

Mädchenarbeit in der Schule – Chance und Herausforderung

Heike Fleßner, Anke Spies

Einführung

Schule verändert sich, Schule muss sich verändern. Reformdebatten und -ansätze der jüngeren Vergangenheit erfahren insbesondere durch die erschreckenden PISA-Ergebnisse von 2000 und 2004 eine brisante Aktualisierung. Für die Ganztagschulen besteht mit dem von der Bundesregierung aufgelegten Ganztagschul-Programm („Zukunft Bildung und Betreuung“) die Chance, endlich aus der abgewerteten Position der Unterstützungsinstitution für Problemfamilien herauszukommen. Ganztagschulen eröffnen die Chance, ähnlich wie dies bereits an Gesamtschulen auf den Weg gebracht worden ist, Schule stärker als zuvor als Ort sozialen Lernens zu gestalten, in diesem Sinne Reformimpulse aufzunehmen und zu verstärken. Für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe ergeben sich daraus neue Ansatzpunkte.

Uns interessieren angesichts dieser schulreformerischen Herausforderungen die Chancen für Mädchenarbeit¹. Kann Mädchenarbeit (als Teil geschlechterbewusster pädagogischer Handlungskonzepte) in der Ganztagschule Bedeutung und Raum erlangen? Welche Begründungen sprechen dafür? Was kann Schule dabei von der sozial-pädagogischen Perspektive auf Mädchen und Jungen lernen? Welche institutionellen Begrenzungen schulischer und außerschulischer Pädagogik gilt es im Interesse gemeinsamer pädagogischer Perspektiven kritisch zu bearbeiten und zu überwinden? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen.

Mädchenarbeit und darauf bezogene pädagogische Konzepte als Bestandteil geschlechterbewusster Pädagogik sehen sich im Rahmen von Schule mit einer paradoxen Situation konfrontiert: Einerseits ist die Schule einer der markanten, viele individuelle Lernjahre umfassenden Orte des institutionalisierten Geschlechteralltags im Leben von Jungen und Mädchen (vgl. Güting 2004, Breidenstein/Kelle 1998, Thorne 1993), andererseits ist die Geschlechterneutralität des grundgesetzlich verankerten Bildungsauftrags (noch) tief in das Selbstkonzept der deutschen Schule und ihrer pädagogischen AkteurInnen eingeschrieben und fügt sich in die Gesamttendenz der Institution „Schule“, Differenzen (etwa bezüglich des Lernprofils der SchülerInnen, ihres kulturellen Hintergrundes, ihrer sozialen Lage) zugunsten von Homogenität (Jahrgangsklassen, Drei- bzw. Viergliedrigkeit) zurückzustellen (vgl. Rose/Dithmar 2004). Wenngleich die Literaturlage darauf hindeutet, dass ein praxisverändernder Geschlechterdiskurs in deutsche Schulen bis heute nur zögerlich Einzug gehalten hat, zeigen Projekte sowie Einschätzungen zur Lehrer(innen)bildung und Schulentwicklung, dass Schule sich hier „auf den Weg“ macht (vgl. Biermann/Koch-Priewe 2004).

Kann das Konzept der Mädchenarbeit im bestehenden System von Schule überhaupt produktiv ansetzen? Wir meinen: Ja, sofern es gelingt, die notwendigen institutionellen Voraussetzungen zur Zufriedenheit aller beteiligten Professionen zu klären und langfristig passende Rah-

menbedingungen zu gewährleisten. Für Mädchenarbeit bzw. eine geschlechterdifferenzierende Pädagogik sprechen folgenden Gründe:

