

Grundlagen der Sozialen Arbeit

Herausgegeben von K. Bock · M. Dörr ·
H. G. Homfeldt · J. Schulze-Krüdener · W. Thole

Band 29

Handlungsfeld Schulsozialarbeit

Profession und Qualität

Herausgegeben von
Erich Hollenstein / Frank Nieslony



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Grundlagen der Sozialen Arbeit

Herausgegeben von Karin Bock, Margret Dörr, Hans Günther Homfeldt,
Jörgen Schulze-Krüdener, Werner Thole

Wissenschaftlicher Beirat:

Daniel Gredig, Catrin Heite, Ingrid Miethe, Martina Richter, Uwe Sander,
Anke Spies, Benedikt Sturzenhecker, Ulrike Urban-Stahl, Matthias D. Witte,
Norbert Wohlfahrt, Holger Ziegler

*Alle Bände der Reihe durchlaufen vor Veröffentlichung ein
unabhängiges **Peer-Review-Verfahren***

Umschlaggestaltung: Regina Herrmann, Esslingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1109-1

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2012
Printed in Germany – Druck: Djurcic, Schorndorf

Inhaltsverzeichnis

Vorwort (<i>Klaus-Jürgen Tillmann</i>)	V
Einleitung	3
<i>Erich Hollenstein/Frank Nieslony</i> Profession Schulsozialarbeit: Entwicklung und Standort	8
Organisation als Bedingung qualifizierter Praxis	
<i>Markus Emanuel</i> Professionalisierung der Schulsozialarbeit aus jugendhilfeplanerischer Sicht	39
<i>Reinhard Schwabe</i> Schulsozialarbeit und öffentliche Jugendhilfe – ein kommunales Angebot in der Stadt Jena	52
<i>Michael Gerstner</i> Potenziale und Grenzen sozialräumlicher Vernetzung in der Praxis der Schulsozialarbeit	64
<i>Felix de l'Espine/Ursula Tölle</i> Institutionelle Voraussetzungen und berufliches Selbstverständnis – Schulsozialarbeit an Grundschulen	77
<i>Erich Hollenstein/Anja Reinecke-Terner</i> Vernetzte Praxis durch Landesarbeitsgemeinschaften – Ein Professionalisierungsmodell?	102
Handlungsfelder in wissenschaftlicher Orientierung	
<i>Lars Oertel</i> Gewalt an Schulen: Ursachen, Ausmaß, Prävention	125
<i>Anna Barbara Hopf/Dorothea Mohlfeld</i> Schulsozialarbeit als Schlüssel erfolgreicher Gewaltprävention: Starke Vernetzung und multiprofessionelle Teams – Integrierte Gesamtschule Hannover-Linden	138
<i>Karlheinz Thimm</i> Schulabsentismus – Erklärungsmodelle und Handlungsstrategien	151

Literatur

KOMM Konzept 2002.

Dessoy & Engelhardt (2003): KOMM Ein Präventionsprojekt gegen Schulverweigerung – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation.

KOMM – Abschlussbericht über die Projektphase 09.2000–09.2004.

Konzept zur Ausbauplanung der Schulsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII in der Wissenschaftsstadt Darmstadt, 2009.

Evaluation der Schulsozialarbeit in Darmstadt – Dokumentation des Jugendhilfeprojekts 2006–2008 in Kooperation mit der Evangelischen Hochschule Darmstadt, 2009.

KOMM Sachberichte 2000–2010.

KOMM Konzeptweiterung 2010.

ANKE SPIES

Genderfragen in der Schulsozialarbeit – Vom „Stiefkind“ zum professionellen Standard im Rahmen intersektionaler Qualitätsmaßstäbe?

Die achte der insgesamt elf „Leipziger Thesen zur bildungspolitischen Debatte“ betonte im Jahr 2002 „Geschlechtergerechtigkeit als Bildungsauftrag“ (Bundesjugendkuratorium 2002). Damals wiesen die Sachverständigen ausdrücklich darauf hin, dass Bildung das Geschlechterverhältnis beeinflusst und folglich Geschlechtergerechtigkeit zentraler Auftrag aller Bildungsbereiche sein muss. Demzufolge müsste sich Schulsozialarbeit, als Bindeglied zwischen sozialpädagogischen und schulpädagogischen Angeboten, bei der Gestaltung von Bildungssettings eigentlich explizit zur Umsetzung von gendergerechten Settings aufgefordert fühlen – und seit der regen Diskussion der Leipziger Thesen vor etwa zehn Jahren konzeptionelle Innovationen auch für diesen Bereich der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe vorgelegt haben.

Obwohl Genderfragen derzeit im schulpädagogischen Diskurs um Leistungsvergleiche aktiv thematisiert werden, scheinen sie im Rahmen der aktuellen Auseinandersetzung mit Bedingungen und Entwicklungsoptionen im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit bzw. der Kooperation von Schule und Jugendhilfe kaum Aufmerksamkeit zu erhalten. So kommt beispielsweise Stecklina (2010) zu der Einschätzung, dass es „nach wie vor an bedarfsgerechten schul- und sozialpädagogischen Angeboten“ (ebd. S. 95) fehle, um Bildungssettings für Mädchen und Jungen gendersensibel zu gestalten. Wenngleich in der Praxis durchaus präsent, mögen Angebote von Schulsozialarbeit, die sich auf die Arbeitsansätze der Mädchenarbeit/Jungenarbeit beziehen, zwar einerseits fester Bestandteil von konzeptionellen und praktischen Ansätzen sein – allerdings ohne dass sich diese Präsenz in den theoretischen Diskursen um Qualitätsstandards spiegeln würde.

Unzweifelhaft sind jegliche praktischen und theoretischen Fragen der Genderthematik ein durchaus nicht unproblematischer Gegenstand pädagogischer Praxis im schulischen Kontext. Schließlich können die Maßgaben der außerschulischen Mädchen- und Jungenarbeit nicht ungebrochen übernommen werden. Dies spiegelt zum einen die Spezifik des Handlungsfeldes und seiner Methoden insgesamt wider (vgl. Spies/Pötter 2011), zum anderen ist es die fachliche Herausforderung, angesichts eines schulpädagogisch geführten Genderdiskurses, der Genderfragen derzeit zwischen Ausblendung und Dramatisierung platziert und einem auf Spezialisierung verweisenden Genderdiskurs in der Sozialen

Arbeit, an einer nur schwer zu fassenden *thematischen* Schnittstelle anzusetzen, die obendrein auch noch hochemotional besetzt ist.

