

Der Mangel an männlichen Professionellen in der Sozialen Arbeit

Herausforderungen bei der Umsetzung geschlechtersensibler Sozialer Arbeit mit Kindern

Verfasserin: Ursula Heer

Eingereicht bei: Dr. Brigitte Müller

Bachelor Thesis

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit, Olten

Eingereicht im Juli 2015

Abstract

Das in den meisten Gesellschaften vorherrschende binäre Geschlechtersystem strukturiert und schafft Orientierung einerseits, andererseits entsteht ein Druck, sich in dieser Zweigeschlechtlichkeit verorten zu müssen, wobei hinzukommend meist geschlechtsspezifische Erwartungen an die Individuen gestellt werden, welche jene in ihrer Entwicklung beziehungsweise Sozialisation weiter einschränken und beispielsweise Störungen der Identitätsbildung mit sich bringen können. Die Thematik „Geschlecht“ muss demzufolge in der Sozialen Arbeit dahingehend thematisiert werden, dass geschlechtsspezifische Zuschreibungen verringert und Möglichkeiten beziehungsweise Perspektiven der Ausgestaltung des Geschlechts aufgezeigt werden. Um jene Ziele erreichen zu können, bedarf es eines sensiblen Umgangs mit der Strukturkategorie „Geschlecht“, welcher von weiblichen wie auch männlichen Professionellen der Sozialen Arbeit gewährleistet werden muss. Seit geraumer Zeit jedoch, so zeigt sich nach einem Rückblick auf die Geschichte der Sozialen Arbeit, sind Männer, in dem als dem Wesen der Frau entsprechenden Beruf, stark untervertreten. Welche Herausforderungen dadurch im Bezug auf die Umsetzung geschlechtersensibler Sozialer Arbeit entstehen und wie dem „Männermangel“ entgegengewirkt werden könnte, wird in dieser Arbeit unter anderem thematisiert.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Die Geschichte der Sozialen Arbeit.....	2
2.1. Die Frauenbewegungen	3
2.2 Der Beginn der sozialen Frauenschulen.....	4
2.3 Auch Männer steigen in den Beruf ein	6
3. Männer in der Sozialen Arbeit	8
3.1 Einige Zahlen.....	8
3.2 Gründe für den „Männermangel“	11
3.2.1 Teilzeitarbeitsstellen	12
3.2.2 Geringe Bezahlung	12
3.2.3 Entgegen den traditionellen Geschlechtervorstellungen	12
3.2.4 Vorurteile	12
3.2.5 Informationsausrichtung auf Frauen.....	13
4. Die Geschlechterdiskussion	13
4.1. Erklärungsansätze.....	14
4.1.1 Biologische Ansätze	15
4.1.2 Sozialisationstheoretische Ansätze.....	16
4.1.2.1 Die Lerntheorien	17
4.1.3 Kognitive Ansätze	18
4.1.4 Sozialkonstruktivistische Ansätze - „Doing gender“	19
4.2 „Gender Mainstreaming“	21
4.3 Intersektionalität	23
5. Geschlechtersensible Soziale Arbeit	24
5.1 Leitlinien.....	25
5.1.1 Geschlecht wahrnehmen.....	25
5.1.2 Sozialisation der Kinder beachten.....	26
5.1.2.1 Geschlechtsspezifische Entwicklung von Kindern	26
5.1.3 Geschlechterstereotype vermeiden.....	28
5.1.4 Handlungsoptionen der Kinder erweitern	28

5.1.5 Geschlechtersensibel ≠ Geschlechterneutral.....	29
5.1.6 Geschlecht als einzige Kategorie - Intersektualität	30
5.1.7 Professionelle sensibilisieren - Geschlechterverhalten reflektieren	30
5.2 „Cross work“	32
6. Das Problem des „Männermangels“	34
6.1 Identifikationsproblem der Jungen	35
6.2 Interessenwahrnehmung zu wenig gewährleistet.....	37
6.3 Notwendigkeit von Individualitäten	38
7. Dem „Männermangel“ entgegenwirken	39
8. Schlussfolgerungen	40
8.1 Ergebnisse	40
8.2 Kritische Würdigung	44
9. Quellenverzeichnis.....	46

1. Einleitung

Heute wird die Geschlechterthematik viel diskutiert. Fragen bezüglich der Zugehörigkeit eines Menschen zu einem eindeutigen Geschlecht, den Einschränkungen, die sich aufgrund der Einschliessung zu einem Geschlecht ergeben und dem Umgang mit Menschen, die sich nicht eindeutig als Frau oder Mann identifizieren lassen. Dabei werden die meisten Gesellschaften noch immer durch ein binäres Geschlechtersystem strukturiert (vgl. Gildemeister 2008a:139). Sogenannte Zwischengeschlechter finden noch nicht auf selbstverständliche Art und Weise einen Platz darin (vgl. ebd.). Diese Arbeit soll aufzeigen, wie Geschlecht „erworben“ wird und welche Herausforderungen während diesem nicht selbstverständlich naturgegebenen Prozess auftreten können. Herausforderungen, mit welchen sowohl die Kinder (Klienten und Klientinnen) als auch die Professionellen der Sozialen Arbeit konfrontiert werden. So soll deutlich werden, welche zentrale Bedeutung die Kategorie „Geschlecht“ für die Soziale Arbeit hat und wie genau die Soziale Arbeit sensibel mit der Geschlechterthematik umgehen kann. Jedoch zieht diese Arbeit ein weiteres, viel diskutiertes Thema hinzu; den Mangel an männlichen Professionellen der Sozialen Arbeit. Wird beispielsweise die „Geschichte der Sozialen Arbeit“ betrachtet, so zeigt sich ein spannendes Bild über die Gründe des momentanen „Männermangels“. Die beiden Komponenten der geschlechtersensiblen Sozialen Arbeit wie auch des „Männermangels“ sollen in dieser Arbeit in Verbindung gesetzt und diskutiert werden. Herausforderungen, welche sich aus dem Mangel an männlichen Professionellen der Sozialen Arbeit im Bezug auf die geschlechtersensible Soziale Arbeit ergeben, werden ferner abgeleitet und daraus folgend mögliche Massnahmen angesprochen, welche ergriffen werden müssen, um dem „Männermangel“ entgegenwirken zu können.

Somit soll diese Arbeit die Beantwortung folgender Fragestellung ermöglichen:

- Welche Herausforderungen können sich im Bereich der geschlechtersensiblen Sozialen Arbeit mit Kindern, vor dem Hintergrund der geringen Anzahl männlicher Professioneller, ergeben?

Um die Fragestellung beantworten zu können, werden obengenannte Themenbereiche diskutiert. Zur Strukturierung werden Unterfragen formuliert, welche nach Bearbeitung der einzelnen Kapitel beantwortet werden können und an die Beantwortung der Hauptfragestellung anknüpfen.

Folgende Unterfragen werden formuliert:

- Wie entwickelte sich die Soziale Arbeit zu einem von Frauen dominierten Beruf?

- Was wird von einer geschlechtersensiblen Sozialen Arbeit mit Kindern verlangt und welche Ansprüche an die Professionellen bestehen?

Es zeigt sich bereits in der Überschrift wie auch in den Fragestellungen dieser Arbeit, dass eine Einschränkung auf die Arbeit mit Kindern als Klientinnen und Klienten erfolgt. Die Geschlechterthematik auszudehnen auf weitere Altersstufen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es unterscheiden sich dabei nämlich geschlechtsspezifische Entwicklungen, beziehungsweise Entwicklungsaufgaben, entscheidend voneinander (vgl. Hurrelmann 2006:35-37). Ebenfalls wird jeweils ganz allgemein von der „Sozialen Arbeit mit Kindern“ gesprochen. Dabei wird Bezug genommen auf die Kinder- und Jugendhilfe, welche das Ziel verfolgt, entwicklungsfördernde Lebensbedingungen für die Klienten und Klientinnen sicherzustellen (vgl. Hartwig/ Kriener 2011:223). Als Beispiele der Kinder- und Jugendhilfe können Kindertagesbetreuungen, Kinder- und Jugendsozialarbeit sowie Erziehungshilfen wie beispielsweise die Heimerziehung genannt werden (vgl. ebd.:224). Allerdings werden, wie erwähnt, vorwiegend die Kinder in den Fokus der Diskussion gestellt, wobei „Kind“ mit dem Beginn der Adoleszenz (ca. 11 jährig) definiert wird (vgl. Fegert o.J.:o.S.).

In dieser Arbeit wird die Soziale Arbeit als Profession betrachtet und die Fachkräfte jeweils als „Professionelle der Sozialen Arbeit“ bezeichnet (vgl. Hochuli Freund/ Stotz 2011:39-60).

Abschliessend soll erwähnt werden, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Literaturarbeit handelt. Somit erfolgt die Beantwortung der Fragestellung unter Einbezug unterschiedlicher Fachliteratur.

2. Die Geschichte der Sozialen Arbeit

Wird die Geschichte der Sozialen Arbeit betrachtet, nicht von ihrem Ursprung an, dies würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, so zeigt sich, dass im Gegensatz zu fast allen anderen gesellschaftlichen Bereichen wie der Justiz oder der Wirtschaft, das noch heute vorherrschende Wohlfahrtssystem von Männern wie auch von Frauen aufgebaut wurde (vgl. Hering 2006:18). Dies unter anderem darum, weil die Wurzeln der Sozialen Arbeit in der nicht-staatlichen, freien Wohlfahrt und den sozialen Bewegungen lagen (vgl. ebd.) Neben der grossen Bedeutung der Vereine, Verbände und Stiftungen blieb die Zuständigkeit des Staates bis ins Ende des 19. Jahrhunderts eingeschränkt (vgl. ebd.). Die staatlichen Rahmenbedingungen waren zu der Zeit für die Beteiligung der Frauen äusserst schlecht (vgl. ebd.). Weder wurden die Frauen zu einem Studium zugelassen noch waren die Frauen wahlberechtigt (vgl. ebd.). Auch der Zugang zu öffentlichen Ämtern blieb den Frauen verschlossen (vgl. ebd.). Lediglich in zivilgesellschaftlichen, demzufolge nicht-staatlichen Organisationen

durften Frauen, häufig in geschlechtsspezifischen Arbeitsfeldern, mithelfen (vgl. Hering 2006:19). Durch die Initiative der Frauenbewegungen und infolgedessen, wie im späteren Verlauf dieser Arbeit noch darauf eingegangen wird, dem Aufbau von Ausbildungsstätten, gelang es den Frauen sodann vermehrt in die Bereiche einzudringen, die bislang auf die männliche, ehrenamtliche Tätigkeit beschränkt waren (vgl. ebd.:21). Es waren dies die Bereiche der kommunalen Armenpflege sowie der Berufsvormundschaft (vgl. ebd.:21). In der freien Wohlfahrtspflege, wo Frauen seit Anbeginn tätig waren, sollte eine Professionalisierung angestrebt werden (vgl. ebd.).

Erwähnenswert ist, dass sich die Wissenschaft bislang nicht ausgeglichen mit den vielfältigen, geschlechterbezogenen Ansätzen auseinandergesetzt hat (vgl. Matthies 2004a:38). Inwiefern beispielsweise die Männerbewegungen ebenfalls die Konzeptualisierung der Sozialen Arbeit geprägt haben, ist noch wenig ersichtlich (vgl. ebd.).

2.1. Die Frauenbewegungen

Im 19. Jahrhundert gestalteten vorwiegend Männer das gesellschaftliche, soziale und wirtschaftliche Leben mit (vgl. Sagebiel 2010:47). Frauen aus der Oberschicht durften damals keiner beruflichen Tätigkeit nachgehen, wohingegen die Frauen der unteren sozialen Schichten in Fabriken, im Detailhandel oder in bürgerlichen Haushalten angestellt waren (vgl. Matthies 2004a:22).

„Das soziale klassen- und geschlechterdifferenzierte Schichtungssystem wies Frauen eine untergeordnete, in den häuslichen Bereich verbannte Rolle und entsprechende Position zu.“ (Sagebiel 2010:47)

Diese geschlechterhierarchische Ungleichstellung wurde unter anderem durch naturgegebene Wesensunterschiede legitimiert (vgl. Sagebiel 2010:47). Um 1830 begannen sich einzelne Frauenvereine zusammen zu schliessen, um dieser geschlechtsspezifischen Benachteiligung entgegen zu wirken (vgl. ebd.:44). Angestrebt wurde eine Einbeziehung der Frau in den öffentlichen Teil des Lebens, welcher zu der Zeit von Männern dominiert wurde (vgl. Mingerzahn 2004:15). Nicht aber wurde eine Integration der Männer in familiäre Aufgaben gefordert (vgl. ebd.).

„Aus den ersten kurzlebigen Frauenverbänden, die sich um die Gleichstellung der Geschlechter im Zivil- und Arbeitsrecht bemühten und von einer schmalen Bildungselite getragen wurden, entwickelte sich bis zum Ende des Jahrhunderts eine sehr heterogene Frauenbewegung.“ (Eidgenössische Kommission für Frauenfragen o.J.: 1)

Stärker wurden die Bemühungen in den 1840er Jahren (vgl. Hammerschmidt 2010:27f.). Es wurde die Überwindung der Bildungsbenachteiligung von Frauen sowie demokratische Rechte auch für jene eingefordert (vgl. ebd.). Vorwiegend widmeten sich die Frauenvereine einem gemeinnützigen Zweck und engagierten sich zudem in als weiblich geltenden Aufgabenbereichen der Fürsorge und Erziehung (vgl. Eidgenössische Kommission für Frauenfragen o.J.:1-3). Um 1890 wurden Frauenrechtsvereine gegründet, die unter anderem bessere Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten für Frauen forderten (vgl. ebd.:4).

Seit 1970 wird von einer neuen Frauenbewegung gesprochen, welche die Geschlechterverhältnisse thematisiert (vgl. Matthies 2004a:35). Durch ihre Initiativen und Projekte haben die Frauenbewegungen, so Maurer (vgl. 2011:141) mit Bezug auf Brückner (1998), die Soziale Arbeit erweitert und verändert.

„Ohne die Frauenbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert ist moderne Soziale Arbeit kaum zu denken.“ (Maurer 2011:139)

Aufgrund der Initiative aktiver Frauen in den Frauenbewegungen wurden beispielsweise Schulen gegründet beziehungsweise Frauen vielmehr überhaupt an Schulen zugelassen (vgl. Matter 2011:347).