- Schule ist ein herausgehobener Ort sozialer Integration. Alle Mädchen und Jungen durchlaufen aktiv und passiv die Prozesse der Integration, wobei die Gestaltung von Geschlechterrollen und geschlechterbezogene Zuschreibungsprozesse wesentlicher Teil dieser Integrationsprozesse sind. Schule ist deshalb ein bedeutsamer Ort, an dem Prozesse geschlechterbezogener Auseinandersetzungen und Verhandlungen reflektiert, reflexiv praktiziert und geübt werden können.
- Schule ist der zentrale Ort der Hervorbringung von Wissen und Bildung. Bildung als Teilhabe an Wissen, an Entwicklungschancen und an Strategien der Selbstbildung setzt gerechte Chancen des Zugangs voraus. Der Beitrag, den die Schule zur Chancengerechtigkeit leisten kann, hat – auch unter Geschlechtergesichtspunkten – kritisch nach der Qualität der Ermöglichungsstrategien für Mädchen und Jungen zu fragen.
- Schule ist ein Ort der Belastung und der Entlastung im biografischen Prozess der Lebensbewältigung von Kindern und Jugendlichen. Ein Teil der Lasten, die manche Mädchen und Jungen in die Schule mitbringen, ist verursacht durch geschlechterspezifische Erfahrungen, die sich entwicklungsbehindernd auswirken. Dazu gehören Behinderungen bei beruflichen Perspektiven ebenso wie familiäre Belastungssituationen und persönliche Erfahrungen der Entwertung qua Geschlecht sowie der Gewalt und der sexuellen Übergriffe. Ebenso gehören dazu die scheinbar unspektakulären, gleichwohl oft zutiefst ambivalent und verunsichernd erlebten Erfahrungen der Adoleszenz, des Zur-Frau- und Zum-Mann-Werdens (Flaake/King 2003). Schule ist hier als Erziehungsinstanz in entwicklungsunterstützen-

der Funktion ebenso gefragt wie in öffentlicher „Wächterfunktion“. Schule ist hier gefordert als Ort des Vertrauens und der Entlastung.

Mädchenarbeit (und notwendigerweise auch Jungenarbeit) ist vor diesem Begründungshintergrund zu denken als ein Set von Lern- und Erfahrungsangeboten, welches die genuine Integrations-, Erziehungs-, Bildungsfunktion der Schule vertieft und ausdifferenziert und die (traditionell eher kinder- und jugendhilfespezifisch eingeordnete) Funktion der Unterstützung der Schülerinnen in den Prozessen der Lebensbewältigung stärker gewichtet, als es bislang geschieht.

Mädchenarbeit in der Schule als Bildungsarbeit

Die Notwendigkeit von ganzheitlicher Mädchenförderung scheint ein ‚blinder Fleck‘ im Bildungssystem zu sein: Sind doch Mädchen – mit Blick auf die durchgängig besseren und stabileren Schulleistungen – im Vergleich zu Jungen die weniger Förderbedürftigen. Aber: Dem steht der im Zusammenhang mit der vertiefenden Auswertung der Datensätzen von PISA 2000 ermittelte steile Anstieg der „Sitzenbleiberquoten“ von Mädchen in Klasse 7 und 8 und die Erklärung mit pubertären Verhaltensproblemen, wie auch die signifikante Häufigkeit von klassenwiederholenden Mädchen aus Migrantenfamilien (vgl. Krohne/Meier 2004) oder die Belastungen durch ungünstig zusammengesetzte „Schülerpopulationen“ (vgl. Schümer 2004) gegenüber. Mädchenarbeit kann, wenn sie als kooperativer Bestandteil eines Jugendhilfe und Schule zusammenführenden Bildungsangebotes verstanden wird, einen spezifischen Beitrag leisten zur Entfaltung kognitiver, emotionaler und sozialer Zugänge zu emanzipativen Lernangeboten, welche die Entwicklungsperspektiven von Mädchen erweitern helfen und insbesondere ihrer Ausbildungs- und Erwerbsarbeitsbenachteiligung (vgl. Nyssen 2004, S. 394) begeg-



nen können. So kann etwa Mädchenarbeit helfen, die Berufsausbildungs- und Erwerbsperspektive zu erweitern, indem sie geschlechtsreflektierte Zugänge zu biographischen Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Im Sinne des Kooperationsgedankens bietet sie dank ihrer erprobten Konzepte und vielfältiger Erfahrungen Ansatzpunkte,

- a. die Mädchen benachteiligende Bildungsschere zwischen erworbenen Abschlüssen und möglichen Umsetzungen in Ausbildung und Berufswegen zu schließen und
- b. Bildungskarrieren zu stützen, die aufgrund von Problemkumulationen bei Mädchen aus bildungsfernen Familien zu scheitern drohen: Speziell in Haupt- und Sonderschulen sowie den berufsbildenden Maßnahmen.