Der folgende Beitrag skizziert zunächst die theoretische Herausforderung des Genderdiskurses im Kontext von Schulsozialarbeit. Anschließend werden mit exemplarischem Blick auf Mädchenarbeit im Kooperationsfeld von Jugendhilfe und Schule die Entwicklungsbedarfe genderreflexiver Praxis umrissen und Genderfragen für die kooperative Praxis von Schulsozialarbeit diskutiert. Abschließend werden kurz die Konsequenzen für eine genderreflexive Praxis im Handlungsfeld erörtert.

Unterschiedliche Lebenslagen von Mädchen und Jungen

Angesichts der gesellschaftspolitischen Dimension von Schulsozialarbeit, die sowohl einen Auftrag zur Sicherstellung von Anschlussfähigkeit bzw. zur Reduktion von sozialer Ungleichheit und schulischen Exklusionsrisiken hat (vgl. Spies/Pötter 2011), als auch selbst dazu beitragen „muss“, die sozialen Selektionsmechanismen von Schule zu untermauern (vgl. Vogel 2006), ist ihre Funktion im Rahmen der gem. § 9 (3) SGB VIII herzustellenden Geschlechtergerechtigkeit eine zentrale Querschnittsaufgabe im Handlungsfeld. Als Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule ist sie in ihrem sozialpädagogischen Bezug über die rechtliche Generalklausel sozusagen explizit dazu verpflichtet, in ihrer erzieherischen Arbeit die „unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“ (vgl. § 9 (3) SGB VIII).

Da Schulsozialarbeit immer auch unter den Bedingungen von Schule als integrierter Teil des Bildungs- und Erziehungssystems selbst zu denken und zu konzipieren ist (vgl. Spies/Pötter 2011), muss sie die genderrelevanten lebensweltlichen Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen und speziell im Kontext Schule ausgesetzt sind, stets auch unter Bezug auf das Konzept der Anschlussfähigkeit (vgl. Pötter 2004) reflektieren. Am Ort der Schule heißt dies, einerseits auf kommende Strukturen vorzubereiten und andererseits die Verteilung der Chancen und Möglichkeiten innerhalb dieser Strukturen im Blick zu behalten. Der schulpädagogische Kontext, seine spezifischen Diskurse – u. a. zu Genderfragen – und die institutionelle Struktur geben also stets den formativen Begründungsrahmen und die konzeptionelle Hintergrundfolie für Genderreflexionen in der Schulsozialarbeit vor.

Die aktuell wichtigsten Eckpunkte für die weitere Entwicklung eines genderreflexiven Diskurses in der Schulsozialarbeit 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 meh-

ren empirischen Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen deren intersektionale¹ Verschränkung mit weiteren Differenzlinien belegen. Während Faulstich-Wieland (2006) als Konsequenz ihrer Befunde ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht als Kategorie der Deutung pädagogischer Handlungskontexte fordert² 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 – ein Diskurs, der bei kritischer Reflexion der empirischen Bezugsstudien allerdings nicht haltbar ist. So belegt Kuhn (2008) in seiner differenzierten Analyse entlang verschiedener Schulleistungsstudien, dass es sich hierbei um einen Dramatisierungsdiskurs handelt, der Fähigkeits- und Leistungspotenziale unverhältnismäßig eng an Geschlecht bindet und die wesentlich relevanteren sozialen Kategorien *Herkunft* und *Milieu* vernachlässigt. Kuhn findet lediglich vereinzelte „Indizien“ für die Benachteiligung von Jungen in einigen Bereichen des allgemeinbildenden Schulsystems, betont aber ausdrücklich, „dass hier wie auch in anderen Bereichen die Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen größer sind als die Unterschiede“ (Kuhn 2008, S. 67). Aber er gibt auch einen wichtigen Hinweis für die Schulsozialarbeit, indem er feststellt, dass Jungen in Bezug auf ihre Sozialisation „Nachteile durch weniger schuladaptive Einstellungen und Verhaltensweisen“ entstehen, da es „ihnen in geringerem Maße als Mädchen zu gelingen [scheint,] Schule und Freizeit positiv miteinander zu verknüpfen“ (ebd. S. 68). Das von Kuhn empfohlene „größere Angebot an strukturierten Freizeitaktivitäten für Jungen“ (ebd.) mag hier der entscheidende Hinweis für die Entwicklungsbedarfe hinsichtlich einer geschlechterreflektierten Praxis im Handlungsfeld sein.

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 (müssen) (vgl. Leiprecht/Lutz 2005).

² Die Entdramatisierung ist als dreischrittiger Prozess zu denken, der zunächst dramatisiert, um auf bestehende Verhältnisse hinzuweisen, dann differenziert, um schließlich die Entdramatisierung zu ermöglichen.

Darüber hinaus bietet seine Analyse aber auch Anregungen für die fachliche Beratung von Lehrkräften und die Kooperationsaufgaben von Schulsozialarbeit: So scheinen Jungen in der Beurteilung ihrer Schullaufbahnperspektiven durch Lehrkräfte der Grundschulen tendenziell der Gefahr von Benachteiligung ausgesetzt, weil die Prognosen der Lehrkräfte nicht frei von subjektiven Theorien und epistemologischen Überzeugungen sein können, in deren Folge die medial intensiv kommunizierten, auf die Kategorie Geschlecht verkürzten Leistungseinschätzungen als Benachteiligung von Jungen auf diese zurückzufallen drohen (vgl. ebd.). Sowohl die mit schuladaptiver Absicht zu entwickelnden Freizeitangebote für Jungen als auch die genderreflexive Beratung von Lehrkräften sind voraussetzungsvolle Entwicklungsbereiche, die zunächst eine entsprechende Genderkompetenz als Qualifikationsmerkmal von Fachkräften der Schulsozialarbeit voraussetzen.