2.2 Der Beginn der sozialen Frauenschulen

Nach der Meinung Alice Salomons, die als Begründerin des sozialen Frauenberufs in Deutschland gilt, seien die Frauen es sich und anderen schuldig, soziale Hilfsarbeit zu leisten (vgl. Hammerschmidt 2010:30f.). Dies nicht ausschliesslich aufgrund ihres biologischen Geschlechts, sondern begründet durch die Tatsache, dass Frauen seit Jahrhunderten die Aufgaben der Sozialen Arbeit zugewiesen bekamen (vgl. Kuhlmann 2000:274f.). Solche geschlechtsspezifische Zuschreibungen graben sich tief in die Identitäten der Frauen ein oder werden mehr noch zu einer Wesenshaltung (vgl. ebd.:285). Häufig wird der Begriff der „geistigen oder sozialen Mütterlichkeit“ verwendet, welcher eingeführt wurde, da Aufgaben aus den Bereichen der Erziehung, der Pflege und der Fürsorge zunehmend als öffentliche Aufgaben deklariert und aus den Familien heraus verlagert wurden (vgl. Hering 2006:24).

Mit Bezug auf Alice Salomon (1984), so Sagebiel (vgl. 2010:51), verlangte der Beruf jedoch Methoden und sollte daher mit einer akademischen Ausbildung verknüpft werden. So entstand im Jahr 1908 unter der Leitung Alice Salomons die erste überkonfessionelle „Soziale Frauenschule“ in Berlin, um den sozialen Beruf Berufung werden zu lassen und die Frauen ausreichend für die Arbeit in der Armenpflege oder einem anderen Gebiet der sozialen Hilfsarbeit zu schulen (vgl. Hammerschmidt 2010:30f.).

„Das Männer ebenfalls mütterliche Qualitäten entfalten könnten, hielt sie [Alice Salomon] für weniger wahrscheinlich, als dass Frauen „männliche“ Eigenschaften entwickelten.“ (Kuhlmann 2000:284)

Alice Salomon (1908), so Kuhlmann (vgl. 2000:113), vertrat freilich die Meinung, dass sich sowohl Frauen als auch Männer nebst der ethischen Fundierung Wissen und Können aneignen müssen. Ihr Angebot richtete sich hingegen nur an Frauen, da diese zeitlich weniger gebunden seien und die sozialen Aufgaben eher dem Wesen der Frauen entsprächen (vgl. ebd.).

Wie auch in Deutschland wurde die geschlechtsspezifische Eignung der Frauen für das Heilen, Pflegen und Erziehen in der Schweiz nicht in Frage gestellt, sondern die Fähigkeiten sollten auch für die Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden (vgl. Matter 2011:50f.). Die unkoordinierten Hilfsmassnahmen sollten, so Matter (vgl. ebd.:52) mit Bezug auf Fierz (1923), fortan auf Methoden und Wissen abgestützt werden und somit eine Ausbildung Voraussetzung sein. In Zürich schufen Mentona Moser und Maria Fierz im Jahr 1908 erste Ausbildungsangebote, um dem Mangel an ausgebildeten Arbeitskräften im Fürsorgebereich entgegenzuwirken (vgl. ZHAW 2008: 3). Mit der Ausweitung der sozialen Hilfstätigkeit während des ersten Weltkrieges und der Zunahme der Ausbildungsstätten, entwickelte sich die dienende Soziale Arbeit mehr und mehr zur Erwerbsarbeit und trug so ihren Teil zur Professionalisierung bei (vgl. Hammerschmidt 2010:32f.). Die ersten sozialen Frauenschulen wurden in der Schweiz 1918 in Luzern und Genf gegründet (vgl. Wolfisberg 2012:o.S.). Die Schulen wurden zunächst noch privat geführt (vgl. ebd.). 1920 wurden auch die sozialen Fürsorgekurse in Zürich zur sozialen Frauenschule ausgebaut (vgl. Matter 2011:67). Vorwiegend waren in den 1920er und 30er Jahren Frauen höherer sozialer Schichten an den sozialen Frauenschulen anzutreffen (vgl. ebd.:344). Erst in den frühen 1960er Jahren, so Matter (vgl. ebd.: 345f.) mit Bezug auf Hanhart (1968), nahm die Zahl der Schülerinnen aus der Arbeiterschicht wie auch aus Bauernfamilien zu.

Trotz den Eignungen, die wesensgemäss den Frauen zugeschrieben wurden und des Vortreibens der Professionalisierung durch die Gründung mehrerer Frauenschulen, blieben Führungspositionen grösstenteils den Männern vorenthalten (vgl. Matter 2011:126). Die öffentlichen Ehrenämter der Armenpflege waren demnach weiter von Männern besetzt, die somit auch über die öffentlichen Gelder verfügten (vgl. Matthies 2004a:23). Durch jene Unterschiede in der Berufsposition blieb demzufolge das hierarchische Rollenverständnis nicht nur auf den privaten, häuslichen Teil beschränkt, sondern bestand auch im öffentlichen Arbeitsmarkt.

2.3 Auch Männer steigen in den Beruf ein

Nach dem ersten Weltkrieg kam es in Deutschland regelrecht zu einem Machtkampf um die Leitungspositionen zwischen Frauen und Männer (vgl. Kuhlmann 2000:277). Grund dafür war der schlechte Arbeitsmarkt als auch der hohe Stellenwert, welcher die soziale Ausbildung mittlerweile erlangt hatte (vgl. ebd.). Alice Salomon (1927), so Kuhlmann (vgl. ebd.), plädierte daraufhin auf eine gleichwertige Arbeit von Frauen und Männer nebeneinander. Der erste Weltkrieg beeinflusste die von Männern ausgeübte Soziale Arbeit jedoch auch anders. Durch die Erfahrungen der Offizierstätigkeit im ersten Weltkrieg entschieden sich, so Kuhlmann (vgl. 2000:278-280), nach Kriegsende viele Männer für die Arbeit in der Jugendhilfe, wo sie häufig Theologen die Stellen strittig machten und die Leitungspositionen dominierten.

Weil noch wenig attraktive Ausbildungsstätten für Männer vorhanden waren, wurde in der Schweiz bereits ab dem Jahr 1908 erstmals auch eine Ausbildung auf Universitätsstufe gefordert (vgl. Matter 2011:353f.). Jedoch wurde die Ansicht vertreten, dass die Soziale Arbeit die Ansprüche einer Wissenschaftsdisziplin nicht erfülle und so konnte sie sich trotz mehrerer Vorstösse erst im Jahr 1961 auch an der Universität etablieren (vgl. ebd.:355-357). In diesem Zusammenhang ist anzufügen, dass die Schweizer Universitäten bis ins 20. Jahrhundert vorwiegend männliche Studierende ausbildeten (vgl. ebd.:109). Mit dem Gedanken, einen Studiengang auf Universitätsstufe einzuführen, wurde, nach Matter (vgl. 2011: 109), auch der Hierarchiegedanke mitberücksichtigt. So sollte eine geschlechtsspezifische Hierarchie aufrecht erhalten bleiben durch das Bestreben, einzelne Ausbildungsgänge (z.B. Armenpflege(r)) nur auf Universitätsstufe anzubieten (vgl. ebd.:109). Da nach wie vor die Ansicht vertreten wurde, dass Frauen Fürsorgetätigkeiten überwiegend freiwillig ausführten beziehungsweise lediglich als Hilfskräfte fungierten, waren die mehrmalig gescheiterten Vorstösse, die Soziale Arbeit auf Universitätsstufe zu verankern, jeweils ein herber Rückschlag (vgl. ebd.:123f.). Besonders im Hinblick auf die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten, welche Frauen bislang bevorzugten (vgl. ebd.:123f.).

Im Jahr 1943 wurde ein Verein gegründet, welcher in Bern eine auf männliche Bedürfnisse ausgelegte Ausbildungsinstitution schaffen wollte (vgl. Matter 2011:347). Da in den „verantwortungsvollen“ Stellen vorwiegend Männer eingesetzt waren, welche mit „weiblichen Assistentinnen“ arbeiten mussten, die meist eine Ausbildung an einer sozialen Frauenschule absolvieren konnten, wurde das Problem des fehlenden gegenseitigen Verständnis erkannt und eine Fürsorgerausbildung auch für Männer gefordert (vgl. ebd.:349). Das Interesse der Männer fiel jedoch begrenzt aus und noch im Gründungsjahr 1955 wurde knapp die Hälfte der Studienplätze der Berner Fürsorgerschule mit Frauen belegt (vgl. ebd.:351). Im Jahr 1962 bildete die Berner Fürsorgerschule nicht mehr Fürsorger und Fürsorgerinnen aus, sondern

neu Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen und wurde damit zur Schule für Sozialarbeit Bern umbenannt (vgl. Matter 2011:352). In Zürich studierten im Jahr 1946 die ersten Männer an der Sozialen Frauenschule, welche 1949 dann in Schule für Soziale Arbeit Zürich umbenannt wurde (vgl. Staiger o.J.:2). Die Abbildung eins zeigt jene Schulklasse aus dem Jahr 1946.



Abb.1: 1946, die ersten Männer an der Schule für Soziale Arbeit Zürich. (In: Staiger o.J.: o.S.)

Grund für die Zulassung von Männern an die Schule war unter anderem auch der Bedarfsanstieg an ausgebildeten Fachkräften in den öffentlichen Verwaltungen der Fürsorge (vgl. Matter 2011:334). Weiter verlor das Konzept der „sozialen Mütterlichkeit“ in den 1930er und 40er Jahren zunehmend an Bedeutung (vgl. ebd.). Nicht mehr die geschlechtsspezifische Wesenszuschreibung der Frauen sondern vorwiegend Wissen und Handeln sollten Grundlage der professionellen Sozialen Arbeit sein (vgl. ebd.:335). Dennoch verloren die wesensgemässen Zuschreibungen nicht vollends ihre Bedeutung (vgl. ebd.:337). So, wie Matter (vgl. ebd.) mit Bezug auf Burkhardt Modena (1988) zeigt, mussten sich Männer zu Beginn beispielsweise an der Zürcher Schule einer psychologischen Eignungsabklärung unterziehen, um etwas über ihre helfenden Fähigkeiten, welche den Frauen angeboren schienen, auszusagen. Nur schwer konnten also zur der Zeit helfende Fähigkeiten mit den Männlichkeitsbildern in Übereinstimmung gebracht werden (vgl. ebd.:338). So entschieden sich in den 1950er und 60er Jahren, wie bereits am Beispiel Bern gezeigt, nur wenige Männer für eine Ausbildung (vgl. ebd.). Die Sozialcaritative Frauenschule Luzern liess erst 1960 Männer zur Ausbildung zu und nannte sich fortan Schule für Sozialarbeit Luzern (vgl. ebd.:340). Da-

durch, dass in den 1960er Jahren die Vorstellung, die Frauenschulen seien für Frauen konzipiert, zu verblässen begann, besetzten neu auch Männer die Schulleitungspositionen (vgl. Matter 2011:347).

3. Männer in der Sozialen Arbeit

Wird, so Scherr (vgl. 2010:563) mit Bezug auf Sachsse (1986), zurück auf die Geschichte der Sozialen Arbeit geblickt, fällt auf, dass aufgrund der als weiblich konnotierten Eigenschaften die Soziale Arbeit als Frauenarbeit betrachtet wurde. Tätigkeiten und Aufgaben eines Berufes werden, nach der Meinung von Ehlert (vgl. 2012:49), häufig mit Geschlechterbildern verbunden. Verstand, Sachlichkeit und Kraft werden mit einer männlichen Tätigkeit assoziiert (vgl. ebd.). Pflege und Erziehung werden mit Frauen verknüpft (vgl. ebd.). Auch Fürsorglichkeit und Helfen sind eher Eigenschaften, die von der Gesellschaft den Frauen zugeschrieben werden (vgl. Rerrich 2010:100). Das war, so Rerrich (vgl. ebd.), bereits früher und wohl teilweise auch heute ein Grund, weshalb nur wenige Männer in der Sozialen Arbeit tätig sind. Frauen hingegen konnten in der Sozialen Arbeit unter anderem genau dadurch Fuss fassen (vgl. Jacob 2004:60). So sind auch heute noch Männer in den Erziehungs- wie auch den Pflegeberufen, welche historisch ähnlich geprägt sind, stark in der Unterzahl (vgl. ebd.:98f.). Nur wenig hat sich, dies zeigen auch die Zahlen des Bundesamts für Statistik (vgl. 2014b:o.S.), in den vergangenen zwei Jahrzehnten die geschlechtsspezifische Berufs- und Studienfachwahl verändert. Noch immer werden technische Berufe häufiger von Männern gewählt, wohingegen Frauen in den Bereichen Gesundheitswesen, den Geistes- und Sozialwissenschaften, der Sozialen Arbeit sowie den pädagogischen Berufen übervertreten sind, eben ganz nach den ihnen zugeschriebenen Fähigkeiten und Eigenschaften (vgl. ebd.). Ansteigend ist der Anteil junger Frauen in den männertypischen Berufsfeldern, ein solcher Trend ist aber bei den jungen Männern nicht zu sehen (vgl. ebd.).

3.1 Einige Zahlen

Etwa zwei Drittel der Eintritte an die Fachhochschulen für Soziale Arbeit sind Frauen (vgl. Bundesamt für Statistik 2011b:24). Mit Erhöhung der Hierarchiestufe (Bachelor → Master) nimmt die Zahl der Frauen jedoch ab, wie auch die Abbildung zwei zeigt (vgl. ebd.:13).

T 3 Frauenanteil der Eintritte FH und PH nach Studienstufe, Fachbereich und Bildungsherkunft, 2010
Frauenanteil in Prozent aller Eintritte der jeweiligen Kategorie

	Bachelor			Master		
	Bildungsausländerinnen	Bildungsinländerinnen	Total	Bildungsausländerinnen	Bildungsinländerinnen	Total
Total (ohne PH)	46,1	49,1	46,4	44,8	53,3	48,2
Architektur, Bau- + Planungswesen	26,8	34,7	28,2	27,4	()	31,8
Technik + IT	8,4	13,8	8,9	2,5	()	4,1
Chemie + life sciences	41,3	37,3	40,8	38,1	()	43,6
Land- + Forstwirtschaft	40,4	()	40,9			
Wirtschaft + Dienstleistungen	44,1	57,0	45,1	31,7	58,7	38,9
Design	54,9	72,4	57,9	57,9	55,2	56,7
Musik, Theater + andere Künste	57,7	48,6	54,4	54,9	53,4	54,0
Angewandte Linguistik	80,9	()	80,2	()	()	()
Soziale Arbeit	80,4	75,0	80,2	71,0	()	69,6
Angewandte Psychologie	73,9	()	74,5	77,8	()	77,0
Gesundheit	86,9	80,7	86,4	89,6	()	89,3
Lehrkräfteausbildung (Total PH)	82,3	83,3	82,4	75,3	88,5	76,0

Bemerkung: Berechnungen, die auf weniger als 50 Fällen basieren, werden durch eine Klammer () ersetzt.