Es lassen sich zwei Problembereiche und mehrere Gruppen von Mädchen ausmachen, für die Mädchen(bildungs)arbeit als Kooperationsprojekt zwischen Schule und Jugendhilfe passgenau konzipiert

werden muss: Erstens sind über Angebote zur Erweiterung der beruflichen und lebensplanerischen Perspektiven jene Mädchen erreichbar, die zwar den Anforderungen des Bildungssystems genügen und es erfolgreich durchlaufen, dann aber aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit und/oder kultureller Eingebundenheit wenig Aussichten auf einen unabhängigen Lebensunterhalt sichernde Berufstätigkeit mit Aufstiegschancen haben (vgl. Granato/Schnittenhelm 2000). Der zweite Problembereich betrifft Mädchen, die aufgrund ihrer Schicht- und/oder ethnischen Zugehörigkeit an den formalen Anforderungen scheitern bzw. zu scheitern drohen. Ihnen droht gesellschaftliche Ausgrenzung.

Eine an biographischen Verstehensmustern orientierte Mädchenarbeit kann z.B. durch ihre beraterischen Anteile helfen, Entwicklungsprozesse zu bewältigen, und trotz widriger Umstände Handlungsfähigkeit aufzubauen (vgl. Spies 2005): Schulischen Leistungsanforderungen und Defizitdeutungen wird eine Stärkung der positiven Faktoren entgegengesetzt. Die in Mädchenarbeit konzeptionell verankerte Entwicklung einer „starken Identität“ – eine Mindestvoraussetzung für eine zukunftsfähige Arbeitsmarktperspektive (vgl. Schaefer 2001, S. 110) – bietet perspektivische Chancen.

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 Medienkompetenz“ (Heiliger 2004, S. 76) nötige Unterstützung in der Lebensführung und -planung bieten und zur Erlangung des Subjektstatus beitragen bzw. diesen festigen. Parallel dazu können die Konstruktionsbedingungen geschlechtlicher Zuschreibungen, ihre gesellschaftli-

chen Arrangements auf Kosten der individuellen Person sowie ethnische Festreibungen und ihre Folgen – auch und gerade in Lern- und Bildungsprozessen – thematisiert werden und möglicherweise entsprechende Erfahrungen im Schulunterricht (vgl. Güting 2004) kontrastieren.

Mädchen aus bildungsfernen Schichten und aus Familien mit Migrationshintergrund nehmen lieber Angebote der offenen Jugendarbeit an (vgl. Heiliger 2004, S. 76), die zukünftig durchaus in Kooperation mit Schulen gedacht werden sollten. Sofern Mädchen erfolgreiche, aber weniger qualifizierende Bildungsbiographien haben, brauchen sie, auf ihre Lebenslagen abgestimmte, Modifikationen der o.g. Angebote, damit Selbstkonzepte und Kompetenzerwerbsverläufe nachhaltig gestützt, Benachteiligungen abgebaut und persönliche Freiräume gesichert werden können.

Sind Bildungsbiographien vom Scheitern bedroht, verlangt das Phänomen der gemeinsamen „Selbstsozialisation in eingeschränkte soziale Chancen“ (Granato/Schnittenthal 2000, S. 146f.) nach förderlichen Angeboten der Orientierung. Dem präventiven und lebensweltbezogenen Gedanken der Jugendhilfe folgend, kann Mädchenarbeit als Bildungsarbeit im schulischen Kontext an stadträumliche Gegebenheiten im Schulumfeld anschließen und deutlich vor Beginn der von Vereinzelung bedrohten nachschulischen Lebensphase ansetzen. Diese Mädchen brauchen Unterstützung, die Grundlagen bietet, um Entscheidungen treffen zu können, die von den im sozialen Nahraum vorhandenen Möglichkeiten abweichen und berufliche Zukunftsoptionen zu haben. Mädchenarbeit für diese Gruppe bedeutet, trotz vielfältiger Probleme und notwendiger Zugeständnisse den milieubedingten Lernbedarf und die (strukturbedingten) Versäumnisse seiner Bearbeitung durch Schule aufzufangen, über (organisationsbedingte) schulische Grenzen hinaus wirksam werden und Perspektiven erschließen

helfen. So können Selbstvertrauen und Wahrnehmung eigener Interessen der Mädchen gesichert werden. Mädchenarbeit kommt hier die Rolle der Vermittlung von Strategien zu, die über schulische Leistungen hinaus auf spätere Risikobewältigungsanforderungen vorbereiten.