Besonders in Anbetracht der gravierenden Interpretationsmängel der Datenbasis aus Schulleistungsvergleichen ist Schulsozialarbeit hinsichtlich ihres Gleichberechtigungsauftrags gefordert, genderreflexive, entdramatisierende Settings in ihrer konzeptionellen und praktischen Arbeit deutlich stärker als bislang zu berücksichtigen, um dem aufkommenden „biologistisch-essentialistischen Differenzbehauptungen“ (vgl. Prengel 2008, S. 123) zu begegnen. Unzweifelhaft ist Schulsozialarbeit hier einerseits in der sozialpädagogischen Tradition geschlechterreflektierter Mädchen- und Jungenarbeit, aber auch hinsichtlich eigener blinder Flecken auf diesem Gebiet gefordert: Denn die als Generalklausel im SGB VIII verankerte Genderreflexion wird auch im Kontext der sozialen Arbeit nach wie vor als „Spezialwissen in Sachfragen“ (Hartwig 2002, S. 959) wahrgenommen und nur in Ausnahmefällen (z. B. Braun/Wetzel 2006 für die Soziale Arbeit an Schule) als Querschnittsaufgabe in der theoretischen Handlungsfeldanalyse berücksichtigt – obwohl längst eine breit ausdifferenzierte pädagogische Forschung und Theoriebildung vorliegt, die Geschlecht als „Konstitutionsbedingung der Professionalisierung“ (Lenz 2003, S. 53) sozialer Arbeit erörtert.

In jüngerer Zeit zeigt sich ein Trend, Genderfragen im Zusammenhang mit dem Konzept der Intersektionalität zu thematisieren, weil solcherart auch weitere Differenzlinien und ihr Zusammenspiel Berücksichtigung finden und ungerechtfertigte Dramatisierungen vermieden werden können: „Erstens geht es darum, nach der Möglichkeit des Abbaus von kategorialen Identitäten überhaupt zu fragen und 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“ (Prengel 2008, S. 128).

Der Forschungsdiskurs zur Schulsozialarbeit verzichtet derzeit in weiten Teilen sowohl auf intersektionale als auch auf spezifisch genderreflexive Analysen, sondern beschäftigt sich unter Bezug auf das Lebensweltparadigma in erster Linie mit Rahmungen und Wirkungsweisen im Handlungsfeld als Ganzes oder bezogen auf seine strukturellen Bedingungen (vgl. u. a. Speck 2006, Speck/Olk 2010). Zwar finden sich vereinzelt Befunde, die auf die Kategorie Geschlecht Bezug nehmen, letztlich aber vor allem auf Desiderata in diesem Kontext verweisen: So betonen beispielweise Fischer u. a. (2010), die in ihrer kommunalen Wirkungsstudie auf Hinweise zur Notwendigkeit einer genderdifferenzierenden Datenanalyse stoßen, dass „qualifizierte Schulsozialarbeit (...) ihre Arbeit unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten“ (ebd. S. 295) planen und reflektieren müsse. Welche fachlichen Bedingungen und konzeptionellen Rahmungen hier hilfreich sein können, bleibt allerdings offen. Der Verweis auf geschlechterparitätische Stellenbesetzungen kann keine qualitätssichernde Lösung bieten (s. u.), sondern führt eher in die Dramatisierungsfalle hinein, als aus ihr heraus.

Auch Befunde, die entlang der Differenzlinien Geschlecht und Ethnie differierende Beratungsbedarfe im Kontext von Transitionen aus der Schule in den Beruf feststellen, belegen konzeptionellen Entwicklungsbedarf, damit entsprechende Angebote für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler an Passgenauigkeit gewinnen können (vgl. Spies 2011). Der einseitige Bezug auf die Kategorie Geschlecht muss zu kurz greifen, wenn herkunftsbedingte Gegebenheiten und Beratungsanlässe nicht berücksichtigt werden: So steht beispielsweise der großen Beratungsbereitschaft von Jungen zum Berufsübergang deren sonst deutlich reservierteres Beratungsverhalten (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2005, S. 29; Zumhasch 1999, S. 265) gegenüber, und es zeigt sich, dass Jungen mit Migrationshintergrund eine andere Beratungsnachfrage als Jungen ohne Migrationshintergrund haben (vgl. Spies 2011a). Betrachtet man Daten entlang der Differenzlinien Ethnie und Geschlecht, finden sich Hinweise darauf, dass Mädchen und Jungen, die von Schulsozialarbeit beraten werden, eine weitaus größere Spannweite an Heterogenität aufweisen, als dies ohne intersektional differente Kategorisierungen sichtbar werden könnte. Pädagogische Angebote sind als sowohl gender- wie auch „herkunftsreflexiv“ entsprechend *passgenau* weiterzuentwickeln.

Die dringenden Desiderata, die Speck und Olk (2010) in erster Linie im Bereich des methodischen Handelns, der Wirkungszusammenhänge und des subjektiven Nutzens von Schulsozialarbeit sehen, sind also zumindest um die Perspektive der vor allem unter Berücksichtigung von Ethnizität/Migrationsgeschichte, sozialer Schicht und Disability zu reflektierenden Genderfragen zu erweitern. Schließlich soll die Praxis Anhaltspunkte erhalten können, wo und wie sie einerseits im entdramatisierenden Modus und andererseits in differenzlinienadäquaten Kon-

zeptionen adressatInnen- und nutzerInnenorientierte Angebote zur Umsetzung des erzieherischen Auftrags für mehr Geschlechtergerechtigkeit vorhalten kann bzw. welche zusätzlichen Ressourcen sie dafür benötigt. So ist die in der Befundzusammenfassung von Speck und Olk (2010) erwähnte, höhere Quote der Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit durch Mädchen einerseits deckungsgleich mit dem Hinweis von Kuhn, dass jungenspezifische Angebote fehlen, aber andererseits auch ein Sachverhalt, der auf eine unausgewogene Genderreflexion hindeutet – unabhängig davon, ob eine Stelle nun weiblich oder männlich besetzt ist.

Es ist wenig hilfreich, einerseits die politisch korrekte Erwähnung der „Schüler und Schülerinnen“ zu praktizieren oder eine meist nicht genderfachlich (!) hinterlegte, geschlechtsparitätische Stellenbesetzung zu fordern, wenn nicht andererseits künftig auch andere Differenzlinien mit einbeziehende Studien hinsichtlich fachlicher Standards der genderorientierten Pädagogik zur tatsächlichen Implementation der *Querschnittsaufgabe* Geschlechtergerechtigkeit beitragen. Solange Genderfragen unter Berücksichtigung weiterer Differenzlinien im Forschungskontext allerdings ein „Spezialdiskurs“ bleiben, wird auch in der Schulsozialarbeit ein wesentliches Qualitätskriterium für Bildungssettings nicht umgesetzt. Die intersektionale Verschränkung mit den Differenzlinien Ethnie, Schicht und Gesundheit wird absehbar weitreichendere Erträge zur Entwicklung des Handlungsfeldes bringen, als dies der (gängige) alleinige Verweis auf das Lebensweltparadigma zu leisten vermag – allein, es mangelt möglicherweise an der Bereitschaft, diesen durchaus mühsamen Prozess in Angriff zu nehmen. Denn wie wäre die nach wie vor anhaltende Positionierung der Fragestellung auf ein oft sogar vernachlässigtes Einzelthema des besonderen individuellen Engagements anders zu erklären?

