

Genderorientierte Bildungskonzepte für benachteiligte Kinder und Jugendliche

Zur Zeit wird benachteiligten Jugendlichen aufgrund der schlechten Ergebnisse, die Deutschland in der aktuellen PISA-Studie erzielt hat, eine hohe Aufmerksamkeit zuteil. Zentrales Moment dabei ist die Reproduktion sozialer Ungleichheiten, die das Schulsystem hervorbringt. Bildung ist das Schlagwort, allerorten wird sich im „Schulbashing“ geübt und in diesem Kontext gleich auch noch die Jugendhilfe, insbesondere die Jugendarbeit, einer äußerst kritischen Revision unterzogen. Bezogen auf Schule geht die Kritik in die Richtung, dass das System zu stark versäult, zu wenig durchlässig sei. Es orientiere sich zu wenig an den Schülerinnen und Schülern, sortiere leistungsschwache Kinder und Jugendliche zu früh aus und die Didaktik orientiere sich am „Trichtermodell“, nach dem Motto: Oben kommt der Lernstoff hinein und landet dann verwertbar in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler. Bezogen auf Jugendhilfe und Jugendarbeit geht die Kritik eher dahin, inwieweit sie überhaupt genügend „verwertbares“ Wissen bereitstellt und erzeugungsdidaktisch in die Jugendlichen implementiert.

In den Diskussionen um die PISA-Ergebnisse geht es aber nicht nur um die Institutionen, die Strukturen und die zu vermittelnden Lerninhalte, sondern auch um die Jugendlichen selbst. Das Bild was dort von ihnen gezeichnet wird, ist wenig schmeichelhaft: Da ist von „faulen Schülern“ die Rede, die mal richtig „angepackt“ werden müssten (vgl. www.lehrerverband.de vom 01.12.2004), da wird Leistungsverfall bei Auszubildenden festgestellt und den angehenden Studierenden mangelnde Studierfähigkeit attestiert. Da in keinem anderen Land der schulische Erfolg so sehr an die Herkunftsfamilie geknüpft ist wie in Deutschland, kommen die als „faul“ stigmatisierten Kinder und Jugendlichen eher aus bildungsfernen Elternhäusern, sind benachteiligte Jugendliche, die wiederum eher in jenen sozialen Brennpunkten zu Hause sind, in denen E&C tätig ist. Benachteiligte Jugendliche kommen oft aus schwierigen familiären Verhältnissen, haben Probleme mit den verschiedenen kulturellen Milieus, sprechen nur schlecht Deutsch und haben mit Armut und Ausgrenzung zu kämpfen. Die Art und Weise, wie Lernen in der Schule passiert, ist anscheinend nicht die richtige für diese Jungen und Mädchen. Aktuell zieht sich verstärkt auch wieder die Genderfrage durch die Diskussionen, denn Jungen mit Migrationshintergrund scheitern dramatisch

häufiger als Mädchen in der Schule (Prenzel et al. 2004).

Die Gescheiterten finden sich dann in den Statistiken zur Schulmüdigkeit und zur Schulverweigerung wieder und sie werden im schlimmsten Fall von den Institutionen aufgegeben und als unbeschulbar deklariert. Fatal wäre es nun die Konsequenz zu ziehen, die Jugendlichen selbst wären das Problem, sondern die Schlussfolgerung muss sein, dass das System selbst versagt hat und einer Revision unterzogen werden muss. Neben einer Auseinandersetzung damit, wie Schule funktioniert und was dort vermittelt wird, muss gleichzeitig diskutiert werden, was unter Bildung zu verstehen ist.

Überlegungen zu einem erweiterten Bildungsbegriff

In den Diskussionen um PISA spiegelt sich vielfach ein verkürzter Begriff von Bildung wider, indem der Grad und mithin die Güte von Bildung in erster Linie an Formalien festgemacht wird. Ein Beispiel hierfür ist der so genannte Bildungskanon. Bei PISA selbst geht es jedoch auch darum, Aussagen darüber zu treffen, wie gut Jugendliche vorbereitet sind den Herausforderungen der Zukunft zu begegnen (Prenzel et al. 2004, S. 3).