Quelle: SHIS

Abb. 2: Frauenanteil der Eintritte Fachhochschule (FH) und Pädagogische Hochschule (PH) nach Studienstufe, Fachbereich und Bildungsherkunft, 2010. (In: Bundesamt für Statistik 2011b:29)

Ein ähnliches Bild zeigt sich an den Universitäten (vgl. Bundesamt für Statistik 2011b:18). Weniger als 30 Prozent der Eintretenden in den Fachbereichen Pharmazie, Sprach- und Literaturwissenschaften sowie Sozialwissenschaften sind Männer (vgl. ebd.). Dies auf Bachelor wie auch auf Master Stufe (vgl. ebd.).

Auch auf dem Arbeitsmarkt zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede.

„Frauen nehmen gesamtschweizerisch niedrigere berufliche Stellungen ein als Männer: Frauen sind öfter Arbeitnehmende ohne leitende Funktion (Frauen 60%, Männer 39%), während Männer deutlich häufiger Arbeitnehmende in leitender Funktion sind oder ein Unternehmen leiten (Frauen 22%, Männer 38%).“ (Bundesamt für Statistik 2011c:34)

Dieses Bild zeigt sich auch in der Sozialen Arbeit (vgl. Strohmaier 2003:147). Häufig wird die Soziale Arbeit daher als Frauenberuf in Männerregie bezeichnet (vgl. ebd.:146). Die Häufung der Männer in den Führungspositionen könnte, so Rerrich (vgl. 2010:100), darauf zurückgeführt werden, dass Leiten und Führen eher als männlich konnotierte Eigenschaften angesehen werden. Auch Kontroll- und Entscheidungskompetenzen in ökonomischen Sachfragen, Durchsetzungsvermögen, Ehrgeiz, Verwaltungswissen und Kompetenzen in Organisationsentwicklung und Personalführung sind in Führungspositionen zentral und werden traditionell mit Männlichkeit verbundenen (vgl. Strohmaier 2003:164). Nach Bujnoch (vgl. 2008:37) gilt als weiterer möglicher Erklärungsansatz für die geringe Anzahl Frauen in Führungspositionen, dass es Frauen meist nur dann gelingt in eine Führungsposition aufzusteigen, wenn

Haushalt, Beruf und Sozialleben miteinander vereinbart werden können, was meist nur dann der Fall ist, wenn die Frauen keinen Partner und keine Kinder haben.

„Die Anforderungen an Führungskräfte, wie längerfristige Kontinuität und hoher persönlicher und zeitlicher Einsatz, können von Frauen aufgrund der Arbeitsunterbrechung während der Kinderphasen und der Doppelbelastung von Familie und Beruf nur schwer erfüllt werden.“ (Bujnoch 2008:37)

Eine Studie, so Bujnoch (vgl. 2008:34) mit Bezug auf Fröschl (2001), zeigte weiter, dass Sozialarbeiterinnen eher den Wunsch nach einer Erweiterung des Berufsfeldes also einer Vielfalt an beruflichen Möglichkeiten hegen. Karriere und beruflicher Aufstieg sind zweitrangig (vgl. ebd.).

Durchaus sind jedoch auch Männer an der Front tätig und somit in direktem Kontakt mit Klienten und Klientinnen (vgl. Strohmaier 2003:147). Allerdings zeigen sich auch da, je nach Arbeitsfeld, Unterschiede in der Verteilung der Männer (vgl. ebd.:164f.). In Kindertagesstätten, Horten und auch der Betreuung älterer Menschen sind vorwiegend weibliche Professionelle der Sozialen Arbeit zu finden (vgl. ebd.:165). Im Bereich Streetwork und der Arbeit mit Straffälligen sind häufiger Männer vertreten (vgl. ebd.). Abbildung drei zeigt, am Beispiel Deutschland, in welchen Bereichen fast ausschliesslich weibliche Professionelle der Sozialen Arbeit zu finden sind.

	Insg.	Weiblich	In %
Kinder- und Jugendhilfe insgesamt	535.350	471.381	88,1
Kinder- und Jugendhilfe (ohne Kindertageseinr.)	169.178	116.846	69,1
Kindertageseinrichtungen	366.172	354.535	96,8
Leitung Kindertageseinrichtungen	13.536	12.733	94,1
Fachberatung von Kindertageseinrichtungen	544	486	89,3
Verwaltung (einschließlich wirtschaftliche Jugendhilfe)	21.136	17.185	81,3
Referententätigkeit in Behörden, Vereinen, Verbänden	753	552	73,3
Überwiegend direkte Interaktionsarbeit	136.517	93.341	68,4
Fort- und Weiterbildung	727	488	67,1
Beratung von Einrichtungen	386	253	65,5
Supervision	456	278	61,0
Jugendhilfeplanung	561	318	56,7
Leitung, Geschäftsführung	8.044	3.945	49,0

Abb.3: Anteil von Frauen am pädagogischen Personal in der Kinder und Jugendhilfe in ausgewählten Arbeitsfeldern (2006/07). (In: Züchner/ Cloos 2010:948)

Es bildet sich so ein Bezug zum Alter der Klienten und Klientinnen (vgl. Ehlert 2012:52). Je jünger die Klienten und Klientinnen sind, so Ehlert (vgl. ebd.) mit Bezug auf Fendrich (2006), desto mehr Frauen arbeiten in dem Berufsfeld.

3.2 Gründe für den „Männermangel“

Warum entscheiden sich aber Männer für ein Studium beziehungsweise das Arbeiten im Bereich der Sozialen Arbeit? Meist sind die Männer bereits in kirchlichen Institutionen tätig, arbeiten ehrenamtlich, beispielsweise in einem Verein mit oder erlernten einen sozialen Erstberuf (z.B. Pflegefachmann) und wollen sich beruflich weiterentwickeln (vgl. Strohmaier 2003:151). Nicht zuletzt kann auch der Zivildienst seinen Teil dazu beitragen, Männer auf den Geschmack eines Studiums in Sozialer Arbeit zu bringen (vgl. ebd.). Als weiterer Motivationsfaktor, nach Meinung von Strohmaier (vgl. ebd.:152), kann auch der Wille zur Selbstreflexion, welcher im Studium häufig gefragt ist, gezählt werden. Doch auch die Studienkultur, das heisst, die Wichtigkeit der Integration, der Solidarität, der Begegnung auf Augenhöhe, der Interaktion mit den Kommilitonen und Kommilitoninnen, der flexiblen Studienstruktur oder der Freude an Gruppenarbeiten könnten, so Strohmaier (vgl. ebd.:154) weiter, Gründe sein, sich für ein Studium zu entscheiden. Obschon all jene Punkte einem gewissen Klischee entsprechen, zumindest begründet Strohmaier (vgl. ebd.:153) damit, handelt es sich doch tendenziell um Eigenschaften, die einem Studium in Sozialer Arbeit gleichkommen. Aus Sicht der Verfasserin scheinen letztere Gründe höchstens als Motivationsfaktoren fungieren zu können und sind wohl kaum ausschlaggebend, um ein Studium in Sozialer Arbeit zu beginnen.

Als Motiv für die Wahl des Studiums beziehungsweise das Arbeiten im Bereich der Sozialen Arbeit geben Männer, so Ganss (vgl. 2011: 351-356), weniger häufig den Grund der beziehungsorientierten Tätigkeit an, sondern verweisen häufiger auf die organisatorische, administrative Perspektive wie auch die Aufstiegsmöglichkeiten.

„Das Motivationsspektrum [ein Studium der Sozialen Arbeit zu beginnen] erstreckt sich von einem hohen sozialen Engagement und dem Bedürfnis, auf gesellschaftliche und soziale Entwicklungen Einfluss zu nehmen, über den Wunsch, beruflich etwas ganz anderes machen zu wollen und aus dem System der ökonomischen Zielorientierung und Leistungsmaximierung auszusteigen, bis hin zu dem Motiv, in Anknüpfung an bisherige Berufserfahrungen (in einem sozialen Beruf) das Tätigkeits- und Arbeitsfeldspektrum zu erweitern und in einen akademischen Beruf aufzusteigen.“ (Ganss 2011:308)

Es sollen nun mögliche Gründe für den Mangel an Männern in der Sozialen Arbeit aufgezeigt werden.

3.2.1 Teilzeitarbeitsstellen

Rerrich (vgl. 2010:100), sieht als einen Grund für den geringen Anteil Männer in der Sozialen Arbeit, die in dem Beruf häufig vorkommende Teilzeitarbeit, welche vorwiegend bei Frauen verbreitet ist. Zahlen des Bundesamt für Statistik (vgl. 2014a:o.S.), die jedoch auf die gesamte Wirtschaft bezogen sind, zeigen, dass nur rund ein Siebtel aller Männer Teilzeit arbeiten. Sicherlich bietet die Teilzeitarbeit die Möglichkeit, nebst der Erwerbsarbeit noch Arbeiten wie zum Beispiel die Kinderbetreuung oder Hausarbeiten zu übernehmen, jedoch sind Teilzeitarbeitende oftmals von ungesicherten Arbeitsverhältnissen, schlechteren sozialen Absicherungen (z.B. Pensionskasse) wie auch geringeren Weiterbildungs- und Karrieremöglichkeiten betroffen (vgl. ebd.).

3.2.2 Geringe Bezahlung

Ehlert (vgl. 2013:121) mit Bezug auf Wulf-Schnabel/ Klein (2011) verweist darauf, dass auch die verhältnismässig geringe Bezahlung eine Erklärung für den Mangel an Männern in der Sozialen Arbeit darstellt. Nach wie vor gilt, so auch Ganss (vgl. 2011:324), die Soziale Arbeit als Beruf mit vergleichsweise geringem Einkommen und begrenztem Ansehen.

3.2.3 Entgegen den traditionellen Geschlechtervorstellungen

Männer, so Ganss (vgl. ebd.) mit Bezug auf Fell (1999), die sich für den Beruf entscheiden, widersetzen sich dem gewohnten Männerbild und es wird somit unabdingbar, dass sie sich mit ihrer „Männlichkeit“ auseinanderzusetzen. Einige empfinden die Berufswahl zum Professionellen der Sozialen Arbeit als Vorstoss, sich den traditionellen Geschlechtervorstellungen zu widersetzen (vgl. ebd.:327). Die gesellschaftliche Akzeptanz und somit die Auflösung stereotyper Zuschreibungen voranzutreiben, würde möglicherweise eine Hürde zum Einsturz bringen, damit Männer vermehrt in die Soziale Arbeit einsteigen (vgl. ebd.: 325).

3.2.4 Vorurteile

Ein weiteres Argument, welches den Mangel an Männern in der Sozialen Arbeit erklären könnte ist, nach Ganss (vgl. 2011:86) mit Bezug auf Williams (1995), das teilweise vorkommende Vorurteil, Männer die in der Sozialen Arbeit tätig sind seien schwul oder pädophil. Dies kann sogar soweit führen, dass ihnen in der Praxis gewisse Kompetenzen abgesprochen werden (vgl. ebd.). Häufig wird gar von einem Generalverdacht zum sexuellen Missbrauch gesprochen, welcher immer wieder auch konkrete Auswirkungen auf die pädagogi-

sche Arbeit von Männern hat (vgl. Cremers/ Krabel 2012:270). So versuchen manche Männer beispielsweise den körperlichen Kontakt zu Kindern vollends zu meiden (vgl. ebd.).

3.2.5 Informationsausrichtung auf Frauen

Aufgrund des weiblich dominierten Bild der Sozialen Arbeit, so ein letzter möglicher Grund für den bestehenden „Männermangel“, nach Schmid et al. (vgl. 2010:2), sind auch die Informations- und Zugangskonzepte beispielsweise von Schulen, vorwiegend auf Frauen ausgerichtet. Daher stagnieren beziehungsweise nehmen die Männerzahlen sogar ab (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass unter anderem aufgrund der geschlechtsspezifischen Zuschreibungen, die Soziale Arbeit noch immer vorwiegend als Frauenberuf betrachtet wird und daher für Männer eine Art Hemmschwelle besteht, den Berufsweg zum Professionellen der Sozialen Arbeit einzuschlagen (vgl. Rerrich 2010:98-100). Allerdings werden die Männer aufgrund der wiederum ihnen zugeschriebenen beziehungsweise als männlich konnotierten Fähigkeiten, sie seien beispielsweise autoritärer und scheinen geeigneter um administrative Arbeiten auszuführen, in der Sozialen Arbeit bevorzugt eingestellt und ihnen wird eine berufliche Karriere eher in Aussicht gestellt, so sagt Ganss (vgl. 2011:84) mit Bezug auf Williams (1995). Zudem werden Männer im Team wahrscheinlicher als Bereicherung wahrgenommen und stellen weniger eine Konkurrenz dar (vgl. ebd.:85). Nicht nur sollen jedoch Frauen, so widerspricht Rohrmann (vgl. 2008:181), begeistert von der Idee ein Mann im Team zu haben, sein. Die Angst vor der Verdrängung der Frauen, die Unterstellung, Männer kämen mit höheren Kompetenzen von Frauen nicht zurecht oder auch die Meinung, Männer seien ein Störfaktor im trauten Frauenmiteinander legitimieren einen „Männermangel“ (vgl. ebd.). Nicht zuletzt haben Männer, wie dies bereits von Ganss (vgl. 2011:84f.) angetönt wurde, bei gleicher Qualifikation eine bessere Chance auf einen Job als Frauen, was zumindest aus Sicht der Frauen ebenfalls gegen einen Männeranstieg sprechen könnte (vgl. Rohrmann 2008:178). Grundsätzlich scheinen jedoch die Hauptgründe für den „Männermangel“ in der Sozialen Arbeit die hohe Anzahl Teilzeitstellen, die geringe Bezahlung, die Betrachtung der Sozialen Arbeit als Frauenberuf sowie die herrschenden Vorurteile gegenüber Männern welche in der Sozialen Arbeit tätig sind, zu sein.

4. Die Geschlechterdiskussion

Es waren, wie aufgezeigt wurde, die Frauenbewegungen, welche die Benachteiligungen der Frauen zu überwinden und Perspektiven von Frauen sichtbar zu machen versuchten (vgl. Ehlert 2012:9-11). Aus den Frauenbewegungen heraus bildete sich die Frauenforschung, deren Ursprung etwa in den 1970er Jahren anzusiedeln ist und sich weiter zur Geschlechter-

forschung entwickelte (vgl. Treibel 2006:102). So wurde in den 80er Jahren mit der Forschung zum „Geschlecht“ und zu den Geschlechterverhältnissen begonnen (vgl. Aulenbach 2008:139). Seit den 1990er Jahren wird von Geschlechterforschung gesprochen (vgl. Ehlert 2012:11). Jene Frauenbewegungen sind demzufolge ein Grund, warum auch heute noch Geschlechterfragen fokussiert werden (vgl. Ehlert 2012:9.). Fragen, wie beispielsweise den Möglichkeiten zur Überwindung oben beschriebener geschlechtsspezifischer Zuschreibungen, welche Frauen in und Männer aus der Sozialen Arbeit drängen beziehungsweise der Analyse und Überwindung von Ungleichheitsverhältnissen.