Mädchenarbeit im Kooperationsfeld von Jugendhilfe und Schule

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 Diskurs³ liegen differenzierte Analysen zur Relevanz der Thematisierung von Geschlechterverhältnis-

³ Der schulpädagogische Diskurs zeichnet sich auch dadurch aus, dass er die sozialpädagogischen Auseinandersetzungen zum Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe in der Regel nicht zur Kenntnis nimmt (vgl. Iser 2010).

sen für bildungsbiografische Verläufe vor (vgl. Herwartz-Emden u. a. 2010), während differenzierte Auseinandersetzungen zu Genderfragen keineswegs zu den Standards der LehrerInnenbildung gehören.

Mädchen und ihre Belange stehen angesichts der Debatte um die Position von Jungen und deren Bildungsbiografien rasch im Abseits. Mädchenarbeit an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe ist also letztlich einmal mehr mit der auch im sozialpädagogischen Diskurs bekannten Randständigkeit von Geschlechterfragen als sensibles Sonderthema mit sozialem Zündstoff und anspruchsvollem, aber weitreichend ignoriertem Fachdiskurs konfrontiert – der durch den (vielfach emotional geführten) Diskurs 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, Berufsbiografien und Bezahlung finden und Misserfolge im Bildungssystem vielfach das Resultat von sozialen Ungleichheiten und Diskriminierungen sind, sind Angebote zur Verbesserung der schulischen Gesamtsituation und der beraterischen Unterstützung von Mädchen schnell dem Vorwurf der ungerechtfertigten Bevorteilung ausgesetzt. So scheint es für genderreflexive Schulsozialarbeit dringlich geboten – in Tradition der parteilichen Mädchenarbeit – auf blinde Flecken aufmerksam zu machen und Mädchen während und nach der Schulzeit anwaltschaftlich zur Seite zu stehen. Denn Mädchenarbeit hat auch im Kontext von Schulsozialarbeit nichts von ihrer Vielschichtigkeit verloren und ist auf den reflexiven „Umgang mit eigenen Mädchenbildern als zentrale pädagogische Handlungskompetenz in der Mädchenarbeit“ (Graff 2011) angewiesen. Schließlich ist die Berücksichtigung Mädchenspezifischer Lebenslagen noch längst nicht als Querschnittsaufgabe in den Angeboten der Sozialen Arbeit an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe abgebildet – wenngleich es im pädagogischen Alltag vielfältige Angebote gibt, die im Zusammenhang mit nicht-formellen Bildungsangeboten Mädchen geschlechterreflektiert wahrnehmen und sich in einer eigens dafür bereitgestellten sozialen Umgebungen der Methoden der Sozialen Arbeit bedienen. Drei Beispiele sollen exemplarisch die darin verborgene Vielschichtigkeit verdeutlichen.

Die Konzeption der Mädchenfußballprojekte im Rahmen des niedersächsischen Landesprojekts „Fußball ohne Abseits“ reflektiert die Differenzlinien Gender, Ethnie sowie soziale Herkunft/Schicht und ihr Zusammenspiel und platziert ihre Bildungs- und Bewegungsangebote, unabhängig von Schulform und Schulformat, 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 systemati-

schen Abbau von Zuschreibungen, begreift dabei Geschlechterdifferenz als strukturelles Phänomen und denkt egalitär, um Benachteiligungen abzubauen.

Andere Projekte sprechen zwar auch gezielt (allerdings nicht ausschließlich) Mädchen an, greifen allerdings 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 (vgl. Spies 2011b) 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 weitergeben (vgl. Spies 2008). Solche Projekte, die auch von Schulsozialarbeit ebenso wie außerschulischen Einrichtungen der Mädchenarbeit durchgeführt werden, stellen die sexuelle Selbstbestimmung von Mädchen und jungen Frauen in Frage. Über die technische Möglichkeit und die institutionelle 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 für Positionen zur Mädchenarbeit, führt in die Praxis, die im Rahmen eines kommunalen Projekts von Schulsozialarbeit schulform- und schulstufenübergreifend an acht Schulen einer Stadt angeboten wird⁴. In den konzeptionellen Beschreibungen finden sich neben dem Mädchenfußball-Projekt (s. o.) an zwei Hauptschulen ein Gesundheitsprojekt für Mädchen mit Migrationshintergrund und ihrer Mütter, die Mädchen-AG einer Förderschule und mehrere Mädchengruppenangebote an einer von drei beteiligten Grundschulen. 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

⁴ Ich beziehe mich in den folgenden Ausführungen auf Daten aus Konzeptionsbeschreibungen, Tätigkeitsanalysen und Gruppendiskussionen mit sozialpädagogischen Fachkräften, die im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung (2007–2010) von mir erhoben wurden.

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 insgesamt als auf die konzeptionelle Bedarfsermittlung je Schule. Aber auch die relative Abhängigkeit vom individuellen Engagement wird deutlich, denn es gibt auch Positionen, die ausnahmslos koedukative Settings anbieten und solche, die Jungenarbeit aus persönlichem Engagement hervorbringen.

An der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe gehört Mädchenarbeit also 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 Bildungsettings nach wie vor eine große Aufgabe noch vor uns – denn es bedeutet, sich dringend auch den unbeabsichtigten Nebenwirkungen⁵ von zunächst sinnvoll erscheinenden Angeboten (z. B. Girls Day s. u.) 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 Grundschule bietet mit ihrem sozialen Habitus der umfassenden Pädagogik in schulischer Verantwortung ebenso vielfältige Differenzierungsbedarfe, wie dies angesichts des vielgliedrigen Schulsystems für weiterführende Schulen gilt, die z. B. mit den diversen Konzepten des „Girls Day“ besonders Mädchen in benachteiligten Lebenslagen einmal mehr Ausgrenzung und Entmutigung erfahren lassen (vgl. Wentzel 2003). Auch fehlen Konzepte, die die Vernachlässigung von Mädchenspezifischen Belangen des Drop-Out-Diskurses (vgl. Spies 2011c) aufgreifen – also beispielsweise die eher privaten Rückzugsräume schulmeidender Mädchen berücksichtigen.