Dieses Anliegen verweist auf einen erweiterten Bildungsbegriff, der Kinder und Jugendliche als Subjekte in den Mittelpunkt stellt. Vor dem Hintergrund eines solch weitgefassten Bildungsbegriffs, lässt sich die Folgerung ziehen, dass Bildungspotenziale von Kindern und Jugendlichen, von Mädchen und Jungen, in der Anregung zu Selbstbildung und zur Selbstreflexion liegen. Das bedeutet, dass Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten eröffnet werden müssen, sich in tätiger Aneignung in ihrer Umwelt, in ihrem Sozialraum und – weiter gefasst – in ihrer Lebenswelt zu orientieren und zu lernen. Dieses Selbstlernen findet in der Regel in informellen Kontexten statt, in denen sich Kinder und Jugendliche Kompetenzen für die Bewältigung von Problemen aneignen. Tätige Aneignung ist so eine „aktive Erschließung“ der Lebenswelt, und beschreibt einen Prozess, der auch für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen oder die Entwicklung personaler Kompetenzen wichtig ist (Deinet 2002, S. 33f.).

Der Erwerb jener Schlüssel- und Sozialkompetenzen kommt in schulischen Lernsettings oftmals zu kurz, diese Kompetenzen sind jedoch für den schulischen, beruflichen und so-

zialen Erfolg von Kindern und Jugendlichen unabdingbar. Informelles Lernen findet in den von Jungen und Mädchen angeeigneten Räumen und Orten ihrer Lebenswelt statt. Orte informellen Lernens können die Straße, die Bushaltestelle, der Bolzplatz aber auch Angebote der Jugendarbeit sein. Von großer Bedeutung ist deshalb die Beschaffenheit der Strukturen der Lebenswelten, die selbsttätige Lernprozesse befördern aber auch behindern können. Für das Praxisfeld der außerschulischen Jugendarbeit kristallisiert sich hier ein wichtiger Anknüpfungspunkt heraus, nämlich dafür Sorge zu tragen, dass die Lebenswelten, die informellen und halbformellen Orte der Jugendlichen so gestaltet und erhalten werden, dass sie Jugendlichen möglichst optimale Rahmenbedingungen für die Prozesse der tätigen Aneignung bieten (vgl. Deinet 2002). Hierzu bedarf es sozialräumlicher und lebensweltlicher Erkundungen, um zu einem tiefgreifenden Verstehen der Kinder- und Jugendlichen beizutragen und eine „sozialräumliche Kundigkeit“ zur erlangen, wie es Böhnisch und Münchmeier (1993) formulieren. Kern jener sozialräumlichen Kundigkeit ist das praktische Wissen der Professionellen im Sinne einer praktischen Einmischung im Sozialraum.

Angesichts zunehmender gesellschaftlicher Pluralität gehört zu einer sozialräumlichen Kundigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen zunehmend mehr die Wahrnehmung von Heterogenität, sowohl bezogen auf kulturelle und schichtspezifische Differenz, als auch bezogen auf geschlechtsdifferente Vielfalt.

Zur geschlechtsspezifischen Arbeit mit Mädchen und Jungen

Kinder und Jugendliche bedürfen offener anregender Lernsettings, sie bedürfen einer „Kultur des Aufwachsens“, die Mädchen und Jungen aufnimmt, sie einbindet und nicht ausgrenzt. Hierfür werden pädagogische Konzepte benötigt, die Mädchen und Jungen in ihrer Verschiedenheit wahrnehmen und auf sie eingehen können. Geschlecht ist noch immer die zentrale Strukturkategorie, so ist zum Beispiel die Bewältigung von Armut, Ausgrenzung und Benachteiligung bei Mädchen und Jungen verschieden. Mädchen ziehen sich eher zurück als Jungen, machen mehr mit sich aus, sind angepasster. Jungen agieren eher nach außen, sind aggressiver und oft zerstörerischer. Jungen kommt aus diesem Grunde in der Regel mehr Aufmerksamkeit seitens der Jugendarbeit zu als Mädchen. Gleichwohl gibt es auch eine andere Seite der Geschlechterdifferenz, die zunehmend mehr in den Blick genommen wird: Dass Mädchen immer öfter aggressives Verhalten an den Tag legen und Jungen schlechtere