Mädchenarbeit in der Schule als Förderung von Lebenskompetenzen

Der Begriff „Schülerinsein“ (Schefold 1987) umreißt das „durch die Schule strukturierte Alltagsleben“ des Mädchens/der jungen Frau – im Unterschied zur Schülerinnenrolle mit ihren über Lehrplänen, Jahrgangsklassen und Leistungsstandards vermittelten Verhaltenserwartungen und Regelvorgaben (Böhnisch 1997, 116). Schule ist insofern ein alltäglicher Lebenszusammenhang. Dieser Blick auf Schule ermöglicht es wahrzunehmen, dass auch außerschulische Alltagserfahrungen sich den Weg in die Schule bahnen. Hier knüpft sozialpädagogische Mädchenarbeit mit dem Schwerpunkt der Lebenskompetenzförderung an. Ausgangspunkte für gemeinsame Unternehmungen, Projekte und Gespräche in diesem pädagogischen Setting sind die Bedürfnisse, Erfahrungen, Probleme und Wünsche von Mädchen. Ziel ist es, die Handlungskompetenzen der Mädchen zu stärken, Raum für die Begegnung mit ihren individuellen Ressourcen bereitzustellen, Erfahrungen der Gestaltung konstruktiven und hilfreichen sozialen Miteinanders zu eröffnen und, wenn nötig, unterstützende Informationen bereitzustellen. Die Mädchen werden in diesem Rahmen ermutigt, sich persönlich und emotional bedeutsamen Lebensthemen zuzuwenden, Themen also, die in Schule erst allmählich durch lebensweltbezogenen Unterricht aufgegriffen werden, dort aber nach wie vor Gefahr laufen, als Lernstoff und nicht als „Lebensthemen“ wahrgenommen zu werden: Familienbeziehungen, Selbstbild, Sexualität, Zukunftsträume und Zukunftsängste, Gewalterfahrungen, Ab-

wertungserfahrungen, Liebe und Freundschaft. Es wird eine Umgebung bereitgestellt, die Gelegenheiten für Sprechen, Fühlen, Zuhören, Nachdenken und schöpferisches Tun bereitstellt und dabei auf Erfahrungen und Fragen der Mädchen zentriert ist. Ohne die darin stekenden Möglichkeiten zu sehr zu idealisieren, kann hier von der Wiedergewinnung positiver lebensbegleitender, entwicklungsunterstützender Qualitäten von Mädchenarbeit in Kooperation mit Schule gesprochen werden – sofern sie jenseits von Instrumentalisierungen auf der beiderseitige Veränderungsbereitschaft der Systeme basiert.

Erfahrungen mit diesem inhaltlichen Profil der Mädchenarbeit liegen vor allem in integrierten Gesamtschulen und reformorientierten Schulmodellen vor, die sozialem Lernen große Bedeutung zumessen. Die räumlich-zeitliche Organisation der Normalschule im 45 Minuten-Takt überformt und beschränkt hingegen solche erfahrungsorientierten und emotional herausfordernden sozialen Lernprozesse. Positiv gewendet: Die sozialpädagogische Öffnung der Schule etwa in Richtung der hier beschriebenen Fassade von Mädchenarbeit fordert zugleich die institutionelle und strukturelle Öffnung der Schule heraus und setzt ihre Entgrenzung hin zu sozialpädagogischen Räumen auf die Tagesordnung.

Perspektiven

Die langjährig herausgebildete Kreativität und Konzeptionsfähigkeit der Mädchenarbeit trifft auf eine bis heute hierarchisch gebaute und strukturell noch wenig flexible Institution Schule, die einerseits im Hinblick auf die Heterogenität der SchülerInnenschaft und die an diese gerichteten gesellschaftlichen Integrationsanforderungen unter starkem Problemdruck steht und andererseits notwendige sozialpädagogische Arbeitsstrategien nicht aus eigener Kraft bereitstellen vermag.

Für die Mädchenarbeit könnten sich vor

allem durch das Betreuungsdilemma jener Schulen, die im Umwandlungsprozess zur Ganztagschule stehen, Chancen eröffnen, ihre informellen und nichtformellen Bildungsangebote im schulischen Bildungssystem zu integrieren und zum „Qualitätsstandard“ (Weber 2002, 723) werden zu lassen, sofern sie eigene Bedingungen und fachliche Standards vertritt.

