulkooperative Mädchenarbeit ist insgesamt auch auf Schulform und Schulstufe abzustimmen, denn vermutlich bietet die Grundschule mit ihrem sozialen Habitus der umfassenden Pädagogik in schulischer Verantwortung ebenso vielfältige Differenzierungsbedarfe, wie dies angesichts unseres vielgliedrigen Schulsystems für weiterführende Schulen gilt. Auch fehlen Konzepte, die die Vernachlässigung von mädchenspezifischen Belangen des Drop-Out-Diskurses (vgl. Spies 2011) aufgreifen – also beispielsweise die eher privaten Rückzugsräume schulmeidender Mädchen berücksichtigen. Für die Frage, ob in Konzeptionen gewollt oder ungewollt geschlechtsrolnenstabilisierende Haltungen vermittelt

werden, statt Handlungsfähigkeit zu konkretisieren, die unabhängige Selbstkonzepte stabilisiert, ist stets auch die Klärung des konkreten Kooperationsniveaus nötig (vgl. Spies/Pötter 2011): Werden lediglich Informationen weitergegeben oder auch Aufgaben und Funktionen abgestimmt? Beinhaltet die Kooperation gegenseitige Beratung oder werden sogar gemeinsame Konzeptionen zusammen umgesetzt? Die hierfür nötige Intensität der unterschiedlich anspruchsvollen Zusammenarbeit muss von allen Beteiligten getragen werden (können). Eine gemeinsame Entwicklung bedingt den regelmäßigen Informationsaustausch und die gegenseitige Beratung bedarf abgestimmter Aufgaben, bevor schließlich die gemeinsame Umsetzung einer gemeinsamen Konzeption die schulkooperative Mädchenarbeit zum integralen Bestandteil von Bildungssettings in der Schule werden lässt.

Anmerkungen

1 Intersektionale Verschränkung von Differenzlinien meint, dass zur Deutung eines personalen oder interpersonalen Sachverhaltes persönliche Merkmale wie z. B. Geschlecht, Alter, Schicht, Ethnie, Religion, Dis-Ability etc. stets mit Zuschreibungen und Chancenverteilungen verbunden sind und außerdem immer (!) untereinander in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehend gedeutet werden.

2 Ich beziehe mich nachfolgend auf Daten aus Konzeptionsbeschreibungen, Tätigkeitsanalysen und Gruppendiskussionen mit sozialpädagogischen Fachkräften, die im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung (2007-2010) von mir erhoben wurden.

3 Den Befunden von Wentzel (2003) zufolge werden Mädchen in niedrigqualifizierenden Bildungsgängen durch die Teilnahme am Girls' Day in Selbstvertrauen und Berufswahlentscheidungen eher versichert, als gefördert. Die Streitschlichterpraxis fördert letztlich konfliktvermeidende Verhaltensweisen nachdem die Mädchenarbeit über lange Jahre Konfliktfähigkeit als eines ihrer pädagogischen Ziele – auch politisch begründet – vertreten hat.

Literatur

Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Weinheim Faulstich-Wieland, Hannelore (2006): Reflexive

Koedukation als zeitgemäße Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für die Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. München, 261-274

Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim

Graff, Ulrike (2011): *Mädchenarbeit*. In: Ehlert, Gudrun/Funk, Heide/Stecklina, Gerd (Hg.): *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht*. Weinheim (i.D.)

Hellmich, Frank (2010): *Einführung in den Anfangsunterricht*. Stuttgart

Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (Hg.) (2010): *Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten*. Opladen

Iser, Angelika (2010): *Überlegungen an der Grenze zur Schulpädagogik*. In: Thiersch, Hans/Treptow, Rainer (Hg.): *Zur Identität der Sozialen Arbeit, Sonderheft 10 neue praxis*, 176-179

Kaiser, Astrid/Pfeiffer, Silke (2007): *Grundschulpädagogik in Modulen*. Baltmannsweiler

Kuhn, Hans Peter (2008): *Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt?* In: Rendtorff, Barbara/Prengel, Annedore (Hg.): *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht*. Opladen, 49-72

Prengel, Annedore (2008): *Geschlechtergerechte Bildung? Von alten Gewissheiten zu neuen Fragen*. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.): *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen, 119-132

Rose, Lotte/Dithmar, Ute (2004): *Geschlechterorientierung in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule*. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stefan (Hg.): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. Berlin/Fulda, 391-409

Spies, Anke (2011): *Schulabsentismus*. In: Ehlert, Gudrun/Funk, Heide/Stecklina, Gerd (Hg.): *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht*. Weinheim (i.D.)