schulische Leistungen erbringen. Wer ist denn nun das benachteiligtere Geschlecht? So eindeutig, wie diese Frage noch vor einigen Jahren beantwortet wurde, ist dies heute nicht mehr möglich, denn Modernisierungsgewinner und -verlierer finden sich bei beiden Geschlechtern. Die Lebenslagen haben sich ausdifferenziert und oftmals sind größere Unterschiede unter Mädchen oder unter Jungen zu verzeichnen, als zwischen Mädchen und Jungen. Ist also die Erkenntnis, dass es (mindestens) zwei Geschlechter gibt für die Pädagogik obsolet? Nein - zwar haben Angleichungen auf individueller Ebene zwischen den Geschlechtern stattgefunden, die strukturellen Elemente und Mechanismen die zur Benachteiligung von Mädchen und Frauen führen, tangiert dies jedoch kaum (vgl. Schmidt 2002). Aus diesem Grund dürfen, trotz der desaströsen PISA-Ergebnisse bezogen auf Migrant*innen, die Belange von Mädchen nicht ausgeblendet werden. So haben es Mädchen und junge Frauen trotz besserer Schulleistungen in der Regel schwerer, einen adäquaten Ausbildungsplatz zu bekommen bzw. ihre Qualifikationen in gleichem Maße in Karrierewege umzusetzen wie Jungen.

Im Rahmen von Mädchenarbeit geht es deshalb darum, Mädchen und junge Frauen in ihrem Eingliederungsprozess in das hierarchische Geschlechterverhältnis zu unterstützen und gleichzeitig das Geschlechterverhältnis zu dekonstruieren. Dieses Anliegen ist stark verwoben mit der Verknüpfung von Mädchenarbeit mit Mädchenpolitik. Problemlagen von Mädchen sollen eben nicht nur individualisiert betrachtet werden, sondern strukturell. Das System der Zweigeschlechtlichkeit soll als Konstruktion transparent gemacht und Erfahrungs- und Bewegungsräume von Mädchen erweitert, beziehungsweise neu eröffnet werden. In der Jungenarbeit steht die Auseinandersetzung mit tradierten Bildern von Männlichkeit sowie die Erweiterung des Rollenspektrums im Mittelpunkt. Bei den Pädagoginnen und Pädagogen sind relativ klare Vorstellungen darüber existent, wie Mädchen und Jungen benachteiligt sind und was Mädchen und Jungen im Rahmen ihrer geschlechtlichen Entwicklung brauchen. Mädchenarbeit, mehr noch als Jungenarbeit, beschreibt mit ihren Standards sehr präzise Anforderungen an das pädagogische Feld, an die Pädagoginnen und an die Jugendlichen selbst, entwirft damit einen engen pädagogisierten Raum und transportiert ein relativ starres, lineares Bildungsparadigma (vgl. Schmidt 2002). Ein solches Ideal von Bildung wird den Ansprüchen von Selbstbildung, Selbstreflexion, Selbsttätigkeit und Selbstausdruck der Jugendlichen wenig gerecht. Eine solche Arbeit liegt gleichzeitig auch quer zu

den Bestrebungen der Träger und Institutionen im Sozialraum sich zu öffnen (vgl. Rose 2002). Womöglich verstellt diese starke Konzeptionalisierung der geschlechterdifferenten Arbeit auch die erforderliche sozialräumliche Kundigkeit seitens der Pädagoginnen und Pädagogen. Der Spagat den Pädagoginnen und Pädagogen hier leisten müssen liegt in der Erkundung der Lebenswelt von Mädchen und Jungen, ohne sich den Blick durch vorhandene Wissensbestände über die Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu verstellen (Rose 2002, S. 75). Diese Wissensbestände bzw. Vorannahmen über Mädchen und Jungen, lassen Befunde zu Mädchen- und Jungenwelten zu immer gültigen Wahrheiten gerinnen, „bei denen alles klar ist“ (Ebenda).