Genderfragen in der kooperativen Praxis

Für die Frage, ob in Konzeptionen gewollt oder ungewollt geschlechtsrollenstabilisierende 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 abge-

⁵ Ein Beispiel ist, dass den Befunden von Wentzel (2003) zufolge Mädchen in niedrigqualifizierenden Bildungsgängen durch die Teilnahme am Girls Day in Selbstvertrauen und Berufswahlentscheidungen eher verunsichert als gefördert werden. Ein weiteres Beispiel ist die Streitschlichterpraxis, welche letztlich konfliktvermeidende Verhaltensweisen fördert, nachdem die Mädchenarbeit über lange Jahre Konfliktfähigkeit als eines ihrer pädagogischen Ziele – auch politisch begründet – vertreten hat.

stimmt? Beinhaltet die Kooperation vielleicht auch gegenseitige Beratung oder werden sogar gemeinsame Konzeptionen zusammen umgesetzt? Die hierfür nötige Intensität der unterschiedlich anspruchsvollen Zusammenarbeit muss selbstredend 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, genderreflexiven Konzeption zum integralen Bestandteil von Bildungssettings in der Schule werden kann.

Schulsozialarbeit ist in ihrem Kerngeschäft auf die enge Zusammenarbeit mit ihrem Kooperationspartner Schule angewiesen. Für das Gelingen dieser Zusammenarbeit und mit Blick auf das nur gemeinsam erreichbare Ziel ist die Wahrung der Selbständigkeit oberstes Gebot (vgl. Spies/Pötter 2011). Dieser Prämisse der Selbständigkeit kommt hinsichtlich der Analyse von Gendergerechtigkeit in der kooperativen Praxis eine besondere Rolle zu: Denn wenn sich die Selbständigkeit „vor allem aus einer uneingeschränkten Fachlichkeit, die allem Handeln zugrunde liegen sollte, ergibt“ (Spies/Pötter 2011, S. 30), so gilt das auch oder sogar ganz besonders für jegliche Umsetzungsbestrebungen im Zusammenhang des Auftrags an die Jugendhilfe, die der Förderung von Geschlechtergerechtigkeit verpflichtet ist. Als pädagogische und bildungsrelevante Querschnittsaufgabe muss sie in der Praxis von Schulsozialarbeit Berücksichtigung finden und diese sich in logischer Folge an den Methoden und Ansätzen des sozialpädagogischen Genderdiskurses (vgl. Bereswill/Stecklina 2010) ausrichten. Dort wo dies nicht oder nur unausgewogen (sozusagen „provisorisch“) geschieht, wird vielfach mit der personellen Ausstattung argumentiert. Das kann in der praktischen Umsetzung entweder zu fachlich und strukturell unausgewogenen Kooperationssettings (1), zur Unausgewogenheit der Nutzerorientierung genderreflexiver Praxis (2) oder zur Vernachlässigung der Aufgabe (3) führen:

(1) Das fachlich und strukturell unausgewogene Setting zur Thematisierung von Genderfragen: Hier wird entlang des Mythos, dass genderbezogene bzw. genderreflexive Angebote für Mädchen und Jungen jeweils der gleichgeschlechtlichen pädagogischen Bezugsperson als maßgebliche Voraussetzung bedürften, ein Kooperationssetting entwickelt, das letztlich zur Dramatisierung von Genderfragen beitragen muss. Wenn beispielsweise der männliche Klassenlehrer und die weibliche Schulsozialarbeiterin eine Klasse entlang der Differenzlinie Geschlecht untereinander aufteilen, um in genderreflexiver Absicht außerunterrichtliche Belange des sozialen Verhaltens zu thematisieren, stellen sie die Kategorie Geschlechtszugehörigkeit über die jeweilige Funktion der Person im schulischen Setting. Machtposition und Leistungsbeurteilungsfunktion der männlichen Lehrkraft werden unweigerlich auf Kommunikationsprozesse (vgl. Goffman 1967) und Habitus (vgl. Bourdieu 1993) innerhalb der Gruppe Einfluss nehmen. Im günstigsten Fall kann sich für eine solche Jungengruppe oder ein-

zeln ihrer Mitglieder ein Verbesserungseffekt in der Beziehungsqualität zum Klassenlehrer einstellen, der durchaus auch zu Verbesserungen in Leistungsbereitschaft und Leistungswahrnehmung führen kann. Tritt ein solcher Effekt ein, sind wiederum Mädchen bezüglich ihrer schulischen Leistung von einem solchen Setting benachteiligt, denn sie haben nicht die Möglichkeit, durch die außerunterrichtliche bzw. außerhalb der direkten Leistungsbeurteilung verankerten Inhalte solcher Gruppenarbeit ihre eigenen motivationalen Haltungen zu verändern.

Andererseits haben Mädchen in diesem Setting den Vorteil, den Kontakt zur Schulsozialarbeiterin zu intensivieren und in der Folge gegenüber Jungen verbesserte Ausgangsbedingungen zur Nutzung individueller Unterstützung. Untersuchungen von Fischer u. a. (2010) deuten darauf hin, dass Jungen tendenziell von engen und guten Kontakten zur Schulsozialarbeit profitieren, indem sie in der Folge beobachtbar positive Effekte hinsichtlich ihrer Leistungs- und Mitwirkungsbereitschaft im Unterricht zeigen (vgl. ebd.). In ihrem Bestreben nach augenscheinlicher Ausgewogenheit führt die Dramatisierung also in eine Benachteiligung sowohl der Jungen als auch der Mädchen und vernachlässigt die für Schulsozialarbeit notwendige fachliche Bezogenheit auf sozialpädagogische Konzepte. Es ist vielmehr absehbar, dass die Dramatisierungseffekte im strukturell unausgewogenen Setting nicht durch Fachlichkeit ausgeglichen werden können, da keinesfalls davon ausgegangen werden kann, dass entsprechend adäquate fachliche und sachliche Genderkompetenzen – die ja das entscheidende Qualitätsmerkmal sein müssten – der Ausgangspunkt einer solchen Kooperation sind. Der Effekt einer entlang der Kategorie Geschlecht dramatisierenden Klassenaufteilung kann als Konsequenz die soziale Splittung einer Klasse entlang eben jener Differenzlinie nach sich ziehen und zu erheblichen sozialen Verwerfungen führen. Dort wo die Schulsozialarbeiterin in bester Absicht die Mädchen- und der Klassenlehrer eine Jungengruppe der Klasse übernimmt, fühlen sich die Jungen benachteiligt und ausgegrenzt und reagieren mit Aggression: Hinweise hierzu finden sich im Verhalten der im Rahmen einer Datenerhebung zur Evaluation eines Schulsozialarbeitskonzepts in Gruppendiskussionen zu ihrem Nutzerverhalten und ihren Einschätzungen befragten Jugendlichen der siebten Klassen. Die Gruppe mit dem strukturellen Ungleichgewicht in den genderbezogenen Angeboten wählt ihre Sitzordnung (Stuhlkreis) exakt entlang der Differenzlinie. In dem Moment, wo die Mädchen die Angebote der Mädchenarbeit zu thematisieren beginnen, steigt der Geräuschpegel unter den Jungen auffällig an. Als die sehr mitteilensamen und diskussionsfreudigen Mädchen Ruhe verlangen, beginnt einer der Jungen an der „Grenze“ der beiden Kreishälften auf das neben ihm sitzende Mädchen einzuschlagen und Thema bzw. Diskussionsverlauf tätlich umzusteuern bzw. solcherart ganz abzubrechen.