Wird nun noch einmal die Geschichte der Sozialen Arbeit in den Blick genommen, fallen bereits früh die gegensätzlichen Vorstellungen von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ auf (vgl. Sagebiel 2010:44-47). Qua Geschlecht herrschten unterschiedliche, spezifische Zuschreibungen, welche häufig auch über die Zugangschancen bestimmten (vgl. ebd.:47). Beinahe unhinterfragt wurden Verhaltens- und Eigenschaftserwartungen an die Männer und Frauen gestellt (vgl. Gildemeister 1992:220). Vorstellungen betreffend der Geschlechtszugehörigkeit und der Geschlechterdifferenz werden grösstenteils noch immer an die biologische Zugehörigkeit gebunden (vgl. Bereswill/ Ehlert 2011a:162). Dabei wird, zumindest in den meisten Kulturen, eine binäre Geschlechterklassifikation vorgenommen, welche für die soziale Ordnung von Gesellschaften wie auch für die Identitätskonstruktion der Individuen, wie im späteren Verlauf dieser Arbeit noch aufgezeigt wird, grundlegend ist (vgl. Mingerzahn 2004:13). Vorstellungen über das Geschlecht, meist stereotype, ermöglichen also eine Ordnung und strukturieren damit die Gesellschaft (vgl. Ehlert 2012:15). Somit wird Geschlecht als Strukturkategorie beschrieben (vgl. Smykalla 2006:5). Geschlecht dient jedoch nicht nur der gesellschaftlichen Gliederung, sondern auch der Hierarchiebildung, wobei der Weiblichkeit, so Mingerzahn (vgl. 2004:14), in vielen Kulturkreisen ein geringerer Wert zugeschrieben wird als der Männlichkeit.

Wie erwerben Menschen nun aber ihr „Geschlecht“, wie werden sie also zu psychologisch oder sozial femininen oder maskulinen Personen und wie zentral ist dabei, dass Geschlecht als Strukturkategorie gilt? Definiert lediglich das biologische Geschlecht einen Mann beziehungsweise eine Frau und wie können Chancengleichheit respektive gleiche Zugangschancen für Männer wie auch für Frauen hergestellt werden? Diese Fragen sollen im Folgenden geklärt werden.

4.1. Erklärungsansätze

Verschiedene Erklärungsansätze werden unterschieden, um die Frage zu beantworten, wie aus biologisch weiblichen oder männlichen Individuen psychologisch oder sozial feminine und maskuline Personen werden (vgl. Trautner 2010:29). Teilweise unterscheiden sich die

verschiedenen Ansätze klar voneinander, oft gibt es jedoch auch sich überschneidende Ansichten.

4.1.1 Biologische Ansätze

Biologische Ansätze gehen davon aus, dass die Persönlichkeitsentwicklung und somit die Entwicklung zu einer psychologisch oder sozial männlichen oder weiblichen Person ganz oder überwiegend durch genetische Faktoren bestimmt ist (vgl. Nestvogel 2008:160). Sie erklären, dass naturgegebene Unterschiede zwischen Frauen und Männern existieren, welche auch differente Fähigkeiten, Verhaltensmuster, kognitive sowie affektive Merkmale implizieren (vgl. ebd.). Das heisst, dass angeborene, geschlechtsspezifische Körperfunktionen mit angeborenen, geschlechtstypischen Persönlichkeitsmerkmalen zusammenhängen (vgl. ebd.).

Unter dem Einfluss der durch die Geschlechtschromosomen festgelegten Ausbildung der Keimdrüsen, welche weibliche beziehungsweise männliche Hormone produzieren, werden die Geschlechtsorgane ausgebildet (vgl. Trautner 2010:29). Die Geschlechtsorgane liefern dann die Basis für die Zuweisung des psychologischen oder sozialen Geschlechts (vgl. ebd.). Im Normalfall, so Trautner (vgl. ebd.), stimmen die subjektive Geschlechtsidentität, das biologische und auch das psychologisch oder sozial zugewiesene Geschlecht überein. Auf die Unterscheidung zwischen der subjektiven Geschlechtsidentität, dem biologischen und dem psychologisch oder sozialen Geschlecht wird im Kapitel 4.1.4 noch genauer eingegangen.

Strüber (vgl. 2010:73) schreibt, dass das menschliche Verhalten allerdings nicht nur durch die Gene beeinflusst wird, sondern auch Umwelteinflüsse mit einspielen. Somit gilt das Geschlecht als beeinflussbar (vgl. ebd.). Mit dieser Annahme widerlegt Strüber (vgl. ebd.:74) sogleich eine gängige Meinung, nämlich dass Jungen und Mädchen aufgrund ihrer unterschiedlichen, unveränderbaren Hirnfunktion bestimmte Inhalte nicht erlernen können. Zwar unterscheiden sich männliche und weibliche Gehirne in einigen Aspekten, die Lernfähigkeit beispielsweise ist davon jedoch nicht betroffen (vgl. ebd.). So darf, nach Strüber (vgl. ebd.), nicht davon ausgegangen werden, dass Mädchen oder Jungen bestimmte Inhalte nicht erlernen können. Ebenso wenig kann demzufolge davon ausgegangen werden, dass sich das menschliche Verhalten zwangsläufig anhand des biologischen Geschlechts definiert beziehungsweise unterscheidet.

4.1.2 Sozialisationstheoretische Ansätze

Hurrelmann (vgl. 2006:7) definiert Sozialisation als Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, besonders den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen (z.B. Intelligenz, genetische Veranlagung) wie auch mit der sozialen und physikalischen Umwelt (z.B. Familie, Freundesgruppe, Erziehungseinrichtung). Unter Persönlichkeit werden die Merkmale, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen bezeichnet, welche sich auf der Grundlage der biologischen Ausstattung als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben ergeben (vgl. ebd.:16). Sozialisation gilt als lebenslanger Prozess mit dem Ziel der Handlungsfähigkeit des Subjekts, wobei sich in jedem Lebensabschnitt neue Anforderungen, sogenannte Entwicklungsaufgaben ergeben, deren erfolgreiche Lösung Voraussetzung für eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit ist (vgl. ebd.:35). Sozialisation kann, nach Hurrelmann (vgl. 2006:38), somit als fortwährendes Bewältigungsverhalten gesehen werden. Um eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung sicherstellen zu können, muss es zu einer Passung der körperlichen und psychischen Anlagen sowie den äusseren Lebensbedingungen kommen (vgl. ebd.:30). Stimmen beispielsweise die Bedürfnisse und Wünsche eines Kindes nicht mit den gesellschaftlichen Erwartungen überein, kann dies zu Störungen der Identitätsbildung führen (vgl. ebd.:39). Drehpunkt einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung ist, so Hurrelmann (vgl. 2006:38), die Identität. Es wird von Identität gesprochen, wenn ein Mensch über verschiedene Entwicklungsphasen hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens wahrt (vgl. ebd.:38f.). Je handlungssicherer und entscheidungsfähiger ein Mensch ist, desto besser sind die Voraussetzungen für eine gesunde Identitätsbildung (vgl. ebd.:38).

„Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben setzt eine aktive Auseinandersetzung mit Identitätsrollen und individuelles Begreifen von Identität voraus, wobei Handlungsformen und Zielsetzungen wahrgenommen und erprobt werden müssen.“ (Singer 2008:231)

Bezüglich der geschlechtsspezifischen Sozialisation gilt, dass sich Menschen, um als Mann oder Frau identifiziert werden zu können, bestimmte geschlechtsspezifische Indikatoren aneignen müssen (vgl. Ganss 2011:33). Eine Herstellung von Geschlecht gilt als unvermeidliche Aufgabe (vgl. ebd.:35). Somit wird Geschlecht als Strukturkategorie erneut bestätigt. Eine Geschlechtszugehörigkeit wird im Alltag immer wieder hergestellt, das heisst, dass Mädchen und Jungen sich andauernd zu Mädchen und Jungen machen oder machen lassen und sich so im System der Zweigeschlechtlichkeit verorten (vgl. Micus-Loos 2013:183). Es handelt sich dabei um ein Abmessen zwischen sozialen Erwartungen an das Subjekt und dessen eigenen Wünschen (vgl. Gildemeister/ Robert 2011:98). Sofern Kinder sich demzu-

folge nicht in dem System der Zweigeschlechtlichkeit verorten wollen beziehungsweise können oder der Norm nicht im erwarteten Sinne gerecht werden wollen respektive können, ist keine Passung zwischen den Bedürfnissen, Wünschen und Interessen der Kinder wie auch den gesellschaftlichen Erwartungen gegeben und es muss mit Störungen der Identitätsbildung gerechnet werden (vgl. Hurrelmann 2006:39).

Kinder werden von Beginn an durch die geschlechterbezogenen Zuschreibungen in die Zweigeschlechtlichkeit eingebunden (vgl. Ehlert 2012:62). So wird beispielsweise bereits bei der Geburt anhand des biologischen Geschlechts der Grundstein für den Prozess der geschlechtsspezifischen Sozialisation zur Frau oder zum Mann gesetzt (vgl. Scheu 1992:49). Dabei werden die Kinder mit für ihr Geschlecht spezifischen Erwartungen sowie Reaktionen, Verhaltensmodellen und Geschlechterstereotypen konfrontiert (vgl. Trautner 2010:28).

„Es heisst, dass Kinder vom ersten Tag an systematisch in eine Geschlechterrolle gedrängt und zu Wesen deformiert werden, die wir „weiblich“ oder „männlich“ nennen.“ (Scheu 1992:7)

Durch die Auseinandersetzung beziehungsweise Interaktion mit den von den Sozialisationsinstanzen vermittelten geschlechtsspezifischen Erwartungen beziehungsweise Normen, machen sich die Kinder diese als identitäre Aspekte zu Eigen (vgl. Götsch 2014:85). Die Erwartungen, so zum Beispiel die normierten Geschlechterbilder, werden dabei von den praktizierten Geschlechterverhältnissen in der Familie geprägt (vgl. ebd.). Doch auch der Peergruppe als Sozialisationsinstanz kommt eine grosse Relevanz und Einfluss zu (vgl. ebd.:86). Sie beraten und begleiten, so Götsch (vgl. 2014:85) mit Bezug auf Dannenbeck/ Stich (2002), setzen aber genauso Normen.

4.1.2.1 Die Lerntheorien

Die Lerntheorien gehen davon aus, dass das Verhalten eines Menschen durch Impulse aus seiner Umwelt fast beliebig beeinflussbar ist (vgl. Hurrelmann 2006:63). Mittels Erfahrungen muss demnach der Mensch geschlechtsspezifische Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen aufbauen (vgl. Trautner 2010:30). Erfahrungen werden nicht nur über das Beobachtungslernen sondern auch über das Bekräftigungslernen gesammelt, wobei aufgrund geschlechtsspezifischer Zuschreibungen an Mädchen und Jungen unterschiedliche Erwartungen gestellt werden, welche je nach dem belohnt oder bestraft werden (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass, so Trautner (vgl. ebd.:31), gleiches Verhalten unterschiedlich beantwortet wird, je nachdem ob es bei Mädchen oder Jungen auftritt beziehungsweise gegenüber Mädchen oder Jungen unterschiedliches Verhalten gezeigt wird. Beispielsweise werden gute Mathematikleistungen bei Mädchen eher auf Fleiss

zurückgeführt als auf eine mathematische Begabung, so Trautner (vgl. 2010:31) mit Bezug auf Eccles (1993). Durch das unterschiedliche Verhalten der Bezugspersonen werden die Jungen und Mädchen mehr und mehr in die zu ihrem Geschlecht passende Richtung beeinflusst (vgl. Kasten 2012:67). Trautner (vgl. 2010:32) mit Bezug auf Ruble/ Martin/ Berenbaum (2006) sagt, dass es bezüglich des Beobachtungslernens so scheint, als ob sich die Übernahme des Verhaltens eher an der Geschlechtsangemessenheit des beobachteten Verhaltens als am Geschlecht der Modellperson orientiert. So übernehmen Mädchen etwa vielmehr das bemutternde Verhalten eines männlichen Modells als das aggressive Verhalten eines weiblichen Modells (vgl. Trautner 2010:32). Demgegenüber steht unter anderem Kastens oder Böhnischs Meinung (vgl. Kasten 2012:78/ Böhnisch 2012:89f.), dass durch die Überrepräsentation der Frauen in den Bereichen der Sozialen Arbeit, den Jungen die Chancen genommen werden, sich identifizieren zu können.

4.1.3 Kognitive Ansätze

Ein Kind erwirbt, so Kasten (vgl. 2012:71) mit Bezug auf Piaget (1975), anhand einer aktiven Auseinandersetzung mit seiner physikalischen und sozialen Umwelt Wissen über geschlechterbezogene Inhalte und Merkmale der Gesellschaft. So kann es sich und andere Personen allmählich eindeutig einem Geschlecht zuordnen (vgl. Kasten 2012:71). Trautner (vgl. 2010:34) spricht dabei, mit Bezug auf Kohlberg (1966), vom Aufbau einer Geschlechtskonstanz. Es wird davon ausgegangen, dass das Verständnis für die Geschlechterdifferenzierung der eigentliche Antrieb ist, die typischen Merkmale auch für das eigene Geschlecht zu übernehmen (vgl. Huber 2010:12). Kinder sind demnach, so Trautner (vgl. 2010:33) mit Bezug auf Maccoby (2000), sobald sie ihre eigene geschlechtliche Identität sowie die von Dritten kennen, motiviert, das für ihr Geschlecht typische Verhalten zu übernehmen. Die Selbsteinordnung als männlich oder weiblich wird so als Grundlage für die Ausbildung eines männlichen beziehungsweise weiblichen psychologisch oder sozialen Geschlechts gesehen (vgl. Kasten 2012:72). Die in den vorherigen Theorien angesprochene Bekräftigung, Imitation und Identifikation spielen nur eine zweitrangige Rolle, beziehungsweise geschehen erst, wenn die kognitive Voraussetzung des Wissens um die dauerhafte Zugehörigkeit zu einem Geschlecht besteht (vgl. Kasten 2012:72).

Der kognitive Ansatz, nach Kohlberg, macht also darauf aufmerksam, dass das Kind aktiv daran beteiligt ist, ein psychologisches oder soziales Geschlecht aufzubauen (vgl. Kasten 2012:73). Kritisiert werden kann jedoch, so Kasten (vgl. 2012:72), dass nicht nur die kognitive Entwicklung ausschlaggebend für die Ausbildung des Geschlechts ist, sondern den Einwirkungen der sozialen Umwelt ebenfalls eine nicht zu vernachlässigende Einflussnahme zugesprochen werden muss.