Eine genderorientierte sozialräumliche Kundigkeit hingegen braucht die Öffnung des Blicks der im Sozialraum aktiven Pädagoginnen und Pädagogen, um die Mädchen und Jungen und ihre Lebensrealitäten sowie Lebensperspektiven wirklich wahrnehmen zu können. Ich möchte noch einmal klarstellen: Ich rede hier nicht gegen spezifische Angebote für Mädchen und Jungen, aber ich denke, Mädchen- und auch Jungenarbeit muss sich mehr öffnen hin zu geschlechtsheterogenen Angeboten der Jugendarbeit und Schule. Sie muss flexibler werden bezogen auf ihre Adressatinnen und Adressaten, um das Selbstlernen jener zu befördern und sie muss andere zentrale Kategorien wie Schicht und Ethnie einbeziehen. Es sollten deshalb weniger die besonderen Problemlagen von Mädchen und Jungen im Vordergrund stehen, sondern vielmehr der Bedarf an Unterstützung, den Mädchen und Jungen im Prozess der Herstellung ihrer Geschlechtsidentität selbst einfordern. Es geht um die Entdramatisierung von Geschlecht. Vor dem Hintergrund des zuvor skizzierten erweiterten Bildungsbegriffs, scheint ein Perspektivenwechsel von einem linearen Bildungsparadigma hin zu mehr Partizipation geboten: Partizipation sollte das Prinzip der Arbeit sein und sich in Beteiligungsprojekten umsetzen. Widerspiegeln sollte sich Partizipation auch in der selbstreflexiven Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber eigenen Mädchen- und Jungenbildern.

Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen

Sozialisationsinstanzen werden oftmals benachteiligten Kindern und Jugendlichen nicht gerecht. In der Schule funktionieren die Selektionsmechanismen durch Sitzenbleiben oder das Hinunterstufen auf den niedrigeren Schultyp. In der Jugendarbeit wird durch spezifische Konzeptionen oder Angebote selektiert. Um

die potenziellen Folgen dieser Ausgrenzung zu kompensieren, werden dann Präventionsprogramme aufgelegt. Das bedeutet, dass die ausgegrenzten Jugendlichen als präventionsbedürftig stigmatisiert werden und nicht die in den Sozialisationsinstanzen beschäftigten Erwachsenen und ihr ausgrenzendes und mithin dysfunktionales Handeln reflektiert wird. Jene Reflexion könnte jedoch einen Paradigmenwechsel bewirken und den Fokus erweitern von einem Randphänomen (der benachteiligten Mädchen und Jungen) zu einem Problem der Mitte (der Erwachsenen).