Spies, Anke (2008): *Zwischen Kinderwunsch und Kinderschutz – Babysimulatoren in der pädagogischen Praxis*. Wiesbaden

Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): *Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in die Schulsozialarbeit*. Wiesbaden

Wallner, Claudia (2010): *Junge Mütter in der Kinder- und Jugendhilfe: Sanktioniert, moralisiert, vergessen oder unterstützt?* In: Spies Anke (Hg.) (2010): *Frühe Mutterschaft – die Bandbreite der pädagogischen Perspektiven und Aufgaben angesichts einer ungewöhnlichen Lebenssituation*. Baltmannsweiler

Wentzel, Wenka (2003): *Der Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag als Maßnahme zur geschlechterbezogenen Berufsorientierung*. In: Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hg.): *Jugendhilfe und Schule*. Opladen, 179-191



Anke Spies, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Oldenburg. Arbeitsschwerpunkte: Kooperation Schule-Jugendhilfe/Schulsozialarbeit, Erziehungspartnerschaft Elternhaus – Bildungsinstitution, Bildungsformatfragen (Ganztag), Transitionen in Bildungsbiografien, Prozesse von Inklusion und Exklusion, Soziale Bedingungen des Aufwachsens, Pädagogik und Didaktik der Primar- und Elementarbildung; anke.spies@uni-oldenburg.de

„Jungs spielen anders als Mädchen und viel härter und so ...“

Geschlechtsstereotype Wahrnehmungsmuster Jugendlicher im Freizeitsport der Ganztagschule

Regina Soremski

Der Freizeitsport zählt zu den zentralen Aktivitäten Jugendlicher – unabhängig von der Geschlechterdifferenz (Tully 2006; Shell-Jugendstudie 2010). Im Jugendalter gewinnt der Freizeitsport zudem als Handlungsfeld adoleszenter Selbstinszenierung und individualisierten Selbsterlebens an Attraktivität (Rittner 2004). Obwohl die Jugendlichen zunehmend größere Wahl- und Entscheidungsspielräume hinsichtlich ihrer sportlichen Praxis erhalten (Baur/Bräutigam/Brettschneider 1989, 28), wird der Zugang zum Freizeitsport weiterhin durch die Familie reguliert: Empirische Studien belegen die Tradierung von sportiven Orientierungen in Familien mit hohem sozialen Status (Burrmann 2005, Schmidt 2008, Brandl-Bredenbeck 2009) und zeigen, dass sportliche Orientierungen und Praxen in erster Linie über gleichgeschlechtliche Elternteile vermittelt werden (Georg/Hasenberg/Zinnecker 1998, 142). Damit steigt die Gefahr der Reproduktion geschlechtsstereotyper Freizeitverhaltens im Sport: Die Folgen sind Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen beim Sportengagement¹ und bei den Freizeitorientierungen² (Nolteernsting 1998).

Ganztagschule als geschlechtergerechter Freizeitraum?

Vor diesem Hintergrund wird die Ganztagsbildung als pädagogischer Ansatz und die Ganztagschule als Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche interessant, weil sie unter Bereitstellung vielfältiger Lernkonstellationen und sozialräumlich vernetzter Bildungsangebote Möglichkeiten zu einer vielseitigen Persönlichkeitsentwicklung bieten soll (Coelen/Otto 2008). Dazu gehört auch die gleichberechtigte Teilhabe von Jungen und Mädchen, um den sozial konstruierten Unterschieden im Freizeitsportbereich entgegenzuwirken (Kohl et al. 2004). Das führt zu der Fragestellung, ob es der Ganztagschule gelingt, im Rahmen ihres Freizeitsportangebotes die „im Sport tief verwurzelten Geschlechterdifferenzen“ (Rulofs/Dahmen 2010) zumindest zu irritieren und eine gender-sensible Wirkung zu entfalten.

Diese Frage ist vor allem im Kontext der neueren Jugend-, Freizeit- und Geschlechterforschung interessant und folgt der Annahme, dass sich einerseits die Jugendphase seit den 1970er Jahren als eigenständige Lebensphase mit Tendenz zum Freizeitmoratorium etabliert hat (Reinders 2006). Andererseits wird davon ausgegangen, dass für Jugendliche die Geschlechterverhältnisse offener, widersprüchlicher, brüchiger und komplexer geworden sind – bei gleichzeitigem Fortbestand geschlechtlicher Ar-