4.1.4 Sozialkonstruktivistische Ansätze - „Doing gender“

Daher, dass im Deutschen mit dem Wort „Geschlecht“ vorwiegend das biologische Geschlecht assoziiert wird, besteht die Gefahr, dass die Option, Geschlecht sei veränderbar, aus dem Blick gerät (vgl. Smykalla 2006:1). Darum werden heute häufig die englischen Begriffe „sex“ (biologisches Geschlecht) und „gender“ (psychologisches oder soziales Geschlecht) verwendet (vgl. ebd.). Diese Begriffstrennung kam im Englischen in den 1970er Jahren auf (vgl. Hagemann-White 2011:445). Das biologische Geschlecht ist folglich lediglich ein Teil von „gender“ (vgl. Smykalla 2006:3). Durch die Unterscheidung von „sex“ und „gender“ wird nun also darauf hingewiesen, dass körperliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht zwangsläufig mit ihrem Verhalten und ihren Fähigkeiten verbunden sind (vgl. Ehlert 2012:23f.). So müssen Stärke und Aggressivität nicht einem männlichen Körper zugewiesen werden (vgl. ebd.).

Allerdings ist die Unterteilung zwischen „sex“ und „gender“ umstritten, dies schreiben unter anderen Bereswill und Ehlert (vgl. 2011a:163), da sie an der biologischen Zweigeschlechtlichkeit festhält. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass „sex“ dem Reich der Natur zugeschrieben wird und daher unhinterfragte Grundlage bleibt (vgl. Gildemeister 2008b:168). Des Weiteren ist es unmöglich Natur und Kultur, also demzufolge „sex“ und „gender“, sauberlich zu trennen (vgl. ebd.:171).

Geschlecht wird, sofern die konstruktivistische Ansicht fokussiert wird, als unbeständig und kulturell hergestellt betrachtet (vgl. Götsch 2014:20). So zielt „doing gender“ darauf ab, Geschlecht nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern die sozialen Prozesse, in welchen Geschlecht als Unterscheidung reproduziert wird, in den Blick zu nehmen (vgl. Gildemeister 2008a:137). Die „sex-gender-Unterscheidung“ geht also, so Gildemeister (vgl. 2008a:137), von einem natürlichen Unterschied aus, wohingegen „doing gender“ besagt, dass Geschlechtszugehörigkeit ein fortlaufender Herstellungsprozess ist. Mit dem Konzept des „doing gender“ wird also Geschlecht nicht mehr als Eigenschaft oder Merkmal eines Individuums betrachtet, sondern vielmehr als sozialer Prozess (vgl. Gildemeister 2008b:167). Es wird demzufolge davon ausgegangen, dass Geschlecht nicht auf einer natürlichen Tatsache beruht (vgl. Villa 2008:148). Um jedoch diesem natürlichen Biologismus ausweichen zu können, wurden von West/ Zimmermann, anstelle der Unterscheidung von „sex“ und „gender“, neu drei Dimensionen geschaffen (vgl. Gildemeister 2008b:178).

- „Sex“ als das biologische Geschlecht,
- „Sex – category“ als die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht, welches nicht dem biologischen Geschlecht entsprechen muss, jedoch eine erkennbare Zugehörigkeit zu einem Geschlecht sicherstellt und
- „Gender“ als soziales Geschlecht, als Verhalten beziehungsweise Handeln, das der gewählten Geschlechterkategorie angemessen ist (vgl. ebd.).

„Doing gender“ als ein interaktions- und handlungstheoretischer Zugang zu Geschlecht untersucht also, so Bereswill und Ehlert (vgl. 2011a:163) mit Bezug auf West/ Zimmermann (1987) und Gildemeister/ Wetterer (1992), wie in einem alltäglichen, gemeinsamen Interaktionsprozess die als natürlich betrachteten Unterschiede zwischen den Geschlechtern konstruiert, verfestigt und verändert werden.

„Geschlecht gilt nicht als biologische, sondern als soziale Konstruktion, also als etwas, das gesellschaftlich ‚gemacht‘ und individuell nachvollzogen bzw. ‚mit-gemacht‘ wird.“ (Treiber 2006:102)

Was allerdings zum „Frausein“, oder „Mannsein“ gehört, beziehungsweise was von einer Frau oder einem Mann verlangt wird, ist je nach Gesellschaft und historischem Zeitpunkt unterschiedlich (vgl. Rerrich 2010:92f.). Es ist eine Sache der Definition, ein Prozess dem „doing gender“ (vgl. ebd.). Wie Männer und Frauen wahrgenommen werden ist dabei abhängig von gesellschaftlichen Zuschreibungen, Vorstellungen und Erwartungen (vgl. Smykalla 2006:3). Es geht darum, sich ein Geschlecht anzueignen und damit einen Platz im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit zu finden, sich dabei aber dennoch selbst bestimmen und selbständig verhalten zu können (vgl. Gildemeister/ Robert 2011:98). Die Menschen müssen sich in Interaktion mit anderen deshalb immer wieder einem Geschlecht zugehörig machen (vgl. Ehlert 2012: 25). In diesen sozialen Interaktionen verfestigt sich zugleich die Binarität und sie wird zu einer persönlichen und sozialen Gewissheit (vgl. Götsch 2014:54). Umgehend wird das Gegenüber, so Götsch (vgl. ebd.:60) mit Bezug auf Hirschauer (1993), als das gleiche oder andere Geschlecht wahrgenommen und die Verhaltensweisen und Eigenschaften als weiblich oder männlich eingeordnet. So wird die Geschlechtszugehörigkeit gegenseitig versichert und das Wissen über die Zweigeschlechtlichkeit bestätigt (vgl. ebd.). Diese somit entstandenen Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit, mitsamt den dazugehörigen geschlechtsspezifischen Erwartungen und Zuschreibungen, hatten im Laufe der Zeit die Möglichkeit, sich in der Gesellschaft zu bewahrheiten, festigen und durchzusetzen (vgl. Jantz 2001:56).

Die verschiedenen Erklärungsansätze zeigen, so kann **zusammengefasst** werden, dass Männer und Frauen sich häufig ähnlicher sind als oft angenommen (vgl. Hagemann-White

2010:48f.). Obschon mittlerweile die Meinung grösstenteils anerkannt wird, dass es Geschlechterunterschiede im Verhalten der Männer und Frauen gibt, wobei jedoch die Grösse beziehungsweise die Bedeutsamkeit derer variieren, betonen einige Autoren und Autorinnen überwiegend die Unterschiede andere hingegen die Gemeinsamkeiten (vgl. Strüber 2012:35). Ungleichheiten gibt es, wie aufgezeigt, auch in den Erklärungsansätzen zu den Ursachen der Geschlechterunterschiede beziehungsweise der Aneignung von Geschlecht (vgl. Strüber 2012:35). Trotz den mannigfaltigen Studien über grössere und kleinere Ausprägungen von Geschlechterunterschieden kann heute davon ausgegangen werden, dass dem differenten Verhalten qua Geschlecht immer eine Wechselwirkung zwischen Anlage, also genetischen Faktoren und Umwelt zugrunde liegt (vgl. Strüber 2010:73). So ist auch Bischof-Köhler (vgl. 2012:54) der Meinung, dass es sinnvoll sei, die Veranlagung genauer in den Blick zu nehmen beziehungsweise sie weder ausser Acht zu lassen, noch als ausschliesslichen Grund für das geschlechtsspezifische Handeln zu sehen. Angeborene Dispositionen legen das Verhalten also nicht fest, sondern wirken als Neigungen, Interessen und Fähigkeitsschwerpunkte, die je nach Sozialisationseinfluss an Gewicht zu- oder abnehmen können (vgl. Bischof-Köhler 2010:84). Es ist demzufolge generell alles erlernbar, es fällt jedoch einfacher, wenn eine Passung zwischen dem Erlernbaren und der Veranlagung besteht (vgl. ebd.).

Auch in dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass das biologische Geschlecht zu einem bestimmten Teil als Veranlagung fungiert und sich somit Männer und Frauen zwangsläufig unterscheiden, jedoch wird der Umwelt mindestens ein genauso grosser Einfluss zuteil. Bereits wieder fällt die Differenzierung zwischen Männer und Frauen auf, welche, werden die drei Dimensionen „sex“, „sex – category“ und „gender“ betrachtet, nicht mehr selbstverständlich vorgenommen werden darf. Dennoch greift auch diese Arbeit auf das binäre Geschlechtersystem zurück, nach welchem die meisten Gesellschaften noch immer funktionieren, dies jedoch immer mit dem Wissen um die Existenz der sogenannten „Zwischengeschlechter“ (Transgender/ Transsexuelle). Die Verfasserin vertritt die Ansicht, dass auch jene Menschen (zumindest eine Überzahl) sich im binären Geschlechtersystem verorten (müssen). So sollen in dieser Arbeit Männer und Frauen nicht zwangsläufig aufgrund ihres biologischen Geschlechts „sex“ der männlichen oder weiblichen Kategorie zugeteilt werden, sondern vielmehr anhand des erkennbaren Geschlechts, der „sex – category“. Dennoch wird jeweils von Mann und Frau beziehungsweise von Jungen und Mädchen gesprochen.

4.2 „Gender Mainstreaming“

Geschlecht fungiert in der Gesellschaft, wie oben erwähnt, als sozialer Platzanweiser. Es wird je nach Geschlecht beispielsweise über die Lage auf dem Arbeitsmarkt, über Bewertun-

gen und Privilegien bestimmt (vgl. Bereswill/ Ehlert 2011b:168). Von einem Unterschied zwischen den Geschlechtern geht auch die Strategie des „Gender Mainstreaming“ aus (vgl. Rose 2003:9f.).

„Gender Mainstreaming ist eine Strategie zur Verwirklichung der Gleichstellung von Frau und Mann. Sie besteht darin, die Anliegen und Kriterien der Gleichstellung in alle Lebensbereiche zu integrieren.“ (Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann 2004:6)

Unter „Mainstreaming“ wird, unter anderem, die Gleichstellung in einer Organisation zum normalen und selbstverständlichen Handlungsmuster werden zu lassen, verstanden (vgl. Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann 2004:6). Obschon auf europäischer Ebene das „Gender Mainstreaming“ Prinzip im Jahr 1996 in den Amsterdamer Vertrag aufgenommen wurde und sich alle Staaten der Europäischen Union dazu verpflichtet haben, das Prinzip in ihrer Politik anzuwenden, gibt es bis heute in der Schweiz keine verbindlichen „Gender Mainstreaming“ Strategien (vgl. Humanrights 2014:o.S.).

Die Differenz zwischen den Geschlechtern hat Auswirkungen auf die Entwicklungsoptionen und Perspektiven der Frauen und Männer (vgl. Rose 2003:9f.). Beide Geschlechter sind von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen betroffen, nur unterscheiden sich diese qualitativ (vgl. ebd.:10). Jegliches Handeln, Planen und Denken in Praxisorganisationen der Sozialen Arbeit muss also dahingehend geprüft werden, ob Geschlechtergruppen benachteiligt werden beziehungsweise ob die Gleichstellung gewährleistet ist (vgl. ebd.:13). Dabei wird, nach Busche und Cremers (vgl. 2009:23), eine binäre Perspektive eingenommen, welche alle Menschen, die sich nicht eindeutig dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zuordnen, aus dem Blick verliert. Mit dem Fokus auf die beiden Geschlechter, so muss erwähnt werden, wurde mit der Strategie „Gender Mainstreaming“ jedoch ein neuer Denkansatz ins Zentrum gerückt (vgl. Rose 2003:16-20). Nicht mehr stehen nur Frauen im Fokus der Gleichstellungspolitik (vgl. ebd.). Unter Einbezug des Gender Begriffs, so Rose (vgl. 2003:21f.) hingegen, findet tendenziell eine Auflösung des binären Geschlechtersystems statt. Dadurch werden mehr als zwei mögliche Geschlechter zugelassen und es schliesst ein, dass Geschlechtszugehörigkeit subjektiv unterschiedlich gewichtet werden kann (vgl. ebd.:22). Sogleich wird ein Widerspruch sichtbar. Zum einen werden explizit die zwei Geschlechter, Männer und Frauen, fokussiert und es wird eine Benachteiligung sowohl der Frauen als auch der Männer zu vermeiden versucht (vgl. Busche/ Cremers 2009:23). Andererseits wird ausgesagt, dass mehr als zwei Geschlechter berücksichtigt werden können (vgl. Rose 2003:21f.). Tischner (vgl. 2012:396) ist der Meinung, dass vom Begriff des „Gender Mainstreaming“ vollständig abgesehen werden soll. Wie genau und ob die beschriebene

Diskrepanz in der Strategie des „Gender Mainstreaming“ diskutiert wird, soll in dieser Arbeit nicht weiter besprochen werden.

Ein weiteres Dilemma, so zeigen Böhnisch und Funk (vgl. 2002:28f), besteht darin, dass durch die Differenzannahme des „Gender Mainstreaming“ die Differenz dort verfestigt wird, wo Gleichheit angestrebt wird.

„Man müsse also Konzepte favorisieren, die von der prinzipiellen Auflösbarkeit dieser Geschlechterdifferenz ausgehen – und damit auch die Unterscheidung zwischen biologisch differentem und sozial ungleichem Geschlecht überwinden – um dadurch von vornherein zu einer Suchperspektive zu kommen, die Gleichheit voraussetzt und nicht vom Defizitären aus operiert.“ (Böhnisch/Funk 2002:29)

„Gender Mainstreaming“ muss sich zudem mit der Frage auseinandersetzen, was Chancengleichheit beinhaltet (vgl. Rose 2003:54). Bedeutet Chancengleichheit, dass beispielsweise in einer Praxisorganisation jeweils gleichviele Mädchen wie Jungen vertreten sein müssen oder sollten ihnen vielmehr dieselben Mittel zukommen (vgl. ebd.)? Oft wird der Strategie des „Gender Mainstreaming“ vorgeworfen, eine Geschlechtertrennung anzuvisieren. „Gender Mainstreaming“ setzt jedoch nicht zwangsläufig geschlechtsspezifische Angebote für Jungen und Mädchen, im Sinne von Geschlechtertrennung voraus, sondern befürwortet geschlechtsspezifische Angebote genauso (vgl. ebd.:71). Lediglich geht es darum, Mädchen und Jungen in gleicher Weise Ressourcen und Aufmerksamkeit zukommen zu lassen (vgl. ebd.). Die Frage, was Kinder brauchen, um Mädchen und Jungen sein zu können, steht im Vordergrund (vgl. ebd.:69). Es entsteht jedoch der Anspruch, dass sich die geschlechtsspezifische Soziale Arbeit vor der „Vergeschlechtlichung“ hüten sollte (vgl. Rose 2003:82). Nicht nur das Geschlecht soll Mittelpunkt aller Diskussionen sein. So sind nämlich noch weitere Kategorien (Alter, Elternhaus, Peergroup) nebst dem Geschlecht nicht aus dem Blick zu verlieren (vgl. ebd.:84f.). Zudem variiert die Bedeutung des Geschlechtes je nach Situation, in welcher sich ein Kind befindet (vgl. ebd.:85).