Das eben Ausgeführte ist ein Plädoyer für die Akzeptanz und Anerkennung von Mädchen und Jungen in ihrem „So sein“. Für Pädagoginnen und Pädagogen, insbesondere im Kontakt mit benachteiligten Jugendlichen, beschreibt dies eine große Herausforderung, denn gerade jene Kinder und Jugendlichen bewegen sich in einem sozialen und gesellschaftlichen Umfeld, welches sich oftmals konträr zu den bürgerlich-mittelschichtorientierten Lebenswelten von Pädagoginnen und Pädagogen verhält. Bezogen auf Gender kann festgehalten werden, dass gerade bei benachteiligten Kindern und Jugendlichen häufig stark tradiertes Rollenverhalten festzustellen ist, bieten diese Konstruktionen doch Sicherheit und Verlässlichkeit innerhalb eines ausgrenzenden gesellschaftlichen Umfelds. Für Pädagoginnen die zum Beispiel mit Mädchen in sozialen Brennpunkten arbeiten, bedeutet Partizipation, Akzeptanz und Anerkennung dann, das Verhalten von Mädchen auch dann nicht zu sanktionieren, wenn sie sich analog tradierter Geschlechterstereotypen verhalten und sich nun unter Umständen auf einer Reise für das Essenkochen zuständig fühlen, nie etwas ohne die Jungen machen wollen, wenn Mädchen mit Migrationshintergrund sehr stark angepasst sind oder – extrem akzeptanzstrapazierend – wenn Mädchen tragischerweise ganz jung schwanger werden. Gründe hierfür müssen ja nicht im Versagen der Pädagogin oder in einer Veränderungsresistenz der Mädchen liegen, sondern schlicht und einfach darin, dass Mädchen, insbesondere in der Pubertät und Adoleszenz, andere Dinge im Kopf haben als die Problematik der Geschlechtergerechtigkeit. Diese Erkenntnis kann für Pädagoginnen wirklich hart sein, denn die Arbeit mit Mädchen ist ein persönlich aufgeladenes Feld und immer sind Pädagoginnen mit ihren eigenen Lebensgeschichten und ihren eigenen Emanzipationsvorstellungen in die Arbeit mit Mädchen verstrickt.

Akzeptanz und Partizipation als unabdingbare Anerkennung des Subjektstatus von Mädchen und Jungen zu definieren, birgt in der Praxis von Jugendarbeit, insbesondere im Umgang

mit benachteiligten Jugendlichen die Chance, Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen zu entpathologisieren: Mädchen und Jungen sind aktiv Handelnde im Hier und Jetzt, Mädchen und Jungen sind nicht einfach Mädchen und Jungen, sondern sie sind es, weil sie es tun und weil Pädagoginnen und Pädagogen mittun. An Pädagoginnen und Pädagogen stellt dies die Anforderung, das eigene Handeln, die eigenen Identifizierungen, Abwehrmechanismen, Deutungsmuster und Verdeckungszusammenhänge immer wieder zu reflektieren. Dazu gehört auch sich einzugestehen, dass Mädchen und Jungen einen manchmal nerven, albern und zickig sind und scheinbar unverständlich handeln. Dazu gehört zu zugeben, dass man so manchen Jugendlichen manchmal am liebsten aus der Einrichtung werfen würden oder – was Streetwork anbelangt – den Kontakt am liebsten abbrechen würde. Dies ist vor dem Hintergrund der Arbeitsbelastung und dem Erfolgsdruck (hier sei als Stichwort die „Feuerwehrfunktion“ benannt) nachvollziehbar. Dennoch: Die Professionalität gestattet es nicht, sich des Akzeptanzparadigmas sowie der Durchsetzung Forderung nach Selbsttätigkeit und Selbstreflexion zu entledigen und sich der Negativrhetorik über „faule“ Jugendliche anzuschließen. Pädagoginnen und Pädagogen können nicht das ganze Lebensumfeld der Mädchen und Jungen ändern und gesellschaftliche Misstände wie fehlende Perspektiven, schlechte Bildungsmöglichkeiten, zu wenig Ausbildungsplätze etc. beheben, aber sie können und müssen dies immer wieder thematisieren. Dies ist das politische Mandat von Pädagoginnen und Pädagogen gerade wenn sie in sozialen Brennpunkten tätig sind.

Zusammenfassung – Anknüpfungspunkte für ein Bildungskonzept für benachteiligte Jugendliche

Zuvor wurde für einen offeneren Umgang mit Jugendlichen plädiert, sowohl konzeptionell als auch in der konkreten praktischen Arbeit. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, sich immer wieder zu vergegenwärtigen, welche Ziele, Zielgruppen und Rahmenbedingungen gesetzt sind, damit die pädagogische Arbeit nicht zum Selbstzweck wird.