Ist Mädchenarbeit aber nicht in Gefahr, sich durch die Kooperation mit Schule von deren Kontroll-, Leistungs- und Disziplinierungsprinzipien instrumentalisieren zu lassen? Die Strukturunterschiede zwischen Schule und Jugendhilfe (u.a. Pflicht vs. Freiwilligkeit der Teilnahme, Geschlossenheit und Verbindlichkeit der Strukturen vs. Offenheit und Flexibilität, Sanktion und Zensur als formale Machtmittel vs. Verhandlungsorientierung) sind vielfach beschrieben worden, zuletzt von Sturzenhecker mit der tendenziellen Diagnose „Unversöhnlich“ (vgl. Sturzenhecker 2004). Rose/Dithmar hingegen beschreiben für ein Modellprojekt der Kooperation zwischen Jugendhilfe/Mädchenarbeit und Schule die Prozesse des Aufeinanderzugehens als dann fruchtbar, wenn die professionellen Kompetenzen vom jeweiligen institutionellen Gegenüber respektiert und gemeinsame Interessen und Ziele formulierbar werden (Rose/Dithmar 2004).

Unseres Erachtens erfordert die Kooperation von Schule und Jugendhilfe vorrangig Wertschätzung, Anerkennung und Konfliktbereitschaft von allen Beteiligten. Zudem gilt es, die Kooperation auch auf der kommunalen Planungsebene zu verankern, d.h. Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung zusammenzuführen (vgl. Merchel 2004, 604 ff.), damit ein „integriertes Bildungs- und Erziehungskonzept“ (Holtappels 1995, 27) im Sinne einer „lerngerechten Schule“ (ebd., 42) mit bestmöglicher Entwicklungsbegleitung realisiert werden kann. Mädchenarbeit hätte in diesem Zusammenhang die Aufgabe, strukturell und subjektbezogen die Verknüpfung

zwischen den kognitiven, emotionalen und biographischen Lernprozessen von Mädchen/jungen Frauen (vgl. Fleßner/Flaake 2005) herzustellen, um Exklusionsrisiken zu mindern und Bildungskarrieren zu stützen. Sie hätte zudem Mädchenförderung als Querschnittsaufgabe einzufordern und das Konzept entsprechender kommunaler Leitlinien (vgl. Heiliger 2004, 85) in der Schule (mit) zu vertreten. Wie auch immer die Kooperation letztlich ausgestaltet ist, Mädchenarbeiterinnen bringen in sie professionelle Kompetenzen ein, von denen die Schule in hohem Maße profitieren kann: das kontextualisierte Verstehen von individuellen und sozialen Lebenslagen von Schülerinnen, das Know-How über die hilfreichen Netzwerke, die Fähigkeiten der Beziehungsgestaltung und Diskursivität sowie die Kompetenz, subjektorientierte Bildungsprozesse methodisch vielfältig zu gestalten.

Zwei gesellschaftliche Entwicklungen scheinen das Aufeinanderzugehen von Jugendhilfe/Mädchenarbeit und Schule gegenwärtig zu begünstigen:

Zum einen die Öffnung der Bildungspolitik für den Typus der Ganztagschule. Wir haben dies weiter oben ausgeführt. Die Chancen für Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe liegen angesichts flexiblerer, u.a. an der Öffnung zum Gemeinwesen/Sozialraum und zur Lebenswelt der SchülerInnen orientierter Schulkonzepte auf der Hand. Für Schule und Jugendhilfe ergibt sich hier die Möglichkeit der Neubestimmung ihrer Zusammenarbeit. Jedoch wird diese Chance dann vertan, wenn die neuen Terrains nicht gemeinsam mit sozialpädagogischen Professionellen im Bemühen um eine Neudefinition der Kooperation im Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen gestaltet werden. Erst recht jedoch werden Möglichkeiten verspielt, wenn aus Kostengründen die LaienarbeiterInnen den Professionellen vorgezogen werden.

Eine zweite gesellschaftliche Entwick-

lung scheint insbesondere die Mädchenarbeit zu begünstigen. Das Entwicklungsprinzip des Gender-Mainstreaming ist in Schule und Jugendhilfe formal eingeführt und beginnt auch in der Schule Wirkungen zu zeigen (vgl. Biermann/Koch-Priewe 2004, 524). Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Kooperationsangebote der Jugendhilfe von aufgeschlossenen Lehrerinnen gerne angenommen und von Schulleitungen vermehrt unterstützt werden. Jugendhilfe und Schule haben damit trotz aller Unterschiede eine gemeinsame Argumentationsgrundlage und eine Orientierung für Mädchenarbeit. Allerdings wird (Faulstich-Wieland 2002) zu Recht darauf hingewiesen, dass eine langfristige Wirksamkeit von Mädchenarbeit erst dann erreicht ist, wenn sie eingebunden ist in ein schulisches Gesamtkonzept geschlechterbewusster Pädagogik und wenn diese in einem Schulentwicklungsprogramm fest verortet ist.