Diese Episode zeigt, dass eine strukturelle Lösung des vermeintlich notwendigen gleichgeschlechtlichen Bezugs von genderreflexiven Angeboten der Schul-

sozialarbeit (und auch die Jungengruppe des Lehrers gehört zu deren Angeboten) also zu weitreichenden, letztlich kontraproduktiven Effekten führen kann, denn im o. g. Beispiel geben die Daten Hinweise darauf, dass die Kluft zwischen den Geschlechtern in dieser Gruppe extreme Ausmaße angenommen hat, wenn die Jungen ihre strukturelle Benachteiligung derart auf die Kommunikationsbedingungen zwischen den Geschlechtern zurückführen.

(2) Die Unausgewogenheit in der Nutzerorientierung genderreflexiver Praxis kann über die Betonung der Differenzlinie Geschlecht zu Verfestigungen statt zum reflexiven Umgang (s. o.) von Mädchen- und Jungenbildern führen und gendersensible Angebote (ungewollt) zum Dramatisierungsmotor von Geschlecht werden lassen, der schließlich zu kontraproduktiven Aneignungseffekten führen kann.

So wurde beispielsweise die Mädchenfußball-AG (s. o.) unter Leitung der Schulsozialarbeiterin zunächst von den Jungen als Benachteiligung wahrgenommen und als Lösung dieser vermeintlichen Benachteiligung eine gleichgeschlechtliche Ersatzkraft mit hohem sozialem Status (Profifußball) engagiert. Dies wurde sowohl von der Mädchengruppe als auch von der Schulsozialarbeiterin selbst (qua Geschlecht) nicht als ein in Genderfragen fachlich minderqualifizierter Ersatz wahrgenommen, sondern als nun nicht mehr zu kompensierende Besserstellung aufgefasst. Hier wird aus einer fachlichen Benachteiligung über die Dramatisierung von Geschlecht dessen Hierarchisierung abgebildet, ohne dass reflektiert würde, welche gendersensiblen Alternativen es jenseits der Dramatisierung geben könnte.

Ähnlich problematisch ist es, in Ermangelung der vermeintlich nötigen gleichgeschlechtlichen pädagogischen Bezugsperson für genderbezogene außerunterrichtliche Angebote Jungen oder Mädchen auf entsprechende außerschulische Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu verweisen. Auch hier ist der Effekt der Unausgewogenheit in der Nutzerorientierung (vgl. Spies/Pötter 2011) vorprogrammiert: Schließlich ist es ja unter anderem das Verhalten von freizeitpädagogischen offenen Angeboten *am Ort der Schule*, von dem der niedrigschwellige Effekt der Schulsozialarbeit zum Ausgleich von gesellschaftlichen Schieflagen und ihrer schulaffirmativen Wirkungsmöglichkeiten (vgl. u. a. Fischer u. a. 2010; Spies 2006) ausgehen soll. Schulsozialarbeit hätte also an dieser Stelle genderreflexive Angebote der Jungenpädagogik schulorganisatorisch einzubinden, statt die Jungen dorthin zu verweisen.

Wenn Schulsozialarbeit genderreflexive Angebote macht, muss das Setting an positiven Erfahrungen und kollektiver Akzeptanz im Klassenkontext ausgerichtet sein. Unausgewogenheit in der Nutzerorientierung führt bei der Vernachlässigung einer Gruppe in einen gruppenspezifischen Prozess, der bis hin zur Ablehnung durch die gesamte Klasse oder Gruppe führen kann – da die Gemeinsamkeiten vielfach größer sind als die Unterschiede qua Geschlechtszugehörig-

keit und die Unterschiede innerhalb einer geschlechtshomogenen Gruppe auch vielfältig sein können. Schließlich stehen individuelle und kollektive Orientierungen in Wechselwirkung zueinander und stabilisieren sich durch systematischen Beziehungsaufbau. Aber sie sind auch störanfällig bis hin zur totalen Ablehnung des Angebots von Schulsozialarbeit, wenn im Zusammenhang mit der Nutzung von Angeboten negative Erfahrungen gemacht werden (vgl. Spies/Pötter 2011).

(3) Die Vernachlässigung von Genderfragen in der Angebotsstruktur ist eine dritte, in der Praxis durchaus akzeptierte Lösung des Dilemmas zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung der Differenzlinie Geschlecht. Hier steht Ignorieren im Vordergrund der Angebotsgestaltung, die beispielsweise entweder ganz auf Genderreflexion verzichtet oder bei entsprechenden Angeboten die TeilnehmerInnen jeweils hälftig qua Geschlecht zulässt.

Je nach Setting kann solch ein tendenziell pragmatisches Vorgehen durchaus zu entdramatisierenden Effekten führen und entspricht der grundsätzlichen Lebensweltorientierung von Schulsozialarbeit, schließlich bietet es vielfältige Möglichkeiten der Aneignung. Dennoch bedarf auch solches Setting unbedingt der fachlichen Genderreflexion, sollen nicht tradierte Geschlechterbilder perpetuiert werden, weil Doing Gender-Effekte unreflektiert bzw. unentdeckt bleiben, aber weiterhin Wirkung entfalten, wenn ein geschlechterverdeckender Blick die Praxis gestaltet.