4.3 Intersektionalität

Dieses Kapitel wird nur kurz ausfallen. Lediglich soll aufgezeigt werden, dass Geschlecht als Kategorie auch in den Hintergrund treten kann und andere Klassifikationen an Bedeutung gewinnen können. Geschlecht ist eine tragende Achse sozialer Ungleichheit, welche jedoch häufig durch weitere Ursachen hervorgerufen wird (vgl. Ehlert 2012:21). Dies fasst der Begriff der Intersektionalität zusammen (vgl. ebd.). Intersektionalität meint konkret, dass sich verschiedene soziale Kategorien, welche Ungleichheiten generieren können, überschneiden

(vgl. Küppers o.J.:o.S.). Das Zusammenwirken dieser verschiedener Ungleichheiten muss berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Zentral dabei ist, dass keine der verschiedenen Strukturkategorien (Geschlecht, Ethnizität, Nationalität usw.) alleine fungiert, sondern jeweils in einem Zusammenspiel mit den anderen steht (vgl. ebd.). So kann also die intersektionale Perspektive als eine Weiterentwicklung der Geschlechterforschung betrachtet werden, welche multiple Ungleichheitsverhältnisse analysiert (vgl. ebd.).

Das Konzept der Intersektionalität macht also auf die Überschneidungen von Diskriminierungen aufmerksam und zeigt, dass betreffend der Ungleichbehandlung nicht bloss eine Kategorie in den Blick genommen werden darf, sondern zu prüfen ist, welche weiteren Kategorien von Relevanz sind (vgl. ebd.). Dadurch wird ein Fall zwar komplexer, jedoch auch differenzierter.

5. Geschlechtersensible Soziale Arbeit

Die Geschlechterdiskussion ist auch in der Praxis der Sozialen Arbeit insofern heute noch relevant, als dass sich schnell Fragen stellen wie: Wer ist männlich und wer ist weiblich? Wird bei einer Kategorisierung der Geschlechter auf das binäre Geschlechtersystem zurückgegriffen und wenn ja, welchem Geschlecht werden von Intersexualität betroffenen Kinder (Klienten und Klientinnen) oder Erwachsene (Professionelle der Sozialen Arbeit) zugeordnet (vgl. ebd.)? Wird Geschlecht als veränderbar betrachtet und welche Auswirkungen hat dies, wenn überhaupt, auf die Arbeit mit den Kindern? Verhalten sich Professionelle der Sozialen Arbeit sowohl für das gleich- als auch für das gegengeschlechtliche Kind als mögliches Vorbild? Wird im Umgang mit Kindern eine Chancengleichheit qua Geschlecht sichergestellt beziehungsweise werden Professionelle der Sozialen Arbeit unabhängig ihres Geschlechtes gleich behandelt? Welche Unterschiede in der Sozialisation ergeben sich für die Kinder der beiden Geschlechter und besteht zwischen all diesen Fragen die Gefahr der Vergeschlechtlichung?

Geschlecht zählt nicht nur zu den wesentlichen Kategorien, welche die Gesellschaft strukturieren, sondern ist, wie hoffentlich deutlich wurde, auch aus der Sozialen Arbeit nicht weg zu denken. Geschlecht muss, so Bramberger (vgl. 2008:1) mit Bezug auf Löw (2003) und Sommerkern (1993), in der Sozialen Arbeit vor allem dann zum Thema werden, wenn Menschen unter Benachteiligungen aufgrund ihres Geschlechts leiden oder ihnen der Zugang zu Ressourcen versperrt bleibt. Grundsätzlich will und muss die Soziale Arbeit also Diskriminierungen, die auf die Kategorie von Geschlecht zurückzuführen sind, thematisieren und vermeiden (vgl. ebd.).

„In der Politik ist die Rede von „Gender Mainstreaming“, in der Erziehung von „geschlechtergerechter Pädagogik“ – Begriffe, die sehr abstrakt sind. Letztlich verweisen sie auf die praktische Umsetzung des simplen Grundgesetzauftrages: Unabhängig von ihrem Geschlecht sollen Menschen gleiche Entfaltungschancen bekommen.“ (Walter 2005:12)

Diese Arbeit spricht nicht von Geschlechtergerechtigkeit sondern von Geschlechtersensibilität, da die Verfasserin die Ansicht vertritt, dass die Soziale Arbeit nicht nur beide Geschlechter gerecht „behandeln“ muss, sondern vielmehr gegenüber der Kategorie Geschlecht sensibel bleiben soll. Sensibel im Sinne von Wahrnehmen beziehungsweise Berücksichtigen und dies mittels einer feinfühligsten Art und Weise.

5.1 Leitlinien

Historisch gesehen erfolgte die geschlechtersensible Soziale Arbeit zunächst in geschlechtshomogenen Settings (vgl. IMST o.J:1). Erst später kamen Ansätze der geschlechtersensiblen Sozialen Arbeit in koedukativen Settings oder der Arbeit mit dem jeweils anderen Geschlecht auf (vgl. ebd.). Folgende Leitlinien respektive empfohlene Handlungsweisen oder Grundsätze für eine geschlechtersensible Soziale Arbeit konnten aus der komplexen und vielschichtigen Geschlechterdiskussion herausgearbeitet werden.

5.1.1 Geschlecht wahrnehmen

Das Geschlecht eines Kindes soll wahrgenommen werden, wobei die Soziale Arbeit sich nicht ausschliesslich am biologischen Geschlecht orientieren kann (vgl. Bischof-Köhler 2010:84). Dies obschon wie mehrfach besprochen die Anlage Einfluss auf das Verhalten eines Kindes nimmt (vgl. ebd.). Vielmehr soll Geschlecht als veränderbar betrachtet werden und die Soziale Arbeit soll sich, aus Sicht der Verfasserin, idealerweise am Geschlecht, zu welchem sich ein Kind sozial zuordnet („sex-category“), orientieren. Sicherlich richten sich die meisten Gesellschaften nach einem binären Geschlechtersystem und ein geschlechtliches Dazwischen (Transgender/ Transsexuelle) ist darin nicht vorgesehen, was sich beispielsweise im Personenstandgesetz widerspiegelt, welches eine klare Einordnung von Frau und Mann vornimmt (vgl. Götsch 2014:56). Dennoch besteht die Möglichkeit sich nicht eindeutig einem männlichen oder weiblichen Geschlecht zuordnen zu können oder wollen (vgl. Hagemann-White 1984:103). Sollten Kinder sich dafür entscheiden (müssen), sich dem System der Zweigeschlechtlichkeit zu widersetzen oder sich atypisch zu verhalten, muss davon ausgegangen werden, dass sie mit Konflikten konfrontiert werden (vgl. ebd.). Zudem muss sich die Soziale Arbeit dann mit weiterführenden Fragen beschäftigen wie: Welche Toilette wird beispielsweise ein „biologischer“ Junge, der sich sozial als Mädchen einordnet, benut-

zen? Darf das Kind die Mädchenöffnungszeiten eines Kinder- und Jugendtreffs besuchen? Und so weiter.

5.1.2 Sozialisation der Kinder beachten

Je nach Geschlecht werden an Kinder unterschiedliche Erwartungen gestellt, welche unterschiedlich bewältigt werden und daher zu unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen führen (vgl. Trautner 2010:28). Die Sozialisation, also der Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit beziehungsweise der Geschlechtsidentität findet, wie bereits erwähnt, in Auseinandersetzung mit den Anlagen und der Umwelt statt (vgl. Hurrelmann 2006:7). Heute wird davon ausgegangen, dass Jungen und Mädchen über solch unterschiedliche Anlagen verfügen und sich demnach bereits nach der Geburt geschlechtsspezifisch unterschiedlich entwickeln. Darauf soll im Folgenden eingegangen werden, wobei es sich dabei um Stereotypisierungen handelt, welche nicht in jedem Fall zutreffend sind und in keinem Fall eine starre Verallgemeinerung hervorrufen wollen.

5.1.2.1 Geschlechtsspezifische Entwicklung von Kindern

Jungen sind bereits im Mutterleib aktiver und in den ersten Monaten schwerer zu beruhigen als Mädchen (vgl. Bischof-Köhler 2010:79). Mit 18 Monaten sind Kinder bereits in der Lage, männliche und weibliche Stimmen auseinanderzuhalten und können Gesichter unterscheiden (vgl. Trautner 2010:36). Mädchen suchen dabei öfter den Blickkontakt und halten ihn länger (vgl. Bischof-Köhler 2010:79). Auch werden geschlechtstypische Spielgeräte von Mädchen länger angesehen (vgl. Trautner 2010:36). Gegenüber unvertrauten Objekten sind Mädchen vorsichtiger (vgl. Bischof-Köhler 2010:79). Jungen dagegen sind explorativer und sie lassen sich weniger leicht ängstigen (vgl. Bischof-Köhler 2012:50). Die Fähigkeit Geschlechter zu unterscheiden tritt bei Mädchen etwas früher auf als bei Jungen (vgl. Trautner 2010:36). Im zweiten Lebensjahr präferieren Mädchen und Jungen das gleichgeschlechtliche Elternteil (vgl. Bischof-Köhler 2010:80). Erst mit etwa drei Jahren sind die Kinder, so Trautner (vgl. 2010:36) mit Bezug auf Maccoby (2000), in der Lage, sich selbst zuverlässig nach Geschlechtszugehörigkeit einzuordnen. In den nächsten drei Jahren beginnen die Geschlechterkategorien an Bedeutung zu gewinnen, das heisst, die Geschlechterstereotype beginnen sich zu entwickeln (vgl. ebd.). Im Vorschulalter gewinnen dann die geschlechtshomogenen Gruppen an Bedeutung (vgl. ebd.:37). Das soziale Interesse der Mädchen manifestiert sich ab der Grundschule in Freundschaften, die meist auf Zweiergruppen konzentriert sind (vgl. Bischof-Köhler 2010:85). Jungen schliessen sich eher zu grösseren Gruppen zusammen, die in erster Linie zweckgeleitet sind (vgl. ebd.). Dabei zeichnen sich Jungen durch ihre Durchsetzungsorientiertheit, ihr Imponierverhalten sowie ihre Selbstdarstellung aus (vgl. Bischof-Köhler 2012:51). Empathie, Mitleid und Schuldgefühle werden empirisch vorzugs-

weise dem weiblichen Geschlecht akkreditiert (vgl. Bischof-Köhler 2010:86). Eine Wettkampfmotivation sowie eine erhöhte Misserfolgstoleranz wird eher mit Jungen assoziiert (vgl. ebd.:83-89). Mit der kognitiven Entwicklung der Kinder werden unter anderem die Geschlechterstereotype flexibler (vgl. Trautner 2010:37). Es wird erkannt, dass zwischen den Geschlechtern auch Gemeinsamkeiten zu finden sind und dass, wenn beispielsweise ein Mädchen Fussball spielt, dies nicht bedeutet, dass es kein Mädchen mehr ist (vgl. ebd.). In der Adoleszenz gehört zu den zentralen Aufgaben, die Auseinandersetzung mit der Frage, was es heisst ein Mädchen oder ein Junge zu sein (vgl. ebd.:38). Zu den Entwicklungsaufgaben gehören unter anderem der Aufbau einer sexuellen Orientierung, die Ausgestaltung der Beziehung zu Gleichaltrigen und die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechterrolle (vgl. ebd.).

Jantz (vgl. 2001:60) meint, dass diese geschlechtsspezifischen Unterschiede zuerst gesehen und verstanden werden müssen, bevor sie dekonstruiert und Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts vermieden werden können. Es soll also erkannt werden, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Anlagen mitbringen können, diese sollen jedoch nicht dramatisiert werden. So sind also Mädchen und Jungen in mancherlei Hinsicht unterschiedlich, jedoch vollkommen gleichwertig (vgl. Matzner 2010:401). Werden nämlich nur die Unterschiede fokussiert beziehungsweise stark differente Erwartungen qua Geschlecht an die Kinder gestellt, so werden klare wählbare Wege für die Mädchen und Jungen gebahnt, was einen Druck auslöst, sich adäquat verhalten zu müssen und ein Ausbrechen schwierig macht.

Verdeutlicht werden kann dies an einem Praxisbeispiel. Aggressives und Grenzen austestendes Verhalten von Jungen wird oft als normal gesehen und in einem gewissen Mass toleriert beziehungsweise fast schon erwartet (vgl. Ehlert 2012:65). Wie aber werden Jungen wahrgenommen, die dieses Verhalten nicht im gleichen Masse zeigen und wie wird auf Mädchen reagiert, die genau solche, als männlich konnotierte Verhaltensmuster, an den Tag legen (vgl. ebd.)?

Wilz (vgl. 2008:11) betont auch den gesellschaftlichen Strukturwandel, welcher mit einer zunehmenden Individualisierung der Gesellschaftsmitglieder verbunden ist, wie auch einer Enttraditionalisierung der Geschlechterverhältnisse.

„Bilder von geschlechterrelevantem Verhalten ändern sich ständig und weisen nicht mehr in eindeutige Richtungen, die für Jugendliche eine taugliche Orientierungshilfe abgeben würden.“ (Singer 2008:232)

Mit den heute zunehmenden Freiheiten bezüglich der Gestaltung der eigenen Identität, beispielsweise der Wahl des Geschlechtes im Gegensatz dazu den noch immer vorherrschen-

den, sich aber stetig wandelnden Erwartungen an die Geschlechter, bleiben oder verstärken sich demzufolge Fragen und Probleme bei Kindern.

5.1.3 Geschlechterstereotype vermeiden

Geschlechterrollen schaffen für die Kinder als auch für die Professionellen der Sozialen Arbeit Orientierungs- und Verhaltenssicherheiten sowie Ordnungs- und Vergleichsmöglichkeiten (vgl. Böhnisch/ Funk 2002:27). Menschen können in Rollen vergleichbar gemacht werden (vgl. ebd.:22).

Häufig werden in der Sozialen Arbeit mit Kindern pauschal zwei Gruppen gebildet und beispielsweise Anweisungen so an alle Mädchen beziehungsweise alle Jungen gestellt (vgl. Hagemann-White 1984:64). Spielen in einer Krippe einige der Jungen mit Bauklötzen, so wird eher gerufen: „Jungs, räumt eure Bauklötze weg“, als: „Alle Kinder räumen das weg, womit sie gespielt haben.“ (vgl. ebd.) Durch solche Äusserungen werden die Abgrenzungen der Geschlechter voneinander noch gefördert (vgl. ebd.:71).

Weil die Soziale Arbeit immer wieder zuordnen und vergleichen muss, gerät auch sie in die Gefahr der Verwendung oder Herstellung von Geschlechterrollen und damit der Geschlechtstypisierung (vgl. Böhnisch/ Funk 2002:23).