In der Arbeit mit benachteiligten Jungen und Mädchen sollte die Integration in die Gesellschaft, in die Schul- und Arbeitswelt Priorität haben. Von Bedeutung ist hierbei zunehmend die Vermittlung und Förderung sozialer Kompetenzen, denn diese sind wichtige Grundlagen, um überhaupt die Anforderungen einer Ausbildung bewältigen zu können. Hierfür ist Jugendarbeit ein zentraler Ort, denn es bedarf in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen

niedrigschwelliger Angebote bzw. Streetwork, um sie zu erreichen. Bezogen auf Genderorientierung bedeutet dies, dass es eben manchmal durchaus doch sinnvoll ist für Mädchen oder Jungen spezifische Angebote zu machen, und es bedeutet, geschlechtsdifferenzierte Arbeit in allen Bereichen der Jugendhilfe als Querschnittsaufgabe zu begreifen. Da im Rahmen der außerschulischen Jugendarbeit nur ein kleiner Ausschnitt von Jugendlichen erreicht wird, muss auch in der Schule der geschlechtssensible Blick der Pädagoginnen und Pädagogen als Querschnittsanforderung installiert werden.

Gerade benachteiligte Jugendliche brauchen die Erfahrung, dass sie ernst genommen werden und dass ihnen etwas zugetraut wird. Die Erfahrung, dass jemand wirklich was von ihnen will, dass jemand wirklich an ihnen interessiert ist, machen sie im Rahmen solcher Arbeit oftmals das erste Mal in ihrem Leben. Den Mädchen und Jungen muss klar gemacht werden, dass sie etwas können, dass sie Ressourcen haben. Vielfach können die Jugendlichen dies selbst gar nicht mehr wahrnehmen, da ihnen die Sicht auf diese Aspekte ihrer Persönlichkeit verstellt ist, angesichts der Ablehnung die ihnen in der Regel kalt ins Gesicht bläst. Dass die Unterstützung in diesem Lernprozess „etwas wert zu sein“ bzw. „jemand zu sein“ einen langen (pädagogischen) Atem braucht versteht sich von selbst.

Was bisher formuliert wurde soll jetzt nicht in einem Plädoyer für mehr Offenheit in der pädagogischen Praxis münden, denn damit kann ja kaum jemand etwas anfangen. Vor dem Hintergrund dessen was bisher ausgeführt wurde, können für das Agieren von Pädagoginnen und Pädagogen folgende Konsequenzen gezogen werden:

- Pädagoginnen und Pädagogen müssen Mädchen und Jungen als Subjekte in ihrer Widersprüchlichkeit anerkennen. D.h., wenn Mädchen und Jungen ihre Bedürfnisse nicht artikulieren können, müssen sie im täglichen Umgang mit ihnen in Erfahrung gebracht werden.
- Die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es, einen Rahmen zu schaffen, in dem diese Suchbewegungen ihren Raum und ihren Ort haben.
- Pädagoginnen und Pädagogen tragen die Verantwortung dafür, dass das Subjektsein von Mädchen und Jungen öffentlich gemacht wird und sie müssen sich für die Akzeptanz des Subjektseins der Jugendlichen einsetzen.
- Pädagoginnen und Pädagogen müssen sich immer und immer wieder die eigenen Konstruktionen über Mädchen und Jungen bewusst machen und sich mit ihren Wunsch-

bildern konfrontieren.

- Daraus folgt, sich die heimlichen Messlatten, die an das Handeln und an die Selbstinszenierungen von Mädchen und Jungen gelegt werden, transparent zu machen.
- Pädagoginnen und Pädagogen müssen die Herausforderung annehmen, die sich ergibt, wenn Mädchen und Jungen so anders sind als es den eigenen Vorstellungen entspricht.
- Pädagoginnen und Pädagogen müssen in den unterschiedlichen Bereichen der Jugendhilfe und Schule paritätisch miteinander kooperieren.