Genderfragen und Genderherausforderungen – Fazit

Genderfragen fordern Schulsozialarbeit zweifellos dazu heraus, ihre professionellen Standards bzw. deren Entwicklung grundlegend mit Blick auf Geschlechtergerechtigkeit zu überdenken, denn „Geschlecht ist (...) eine gesellschaftliche Ordnungskategorie, mit der Strukturen des Zusammenlebens und der verhandelbaren sozialen Tatsachen geregelt werden und Symbolsysteme erzeugt und aufrechterhalten werden, die dichotome Umgangsweisen mit Differenz nahe legen“ (Bitzan 2003, S. 145). Sofern Schulsozialarbeit Genderfragen also nicht länger als individuelle „Kür“, sondern als zu thematisierende zentrale soziale Grundkategorie zu verstehen beginnt, kann sie absehbar einen Qualitätsmaßstab gewinnen. Dafür muss sie aber ihr methodisches Handeln ebenso wie Wirkungsanalysen und konzeptionelle Weiterentwicklungen künftig durchgängig intersektional reflektiert ausrichten und aktiv nach der Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht suchen.

Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätsmaßstab, der zugleich soziale Herkunft und ethnische Zugehörigkeiten sowie Gesundheit und weitere Differenzlinien

des Diversitytheorems⁶ berücksichtigt, *kann* aber nur dann zur Verringerung von Ungleichgewichten und zur Verbesserung von Bildungsbedingungen für Mädchen und Jungen unterschiedlicher Herkunft und Ausgangslagen beitragen, sofern sämtliche Kooperationspartner im schulischen Feld sich ebenfalls an dieser Maxime ausrichten und die schulklimatischen Veränderungen bzw. Bedingungen dafür aktiv mittragen und mitgestalten (vgl. Ragnarsdottir 2010).

In diesem Zusammenhang mag Schulsozialarbeit eine wichtige Multiplikatorenfunktion innehaben, die dafür Sorge tragen kann, dass ein Kollegium lernt, Ungleichheiten, die dem Qualitätskriterium der bestmöglichen Förderung aller widersprechen, Mädchen und Jungen aber in ungleicher Weise betreffen (vgl. Faulstich-Wieland 2006, S. 263), zu erkennen und über konzeptionelle Gestaltungen abzubauen. Die Breite der Gestaltungsspielräume und die Funktionen bzw. Rollen, die schulische Kooperationspartner in diesem Kontext spielen, sind selbstredend auch hinsichtlich *gendersensibler* Koedukationskonzepte auszubauen. Schließlich sind Schüler und Schülerinnen gegenüber der *Gender*-thematik eher skeptisch und wünschen sich vor allem koedukative Kontexte (vgl. Klein-Uerlings 2002, S. 172).

Genderfragen betreffen konzeptionelle und individuelle Thematisierungen oder Tabuisierungen von pädagogischen Zusammenhängen, die direkt oder indirekt auf die Kategorie Geschlecht rekurrieren und dabei zur Fortführung oder Durchbrechung des sozialen Konstrukts beitragen können. Insofern betreffen sie jegliche Handlungspraxis von Schulsozialarbeit ebenso wie ihre theoretische Grundlegung. Gleich, ob es um die Ausgestaltung von Angeboten in koedukativen oder monoedukativen Gruppen, um Beratungshandeln, Projekte oder individuelle Einzelfallhilfe geht – Genderfragen *müssen* die dazugehörigen Reflexionsprozesse begleiten, da Schulsozialarbeit in ihrer Ausrichtung der Jugendhilfe verpflichtet ist.

Da aber die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern nicht von der Natur vorgegeben, sondern gesellschaftlich konstruiert sind und die Chance besteht, diese zu verändern, bedarf es angesichts eines stets innerhalb der Konstruktionslinien verlaufenden Alltags aller Beteiligter spezifischer Genderkompetenz – nicht zuletzt, um eigene Verwobenheiten in Geschlechterstereotypen wahrnehmen zu können und konzeptionellen Umsteuerungsbedarf erfassen zu können. In Genderfragen stehen Alltagswissen, Fachdiskurs(e) und blinde Flecken aufgrund von

⁶ Das Diversitytheorem verlangt danach, den bewussten Umgang mit sozialer Heterogenität zu praktizieren, indem Heterogenität als Normalfall angesehen wird und pädagogische Praxis aktiv zur Reduktion von Zuschreibungen, Festlegungen und Benachteiligungen entlang verschiedener Differenzlinien als bewusste Organisationsentwicklungsmaßnahmen konzipiert wird und Zuschreibungen, pauschalierende Negativbewertungen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen aktiv vermieden und unter Berücksichtigung ihrer intersektionalen Abhängigkeiten abgebaut werden (vgl. Delory-Momberger 2010; Leiprecht 2008).

eigenen Sozialisierungserfahrungen in einem konsequenzenreichen Spannungsfeld. Damit aber nicht genug: Genderfragen und ihre Bearbeitung stellen Schulsozialarbeit außerdem in Anbetracht der aktuellen, auf Geschlecht engeführten Leistungsdiskurse und der Stereotype dramatisierenden medialen Darstellungen vor die Aufgabe, Konzeptionen zu entwickeln, die auch diese Facetten des *Doing Gender* aufgreifen und entdramatisierend wirken können – womit auch die Wirkungsforschung in eine genderbezogene Pflicht zu nehmen ist.

Sofern Genderfragen künftig mehr und deutliches Gewicht in Forschung und Praxis erhalten soll(t)en, ist ein erheblicher Zugewinn an professioneller Profilbildung zu erwarten. Dies bedarf allerdings angemessener struktureller Rahmenbedingungen, sonst wird das Handlungsfeld mit Erwartungen überfrachtet, die ohne Einbindung in den Schulentwicklungskontext nicht erfüllt werden können.