Zum einen muss die Soziale Arbeit erkennen, dass Geschlechterrollen Orientierung ermöglichen und für viele Menschen eine sichere Basis und Rahmenbedingung darstellen (vgl. Böhnisch/ Funk 2002:27). Andererseits sollen sich Menschen auch wohl fühlen und sich sozial orientieren können, wenn sie nicht auf traditionelle, stereotype Geschlechterrollen zurückgreifen können oder wollen (vgl. ebd.). Sie sollen als individuelle Persönlichkeiten mit ihren eigenen biografischen Vorerfahrungen und Kompetenzen erkannt und gefördert werden (vgl. ebd.:161). Sobald die Kinder erwachsen sind, sind sie es, die den gesellschaftlichen Rahmen entscheiden und demzufolge Menschen in Geschlechterrollen einteilen (vgl. Walter 2005:218f.). So soll daran gesetzt werden, dass Kinder nicht als „Rollen“ sondern als individuelle Personen gesehen werden (vgl. ebd.). Die Aufmerksamkeit muss also auf die vielseitigen Unterschiede zwischen den Menschen gerichtet werden, um vom Bild „der“ Mädchen und „der“ Jungen abzusehen (vgl. Trautner 2010:41).

5.1.4 Handlungsoptionen der Kinder erweitern

Mädchen und Jungen sollen folglich von früher Kindheit an die Chance haben, sich ihre Umwelt ohne Unterstellungen anzueignen und darin Erfahrung wie auch Sicherheit gewinnen (vgl. Böhnisch/ Funk 2002:99). Entsprechend ihrer Fähigkeiten und Interessen müssen Kinder sich entwickeln können, ohne durch Zuschreibungen behindert zu werden (vgl. Wallner

2013:76). Einschränkungen und Diskriminierungen aufgrund von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen müssen demzufolge abgebaut werden (vgl. Hartwig/ Kriener 2006:120f.). Sabla und Rohde (vgl. 2013:138) fordern mit Bezug auf Blickhäuser/ von Barga (2006), dass sofern gesellschaftliche Zuschreibungen erkannt werden, die Strukturen dahingehend verändert werden müssen, dass neue Entwicklungsperspektiven geschaffen werden können. Ebenso gilt es, Abwertungen die in den geschlechterhierarchischen Gesellschaftsstrukturen auftreten, wahrzunehmen (vgl. Schweighofer-Brauer 2011:81). Mädchen und Jungen sollen ihr Leben ausrichten nach ihren Interessen, Begabungen und Vorlieben, auch entgegen den Geschlechterstereotypen (vgl. Wallner 2010:6).

Dies zu gewährleisten versuchen, ist Aufgabe der Sozialen Arbeit. Mädchen und Jungen, so Micus-Loos (vgl. 2013:182) mit Bezug auf Voigt-Kehlenbeck (2001), also in ihrer Variabilität wahrzunehmen und ihre geschlechtsspezifischen Bedürfnisse zu erkennen. Auch geht es darum, den Jungen und Mädchen verschiedene Handlungsoptionen zu ermöglichen und sie in ihrer selbstbestimmten Entwicklung zu begleiten (vgl. ebd.).

„Hier steht immer wieder im Vordergrund, traditionelles Rollenverhalten zu reflektieren und in Frage zu stellen, Kindern neue Handlungsmöglichkeiten unabhängig vom Geschlecht anzubieten und sie zum Ausprobieren bisher ungewohnter Verhaltensweisen zu ermutigen.“ (Rohrmann 2008:158)

Es zeigt sich also, dass das System der Zweigeschlechtlichkeit durch die geschlechtsspezifischen Zuschreibungen, die Möglichkeiten und Grenzen gesellschaftlicher Teilhabe und persönlicher Entwicklungschancen von Kindern beeinflusst oder vielmehr einschränken kann und Kinder deshalb in ihrer individuellen Entwicklung beziehungsweise Sozialisation begleitet werden müssen (vgl. Hartwig/ Muhlak 2006:89f.).

5.1.5 Geschlechtersensibel ≠ Geschlechterneutral

Sensibel mit der Geschlechterthematik umzugehen meint nicht, die Kategorie Geschlecht zu neutralisieren (vgl. Walter 2005:14). Durchaus sollen Bedürfnisse, Vorteile und Benachteiligungen von Männern und Frauen berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

„Geschlechterbewusste Pädagogik ist ein Balanceakt zwischen Entdramatisierung und Thematisierung von Geschlecht, zwischen einer Akzeptanz von Unterscheidung und Trennung einerseits und einer Förderung des Miteinanders von Mädchen und Jungen andererseits.“ (Rohrmann 2012b:229)

Bischof-Köhler (vgl. 2010:91) vertritt die Meinung, dass Gleichbehandlung nur dann angebracht wäre, wenn die Geschlechter über eine identische Veranlagung verfügten. Vielmehr

sollen die Unterschiede bekannt sein und in der Erziehung berücksichtigt werden (vgl. Bischof-Köhler 2010:91). Aus Sicht der Verfasserin müssen geschlechtsspezifische Verhaltensweisen ins Bewusstsein gerückt werden, jedoch wie aus den zu vorigen Leitlinien ersichtlich wurde, das Geschlecht nicht überdramatisieren und keine stereotype Erwartungen, welche den Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Kinder einschränken könnten, gestellt werden.

Zur Verdeutlichung muss sich die Soziale Arbeit, so Ehlert (vgl. 2012:64f.) mit Bezug auf Gildemeister/ Robert (2008), fragen, welche stereotypen Erwartungen beispielsweise in Kindertagesstätten an die Kinder gestellt werden, wenn geschlechterdifferenzierte Funktionsecken, wie eine Puppenecke gestaltet werden? Es soll nicht über Sinn und Unsinn einer Aufteilung von Kindertagesstätte in sogenannte Funktionsecken diskutiert werden. Lediglich wird darauf hingewiesen, dass es Aufgabe der Sozialen Arbeit ist, sich darauf zu achten, dass Mädchen und Jungen denselben Zugang zu beispielsweise techniknahen Spielmaterial erhalten (vgl. Walter 2005:107). Ebenso wie über die Verwendung von Kinderbüchern nachgedacht werden soll, in welchen Frauen überwiegend in traditionellen Rollendarstellungen und Jungen ausschliesslich als mutig und stark dargestellt werden (vgl. ebd.). Walter (vgl. ebd.) plädiert gar dazu, solche Literatur aus den Regalen verschwinden zu lassen.

5.1.6 Geschlecht als einzige Kategorie - Intersektualität

Jeweils ist zu prüfen, so Engelfried (vgl. 2010:142) mit Bezug auf Kraus (o.J.), welche Rolle Geschlecht wirklich spielt. Eine ausschliessliche Orientierung an der Kategorie Geschlecht ist insofern problematisch, wenn weitere Unterscheidungen ausgeklammert werden. So wird die Konstruktion des Geschlechts beispielsweise von der Religion, dem Alter und der Bildung mitbeeinflusst (vgl. Engelfried 2010:163f.). Wird als Beispiel ein Junge dunkler Hautfarbe gehänselt, kann dies unter anderem mit seinem Geschlecht aber auch mit seiner Kultur, Religion oder Ethnizität zusammenhängen. Ein alleiniger Fokus auf eine der Strukturkategorien könnte das Bild verfälschen und zu falschen Schlüssen führen.

5.1.7 Professionelle sensibilisieren - Geschlechterverhalten reflektieren

Professionelle der Sozialen Arbeit sind herausgefordert, ihr Geschlechterwissen zu reflektieren und sich die sogenannte „Geschlechterkompetenz“ anzueignen (vgl. Ehlert 2012:114). Unter Geschlechterkompetenz wird die Fähigkeit verstanden, benachteiligende Strukturen zu erkennen und verändern, sodass jedem Geschlecht neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten zugestanden werden können (vgl. Gender Kompetenz Zentrum 2012:o.S.).

„Geschlechtersensibilität – eine Sensibilität für die Komplexität und die machtvolle Ordnung von Geschlecht, die alle gesellschaftlichen Bereiche, und damit sowohl das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit als Disziplin als auch das Handeln Sozialarbeitender unweigerlich berührt – stellt eine Herausforderung für Professionisten dar, die weit hinausgeht über die bloße Wahrnehmung und Beschreibung simpler Benachteiligung von Personen aufgrund ihres Geschlechts, verbunden mit dem Drängen nach Beendigung dieser Benachteiligungen.“ (Bramberger 2009:14)

Da Professionelle der Sozialen Arbeit Vermittler und Vermittlerinnen von Normalitätsvorstellungen sind, müssen sie genau prüfen, welche Normvorgaben sie selbst vorleben (vgl. Voigt Kehlenbeck 2009:128). Auch fungieren Professionelle der Sozialen Arbeit, so zumindest sagen die Lerntheorien, als Modelle (vgl. Trautner 2010:42). Die Entwicklung der Geschlechtstypisierung von Kindern wird durch Beobachtung konkreter Verhaltensweisen von Frauen und Männern beeinflusst (vgl. ebd.). Dies bedeutet, so Trautner (vgl. ebd.), dass wenn Jungen und Mädchen Professionelle der Sozialen Arbeit lediglich beim Ausführen geschlechtstypischer Aufgaben wahrnehmen, kaum Veränderungen in der Entwicklung der Jungen und Mädchen erwartet werden können. Dieser Modellfunktion sollen sich die Professionellen bewusst sein und das Verhalten der Kinder nicht einschränken (vgl. ebd.). Ganz persönlich sollen sich also Professionelle der Sozialen Arbeit bezüglich ihres Geschlechterverhaltens, sowie ihrer Geschlechterbilder reflektieren und bezüglich der klassischen Rollenbilder flexibel eingestellt sein (vgl. Wallner 2013:76). Professionelle der Sozialen Arbeit sollen sich mit Fragen konfrontieren wie: An welchen Ereignissen wurde mir bewusst, dass ich eine Frau oder ein Mann bin (vgl. Glücks/ Ottemeier-Glücks 2001:71)? Wo gab es Freiheiten und wo wurden Grenzen gesetzt im Ausprobieren geschlechtstypischer Verhaltensweisen (vgl. ebd.)? Wer von meinen Eltern war wann für mich da beziehungsweise erlaubte oder verbot mir was (vgl. ebd.)? Welche Rolle spielten gleich- oder „andersgeschlechtliche“ Menschen in meinem Leben (vgl. ebd.)?

„Erwachsene, die sich kritisch beobachten, werden entdecken, in welchem Ausmass sie selbst unbewusst zur Reproduktion der Geschlechtsrollenstereotype beitragen.“ (Scheu 1992:123)

Ebenso sollen sich Professionelle Fragen stellen bezüglich der Gewährleistung geschlechtersensibler Sozialer Arbeit. Wallner (vgl. 2013:74) betont, dass immer als ganzes Team geschlechtersensibel gearbeitet werden soll und demzufolge die nachfolgenden Fragen im Team besprochen werden sollten.

- Welche Erwartungen werden an die Mädchen und Jungen gestellt (vgl. Ehlert 2012:108)?
- Welchen Beitrag zur Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit tragen die Strukturen und Rahmenbedingungen der Praxisorganisation bei und wo gibt es Möglichkeiten diese zu verändern (vgl. ebd.)?
 - Welche Ungleichheiten und formellen wie auch verdeckten Machtverhältnisse kommen auf organisations- und klientelbezogener Ebene vor (vgl. Angerer 2008:24)?
- Welche Rollenbilder sind den Kindern bekannt (vgl. Hunger o.J.:245)?
- Welche Rollenverteilungen nehmen sie wahr (vgl. ebd.)?
 - Inwieweit sind die Professionellen der Sozialen Arbeit bereit für das Gegengeschlecht typische Aufgaben wahrzunehmen (vgl. Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V o.J.:17)?
 - In welchen Situationen verhalten sich Professionelle der Sozialen Arbeit „Rollenkonform“ (vgl. ebd.:14)?
- Welche Rollenbilder werden durch Märchen oder Lieder transportiert (vgl. Hunger o.J.: 246)?
- Welche Spielmöglichkeiten stehen den Mädchen und Jungen zur Verfügung (vgl. ebd.)?
- Welche Aspekte des Verhaltens der Professionellen der Sozialen Arbeit sind geschlechtsspezifisch geprägt (vgl. ebd.:247)?
- Welche Konsequenzen hat der „Frauenüberschuss“ beziehungsweise der „Männermangel“ in der Praxisorganisation auf die Kinder (vgl. Hunger o.J.:245)?

5.2 „Cross work“

„Cross work“ ist eine Bezeichnung für die sozialpädagogische Arbeit von Frauen mit Jungen beziehungsweise von Männern mit Mädchen (vgl. Ehlert 2012:105). „Cross work“ ist also nebst der Jungenarbeit, der Mädchenarbeit und dem der geschlechtersensiblen Koedukation ein weiterer Baustein (vgl. IMST o.J.: 1).

Spezifisch wird das Augenmerk auf die gegengeschlechtliche Beziehung zwischen Kindern und Sozialpädagogen respektive Sozialpädagoginnen gelegt (vgl. Schweighofer-Brauer 2011:81). Besondere Aufmerksamkeit kommt bei der Überkreuzpädagogik auch der Wirkung und Gestaltung gegengeschlechtlicher Generationenbeziehungen zu (vgl. ebd.:80).

„Crosswork will, wie Geschlechterpädagogik überhaupt, mit Kindern und Jugendlichen das vorstellbare Spektrum an Wahlmöglichkeiten in ihrer Lebens-

gestaltung erweitern und sie dabei unterstützen, ihren jeweils eigenen Weg zum Erwachsenwerden als Mädchen bzw. Junge auch quer zu nahe gelegten Geschlechterstereotypen zu finden.“ (Schweighofer- Brauer 2011:80)

Ziele des „cross work“ sind es also, die Geschlechterbilder von Mädchen und Jungen zu irritieren und erweitern, Zuschreibungen und Geschlechterhierarchien durch das Kennenlernen des anderen Geschlechts abzubauen und Geschlechterperspektiven zu erweitern. (vgl. IMST o.J.: 2-7)

In der Überkreuzpädagogik spielt die Thematik der Hierarchie eine nicht zu vernachlässigende Rolle (vgl. Jantz/ Rauw 2001:24). Dies insofern, dass Jungen (Klienten) bezüglich des Geschlechts, den Frauen (Sozialpädagoginnen) als hierarchisch höhergestellt angesehen werden (vgl. Wallner 2010:9). Im Bezug auf das Alter und die Rolle jedoch nicht (vgl. ebd.). So geht es um die Frage, ob die Sozialpädagoginnen akzeptiert werden, obschon sie bezüglich des Geschlechts als unterlegen angesehen werden (vgl. ebd.). Frauen müssen sich, so Wallner (vgl. 2010:9), demzufolge in der Arbeit mit Jungen mehr behaupten als Männer die mit Mädchen arbeiten und bezüglich des Geschlechts, wie auch des Alters und der Rolle hierarchisch höher stehen. Bezüglich der höhergestellten Männer kommt es so allerdings zu einer doppelten Hierarchie (vgl. ebd.).