Anmerkung

Wir verstehen dabei unter Mädchenarbeit die professionelle Arbeit von Pädagoginnen mit Mädchen und heranwachsenden jungen Frauen in eigens dafür bereitgestellten sozialen Umgebungen (Mädchengruppen, Mädchenprojekte). Sinnvollerweise ist Mädchenarbeit integraler Bestandteil einer geschlechterbewusster Pädagogik, die sowohl geschlechtergetrennte als auch geschlechtergemischte Settings umfasst und Umgebungen für geschlechterreflexive und geschlechterdemokratische Lernprozesse bereitstellt.

Literatur

- Breidenstein, G./Kelle, H. 1998: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Weinheim/München
- Biermann, C./Koch-Priewe, B. 2004: Gender in der LehrerInnenbildung und Schulentwicklung. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb., S. 523-539
- Böhnisch, L. 1997: Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim/München
- 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

► Thema **Mädchenarbeit und Schule**

- 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
- Flaake, K./King, V. 2003: Weibliche Adoleszenz. Weinheim/Basel/Berlin
- Fleßner, H./Flaake, K. 2005: Jugend, Geschlecht und pädagogische Prozesse. In: Hafeneeger, B. (Hrsg.): Subjekt Diagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach/Ts., S. 135-157
- Granato, M./Schnittenhelm, K. 2000: Junge Frauen im Übergang zwischen Schule und Beruf: Chancen und Perspektiven. In: Stiftung SPI, MÄDEA, Bachor, U. (Hrsg.): Mädchen in Sozialen Brennpunkten. Berlin. S. 123-163
- Gütting, D. 2004: Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken. Bad Heilbrunn/Obb.
- Hartnuß, 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: Ganztageserziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur – Modelle und Perspektiven für ein zeitgemäßes Schulkonzept. In: ebd. (Hrsg.): Ganztageserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen, S. 12-48
- Krone, J.A./Meier, U. 2004: Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Schümer, G./ Tillmann, K.J./Weiß, M. (Hrsg.), S. 117-147
- Merchel, J. 2004: Kooperation auf der Planungsebene: Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.), S. 593-612
- Nyssen, E. 2004: Gender in den Sekundarstufen. In: Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb., S. 389-409
- Rose, L./Dithmar, U. 2004: Geschlechterorientierung in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.) 2004, 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
- Schefold, W. 1987: Schülersein. In: Böhnisch, L./ Münchmeier, R.: Wozu Jugendarbeit? Weinheim/München
- Schümer, G./Tillmann, K.J./Weiß, M. (Hrsg.) 2004: Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden.
- Schümer, G. 2004: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G./Tillmann, K.J./Weiß, M. (Hg.), S. 73-114
- Spies, A. 2005: (Schul)probleme, Zukunftsfragen und Unsicherheiten: Beratungsbedarf von Schülerinnen und Schülern. In: Spies, A./ Stecklina, G./Richter, A. (Hrsg.): Die Ganztagschule – Herausforderung an Entwicklungsfähigkeit von Schule und Jugendhilfe, Bad Heilbrunn/Obb. (i.E)
- Sturzenhecker, B. 2004: Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. In: Neue Praxis, Heft 5/2004, S. 444-454
- Thorne, B. 1993: Gender Play. Girls and Boys in School. New Brunswick/New York
- Weber, M. 2002: Mädchenarbeit. In: Schröer, W./ Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Jugendhilfe. Weinheim, S. 715-734

Heike Fleßner ist Professorin für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Sozialpädagogik, und geschäftsführende Sprecherin des Zentrums für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der CvO-Universität. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterdifferenzierende Soziale Arbeit; geschlechterbewusste Pädagogik in der Kinder-/Jugendhilfe; Geschichte der sozialen Arbeit und Geschlechterverhältnisse.

Anke Spies ist Juniorprofessorin mit dem Schwerpunkt Schulsozialarbeit und schulbezogene Jugendhilfe/Jugendarbeit, Arbeitsschwerpunkte: Kooperationsformen Schule-Jugendhilfe, Ganztagschule, Diagnostik/Fallverstehen, Berufsorientierung/Berufseinstieg, Beratung.

Kontakt:
Prof. Dr. Heike Fleßner/Prof. Dr. Anke Spies
Carl von Ossietzky Universität
Institut für Pädagogik, Fakultät I Erziehungswissenschaften
Uhlhornsweg, 26111 Oldenburg
heike.flessner@uni-oldenburg.de
anke.spies@uni-oldenburg.de