Pädagoginnen und Pädagogen müssen den Jugendlichen Stabilität und Sicherheit vermitteln, sie einbinden ohne sie zu würgen, möglichst große Offenheit bei der Ziehung der „pädagogischen Leitplanken“ walten lassen und in der Lage sein, Neugier bei Kindern und Jugendlichen zu wecken.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich zentrale Eckpunkte für ein Bildungskonzept sowohl bezogen auf Jugendarbeit als auch auf Schule für (benachteiligte) Mädchen und Jungen fast von selbst. So müssen Möglichkeiten bereitgestellt werden, die einen weitgehend selbstbestimmten Wissenserwerb erlauben. Das Handlungsspektrum der Jugendlichen muss durch die Weiterentwicklung von Sozial- und Alltagskompetenzen, dem Aufbrechen von Geschlechterstereotypen sowie der Übernahme von Verantwortung für sich und andere erweitert werden.

Die konkrete strukturelle, inhaltliche und praktische Ausgestaltung dieser Aspekte müssen die Professionellen zusammen mit den Jugendlichen, mit denen sie arbeiten, selbst aushandeln, hier lässt sich pauschal kein Konzept entwickeln.

Wenn jedoch diese Gesichtspunkte zur Ausgangsbasis des pädagogischen Denkens und Handelns gemacht werden und Kolleginnen und Kollegen sich in einen Austausch darüber begeben, was sie für Anforderungen an die (Bildungs)Arbeit mit Mädchen und Jungen haben, dann ist dies ein Schritt zu einer verbindlichen Ebene der Übereinkunft, die eine gegenseitige kritische Auseinandersetzung zur Weiterentwicklung der Arbeit befördern kann.

Um dies alles zu gewährleisten müssen sich ebenfalls die Institutionen mit ihren Strukturen ändern. Hier seien nur als Stichworte Entsäumung der Ämter, die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule und die Organisation Schule selbst benannt. Erst wenn Jugendarbeit bzw. weiter gefasst Jugendhilfe insgesamt und Schule aufhören qua ihrer Strukturen Ungleichheiten zu reproduzieren, erst dann wird

das was Mädchen und Jungen, was uns allen helfen würde, nämlich Gleichheit in der Differenz zum Mainstream zu machen, Wirklichkeit werden.

Literatur:

Böhnisch, L., Münchmeier, R. (1993): Pädagogik des Jugendraums. Weinheim/München
Deinet, U. (2002): Der qualitative Blick auf Sozialräume als Lebenswelten. In: Deinet, U., Krusch, R. (Hg.): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen, S. 31-44

Deutscher Lehrerverband: Pisa II: darum sind unsere Schüler so schlecht. www.lehrerverband.de (1.12.2004)

Rose, L. (2002): Und wo bleibt die Geschlechterorientierung in einer sozialräumlichen Jugendarbeit? In: Deinet, U., Krusch, R. (Hg.): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen, S. 69-86

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrandt, M., Pekrun, R., Rolff, H-G., Rost, J., Schiefele, U. (Hg) 2004: PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. www.Pisa.ipn.uni-kiel.de (1.12.2004)

Schmidt, A. (2002): Balanceakt Mädchenarbeit. Beiträge zu dekonstruktiver Theorie und Praxis. Frankfurt/Main/London

Schmidt, A. (2004): „Girls Day – Boys Day“. Überlegungen zur Berufsorientierung von Mädchen und jungen Frauen. In: PÄD Forum: unterrichten erziehen. Heft 5, 32./23. Jg., S. 305-308

Autorin:

Dr. Andrea Schmidt, Diplompädagogin, MA in Personalentwicklung, Dozentin in der Fort- und Weiterbildung

Wissenschaftliche Assistentin am Jugend-schwerpunkt des Instituts für Sozialpädagogik an der Technischen Universität Berlin
Arbeitsschwerpunkte: außerschulische Jugendarbeit, Gender Studies, Lernende Organisationen.

Kontakt:

TU Berlin
Institut für Sozialpädagogik
Franklinstr. 28/29
10587 Berlin
phone (d): 030 31473275
phone (p): 030 43407707
email: andrea.schmidt@tu-berlin.de