Literatur

- Bereswill M./Stecklina, G. (2010): Geschlechterperspektiven für die Soziale Arbeit; Weinheim u. a.: Juventa-Verlag.
- Bitzan, M. (2003): Geschlechtsbezogene Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Subjektbezug oder kategorialer Ansatz – die falsche Alternative; in: Lindner, W./Thole, W./Weber, J., Hrsg.: Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen: Leske+Budrich, S. 139–152.
- Bolay, E./Gutbrod, H./Flad, C. (2005): Schulsozialarbeit – Impulse für die Ganztagschule, in: Spies, A./Stecklina, G., Hrsg.: Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns, Band II: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und Institutionelle Bedingungen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 22–42.
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Braun, K.-H./Wetzal, K. (2006): Soziale Arbeit in der Schule, München: Reinhardt.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse, Weinheim: Leske+Budrich.
- Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, AGJ (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte, Bonn.
- Delory-Momberger, C. (2010): Diversität unterrichten und lernen. Eine erzieherische und politische Herausforderung, in: Aufenanger, S. u. a., Hrsg.: Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen: Barbara Budrich, S. 55–65.
- Faulstich-Wieland, H. (2006): Reflexive Koedukation als zeitgemäße Bildung, in: Otto, H.-U./Oelkers, J., Hrsg.: Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für die Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 261–274.
- 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: Juventa-Verlag.
- Fischer, S. u. a. (2010): Erfolge und Veränderungen durch Schulsozialarbeit anhand objektiver und subjektiver Kriterien, in: Speck, K./Olk, T., Hrsg.: Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven, Weinheim und München: Juventa-Verlag, S. 283–295.

- Goffman, I. (1967): *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*, New York: Routledge.
- Graff, U. (2011): Mädchenarbeit, in: Ehlert, G./Funk, H./Stecklina, G., Hrsg.: *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht*, Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Hartwig, L. (2002): Spezialisierung versus Entspezialisierung, in: Schröder, W./Struck, N./Wolff, M., Hrsg.: *Handbuch Kinder und Jugendhilfe*, Weinheim/München: Juventa-Verlag, S. 959–970.
- Hellmich, F. (2010): *Einführung in den Anfangsunterricht*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Herwartz-Emden, L./Schurt, V./Warburg, W., Hrsg. (2010): *Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten*, Opladen: Barbara Budrich.
- Iser, A. (2010): Überlegungen an der Grenze zur Schulpädagogik, in: Thiersch, H./Treptow, R., Hrsg.: *Zur Identität der Sozialen Arbeit*, Sonderheft 10, Neue Praxis, S. 176–179.
- Kaiser, A./Pfeiffer, S. (2007): *Grundschulpädagogik in Modulen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klein-Uerlings, B. (2002): Im Dschungel der Widerstände, in: Koch-Priewe, B.: *Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung: die geschlechterbewusste Schule*, Weinheim u. a.: Beltz Verlag, S.170–181.
- Kindlon, D.J./Thompson, M. (2001): Was braucht mein Sohn? Wie Eltern die emotionale Entwicklung fördern können, Frankfurt/Main: Krüger.
- Kuhn, H.P. (2008): Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien, in: Rendtorff, B./Prenzel, A., Hrsg.: *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht*, Opladen u. a.: Budrich, S. 49–72.
- Leiprecht, R. (2008): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity – Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule, in: Sceman, M. (Hrsg.): *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung*, Band 9, Oldenburg: BIS Verlag, S. 95–112.
- Lenz, G. (2003): Genderperspektiven – Eine Notwendigkeit in der Sozialen Arbeit, in: Beinzing, D./Diehm, I., Hrsg.: *Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, Band 6, Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 53–70.
- Pötter, N. (2004): *Übergangsmanagement „Schule-Beruf“: Neue Kooperationsformen von Schule und Jugendhilfe – Vorstudie im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen*.
- Prenzel, A. (2008): Geschlechtergerechte Bildung? Von alten Gewissheiten zu neuen Fragen, in: Liebau, E./Zirfas, J., Hrsg.: *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*, Opladen: Budrich, S. 119–132.
- Ragnarsdottir, H. (2010): Internationally Educated Teachers and Student Teachers in Iceland: Two Qualitative Studies, in: *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (verfügbar unter: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ883754.pdf>; letzter Zugriff 17.10.2011).
- Speck, K. (2006): *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Speck, K./Oik, T., Hrsg. (2010): *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*, Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Spies, A. (2011a): Sozialpädagogische Wegeplanung – Schulformunabhängigkeit. Impulse für die Benachteiligtenförderung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, in: Leiprecht, R., Hrsg.: *Diversitätsbewusste Sozialpädagogik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 165–194.

- Spies, A. (2011b): Von Verantwortung und verdeckten Diskursen – Frühe Elternschaft im Spannungsfeld zwischen öffentlicher Wahrnehmung und praktischem Alltag, in: Pohl, A./Stauber, B./Walther, A., Hrsg.: *Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsvläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien*, Weinheim u. a.: Juventa-Verlag, S. 81–108.
- Spies, A. (2011c): Schulabsentismus, in: Ehlert, G./Funk, H./Stecklina, G., Hrsg., a. a. O., S. 350–352.
- Spies, A. (2008): *Zwischen Kinderwunsch und Kinderschutz – Babysimulatoren in der pädagogischen Praxis*, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Spies, A. (2006): „Unterricht ist eben nur ein kleiner Teil ...“ – Beratung für benachteiligte Mädchen, Jungen und ihre Eltern in der Berufsorientierungsphase, in: Spies, A./Tredop, D., Hrsg.: *„Risikobiografien“ – Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten*, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 237–254.
- Spies, A./Pötter, N. (2011): *Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in die Schulsozialarbeit*, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Stecklina, G. (2010): Gender, Schule und Jugendhilfe, in: Ahmed, S./Höblich, D., Hrsg.: *Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 87–102.
- Vogel, C. (2006): *Schulsozialarbeit. Eine institutionenanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation*, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wallner, C. (2010): Junge Mütter in der Kinder- und Jugendhilfe: Sanktioniert, moralisiert, vergessen oder unterstützt?, in: Spies, A., Hrsg.: *Frühe Mutterschaft – die Bandbreite der pädagogischen Perspektiven und Aufgaben angesichts einer ungewöhnlichen Lebenssituation*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 47–75.
- Wentzel, W. (2003): *Der Girls Day – Mädchen-Zukunftstag als Maßnahme zur geschlechterbezogenen Berufsorientierung*, in: Deinet, U./Icking, M., Hrsg.: *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation*, Opladen: Budrich, S. 179–191.
- Zumhasch, C. (1999): *Schulische Beratung aus der Perspektive von Schülern. Ergebnisse einer Schülerbefragung zur Beratung in der Schule in Niedersachsen*, Frankfurt am Main: Lang Verlag.