Doch auch Geschlechterstereotype kommen zum Tragen. Ein Beispiel ist die Äusserung, dass Sozialpädagoginnen den Bedürfnissen der Jungen nicht gerecht werden können, da sie sich körperlich mehr bewegen und austoben müssen, als ihnen von den weiblichen Betreuungspersonen gestattet wird (vgl. Ehlert 2012:66). Solche Stereotype können die Arbeit der Sozialpädagoginnen aber auch, nämlich im umgekehrten Fall, die der Sozialpädagogen entscheidend beeinflussen.

So bleibt die Frage zu klären, wie die Jungen von den Sozialpädagoginnen und die Mädchen von den Sozialpädagogen profitieren können. Sozialpädagoginnen können Jungen geschlechtstypische Zuschreibungen vorleben oder aufzeigen, dass davon abgewichen werden kann (vgl. Wallner 2010:9f.). Eine Verschiedenheit zwischen den Frauen kann somit zum Ausdruck gebracht werden (vgl. ebd.:10). Frauen können die Geschlechterhierarchien durchbrechen und auch den Jungen Grenzen setzen (vgl. ebd.). Sozialpädagogen hingegen können Mädchen zeigen, dass sie die typischen Mädchenbilder hinterfragen und Mädchen ermutigen, Grenzen zu setzen (vgl. Franke 2010:3). Weibliche Stereotype können von Sozialpädagogen wertgeschätzt und berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Verrichten sie beispielsweise Hausarbeiten mit einer Selbstverständlichkeit, so wird diese Arbeit womöglich nicht mehr abgewertet sondern als gleichrangig bewertet (vgl. Glücks/ Ottemeier-Glücks 2001:82).

„Wenn Männer abwertend über Frauen sprechen, erleben Jungen, dass Frauen weniger wert sind, und Mädchen, dass sie selbst später auch einmal weniger wert sein werden.“ (vgl. Walter 2005:74)

Dies heisst also, dass auch Sozialpädagoginnen respektive Sozialpädagogen dem jeweils anderen Geschlecht Erfahrungen, Erkenntnisse und Reflexionsmöglichkeiten über die Geschlechtlichkeit lehren können (vgl. Wallner 2013:75). Um eine individuelle Geschlechtsidentität bilden zu können, braucht es gar weibliche und männliche Bezugspersonen, an welchen die Kinder sich orientieren können (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2012:5).

„Wir lernen am lebenden Beispiel leichter als aus Büchern oder Filmen.“ (vgl. Walter 2005:57)

Lediglich geht es darum, wie die Professionellen der Sozialen Arbeit ihr „Mannsein“ und „Frausein“ verstehen, gestalten und Vorleben (vgl. Böhnisch/ Funk 2002:175). Wobei es daher zentral ist, sich bewusst zu werden, welche Werte vermittelt werden wollen (vgl. Walter 2005:72). „Cross work“ setzt, wie dies auch bereits als Leitlinie der geschlechtersensiblen Sozialen Arbeit definiert wurde, die biografische Selbsterforschung der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen voraus (vgl. Schweighofer-Brauer 2011:81). Die eigene geschlechtliche Sozialisation soll bezüglich erfahrener Verunsicherungen, Entscheidungen und Lösungen reflektiert werden und eigene Geschlechterstereotype sichtbar gemacht werden (vgl. ebd.). Zentral für die Geschlechterpädagogik „cross work“ ist weiter auch das Geschlechterwissen (vgl. ebd.). Erkenntnisse der geschlechtsspezifischen Sozialisation, des „doing gender“ aber auch zur Geschichte gesellschaftlicher Geschlechterhierarchien müssen berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Den noch immer in der Gesellschaft verankerten Hierarchien beziehungsweise Geschlechterstereotype müssen sich die Professionellen der Sozialen Arbeit bewusst sein, um sich nicht von ihnen leiten zu lassen.

Zusammenfassend soll „cross work“ einen Erfahrungsaustausch sicherstellen, der die Vielfalt innerhalb der Geschlechter aufzeigt (vgl. Wallner 2010:6).

6. Das Problem des „Männermangels“

Aus obigen Erläuterungen zu den Leitlinien beziehungsweise den empfohlenen Handlungsweisen sollen nun mögliche Herausforderungen herausgearbeitet werden, welche sich für die Soziale Arbeit aufgrund des „Männermangels“ ergeben. Rohrmann (vgl. 2008:156) beschreibt drei Argumentationslinien für männliche Pädagogen. Erstens brauchen Jungen männliche Identifikationsfiguren (vgl. Rohrmann 2008:156). Zweitens wird von männlichen Professionellen der Sozialen Arbeit erwartet, dass sie, aufgrund der durch die Dominanz der

Frauen zu kurz kommenden männlichen Interessen und Verhaltensweisen, die männertypischen Bereiche und Aktivitäten übernehmen (vgl. ebd.). Drittens benötigt geschlechtersensible Soziale Arbeit Frauen als auch Männer (vgl. ebd.).

6.1 Identifikationsproblem der Jungen

Vorwiegend wird seit einiger Zeit der Einfluss der Männer auf die Jungen diskutiert (vgl. Rohrmann 2008:159). Die Tatsache, dass Mädchen in ihrem nahen Umfeld mehr gleichgeschlechtliche Identifikationsfiguren finden können als Jungen, wird als Ursache für problematisches Entwicklungsverhalten von Jungen gesehen (vgl. Rohrmann 2008:119). Dammasch (vgl. 2012:186) beispielsweise vertritt die Meinung, dass Mädchen in der Sicherheit eines weiblichen Beziehungsumfeldes gefördert werden und sich entfalten können, wohingegen den Jungen das entsprechend fördernde, männliche Beziehungsumfeld fehlt. Jungen müssen ihre männliche Identität über die Abgrenzung von der Weiblichkeit sichern, was oft zu starren Männlichkeitsentwürfen führt, welche wiederum zu unflexiblen Verhaltens- und Denkweisen führen können (vgl. ebd.). Er betont, dass ohne Identifikation mit einem männlichen Dritten, die Loslösung von der Mutter unvollständig und so die männliche Identität fragil bleibt (vgl. Dammasch 2012:194). Auch Böhnisch und Funk betonen, dass Jungen vorwiegend auf weibliche Professionelle der Sozialen Arbeit treffen und ihnen so männliche Vorbilder fehlen (vgl. 2002:87).

„Männer sind wichtig für die Soziale Arbeit, weil sie das „Weibliche“ ergänzen bzw. kompensieren, weil sie männlichen Heranwachsenden, die in ihren Familien keinen Vater oder keine adäquaten Väter erlebt haben, ein anderes Modell von Mannsein vorleben.“ (Ganss 2011:357)

Ein weiteres Argument für Männer in der Sozialen Arbeit ist also, dass männliche Pädagogen den Vatemangel, für die wachsende Zahl von Kindern die ohne Vater aufwachsen, kompensieren sollen (vgl. Rohrmann 2012a:122). Inwieweit Männer in der Sozialen Arbeit ein Vorbild für Jungen sein können, die ohne Vater aufwachsen, kann nicht abschliessend gesagt werden (vgl. ebd.:123). Es gibt jedoch Studien, welche einen positiven Einfluss väterlicher und damit auch männlicher Präsenz auf die Entwicklung der Kinder bestätigen (vgl. Aigner/ Poscheschnik 2012:178). Zwei Schwierigkeiten sind jedoch zu nennen. Sozialpädagogische Angebote sind keine familienersetzende Einrichtungen (vgl. Rohrmann 2012a:123). Professionelle sind daher kein Mutter- beziehungsweise Vaterersatz (vgl. ebd.). Zweitens kann es, so Rohrmann (vgl. ebd.), gerade Kindern, welche ohne Vaterfigur aufwachsen, schwerfallen, Vertrauen zu männlichen Professionellen aufzubauen, weil sie bislang keine oder gar schlechte Erfahrungen mit Männern gemacht haben.

Es stellt sich allerdings die Frage, was an Männern für Jungen das Bereichernde ist (vgl. Ganss 2011:357)? Werden die gegenwärtigen Debatten um die Krise der Jungen und die damit einhergehenden Forderungen nach mehr männlichen Professionellen in der Sozialen Arbeit betrachtet, wird deutlich, dass hier eine Überbetonung und Dramatisierung von Geschlechterdifferenz stattfindet (vgl. Ehlert 2013:117). Aufgrund dieser Annahme zeigt sich, dass Geschlecht eine dominante Strukturkategorie in der Sozialen Arbeit darstellt und es geht daraus hervor, dass Frauen zugeschriebene Tätigkeiten im Gegensatz zu denen der Männer abgewertet werden (vgl. ebd.: 117f.). Zwar wird häufig gesagt, dass Geschlecht in der Sozialen Arbeit keine Rolle spielt und lediglich die Qualität des Handelns im Fokus liegt (vgl. Ehlert 2013:124). Allerdings wird genauso oft betont, dass das Geschlecht ein Bestandteil des Professionellen Handelns ist (vgl. ebd.).

„Wenngleich die Wahrnehmung dominiert, dass es sich bei der Sozialen Arbeit um ein „geschlechtsloses“ Berufsfeld handelt und das Konstrukt der „Geschlechterdifferenz“ heutzutage keine Relevanz mehr besitzt, so steht es für die meisten der befragten Studenten ausser Frage, dass Männer eine Bereicherung für die Soziale Arbeit darstellen und dass es mehr Männer in der Sozialen Arbeit geben muss, um den defizitären Zustand der Frauendominanz zu beheben.“ (Ganss 2011:353f.)

Wird davon ausgegangen, dass Jungen aufgrund des „Männermangels“ bezüglich des männlichen Identitätsentwicklungsprozesses benachteiligt sind, wird erwartet, dass Männer gemäss Geschlecht den Jungen gerecht werden können und Frauen demzufolge nicht (vgl. Fegter 2013:153-155). Die Frauendominanz wird somit als Defizit gewertet (vgl. Ganss 2011:357). Voigt- Kehlenbeck (vgl. 2009:135) bringt es auf den Punkt mit ihrer Aussage, dass Männer nicht als Leitfiguren im Sinne des Einübens vermeintlich typisch männlicher Verhaltensweisen sondern als Aushandlungspartner für das Neuverhandeln der Geschlechterverhältnisse wichtig sind. Es gibt nicht die eine Männlichkeit, welche als Schablone auf eine Person männlichen Geschlechts aufgelegt werden kann (vgl. Brandes 2001:61). Männlichkeit variiert und somit auch die Bedürfnisse der jeweiligen Jungen (vgl. ebd.). Rohrmann (vgl. 2012a:122) betont, dass vielmehr die Berufserfahrung sowie die fachlichen Kompetenzen beziehungsweise Qualifikation entscheidend sind. Auch Ganss (vgl. 2011:360) betont, dass die Geschlechtszugehörigkeit als solche noch keine Kompetenz darstellt und Männer somit nicht zwangsläufig als Bereicherung für die Soziale Arbeit gesehen werden können.

„Es geht um deren [Männer] persönliche Eignung und Motivation und sie sind – ebenso wie Frauen – ein Gewinn für dieses Berufsfeld, wenn sie die Kompetenz besitzen, sich auf selbstreflexive Prozesse einzulassen, um sowohl das

Spektrum ihrer Handlungsoptionen als auch das ihrer Klientinnen und Klienten vergrössern zu können.“ (Ganss 2011:360)

Zudem ist, wie erwähnt wurde, noch unklar, inwiefern den Jungen tatsächlich die männliche Orientierung fehlt beziehungsweise welche Bedeutung das Geschlecht der Professionellen auf die Entwicklung der Jungen und Mädchen tatsächlich hat (vgl. Rohrmann 2008:121+354).

6.2 Interessenwahrnehmung zu wenig gewährleistet

Rohrmann (vgl. 2008:157) schreibt, dass männliche Interessen und Verhaltensweisen oft zu kurz kommen und die Lebenswelten der Kinder, beispielsweise die Raumgestaltung oder das Spielangebot vorwiegend durch Frauen bestimmt sind. Von männlichen Professionellen der Sozialen Arbeit wird daher verlangt, dass sie dieser weiblichen Dominanz entgegenwirken (vgl. ebd.).

„So wird von ihnen erwartet, dass sie männertypische Bereiche und Aktivitäten übernehmen oder sie sich in Konflikten besser durchsetzen können.“ (Rohrmann 2008:157)

Den Männern werden so geschlechterstereotype Eigenschaften zugeordnet, wie beispielsweise der Spass am herumtollen (vgl. Fegter 2013:155). Es wird vorausgesetzt, dass Männer qua Geschlecht über eine geeignete „Männlichkeit“ verfügen um jenen Aufgaben nachkommen zu können (vgl. Rohrmann 2008:157). Männer werden also im pädagogischen Alltag in eine Geschlechterrolle gedrängt (vgl. Ehlert 2012:55). So verrichten meist sie die anfallenden handwerklichen Tätigkeiten, so Ehlert (vgl. ebd.) mit Bezug auf Kasiske (2006), und auch sie sind es, die für den Sport und die Aussenaktivitäten zuständig sind. Auch für das Austragen von Konflikten mit den Jungen und Mädchen scheinen sie besonders geeignet (vgl. ebd.). In der Regel entscheiden sich Männer nicht für eine Tätigkeit im sozialen Bereich, um als Gegengewicht zu den vielen weiblichen Beschäftigten zu fungieren oder als männliche Bezugsperson einen Vatemangel auszugleichen (vgl. Rohrmann 2008:167). Es kann zur Überforderungen kommen, wenn Männer in die Rolle des Durchsetzungsfähigen, des Vorbildes fürs „männliche“, des Hausmeisters oder ähnlichem gedrängt werden (vgl. ebd.). Zudem wird dadurch den Frauen die Chance abgetan, diese Aufgaben zu übernehmen (vgl. ebd.). Rohrmann (vgl. 2008:176) zeigt weiter auf, dass Enttäuschungen entstehen können, wenn Männer die geschlechtstypischen Erwartungen nicht erfüllen, zumal die Erwartungen auch von Seiten der weiblichen Professionellen der Sozialen Arbeit oft widersprüchlich sind. So sollte im Team geklärt werden, wie Aufgaben verteilt werden beispielsweise ob ein Mann überhaupt den sportlichen Teil im pädagogischen Alltag übernehmen

möchte und es soll reflektiert werden, was den Kindern mit der geschlechtsspezifischen Aufgabenverteilung vermittelt wird (vgl. Rohrmann 2008:169).

„Es lässt sich zusammenfassen, dass gemischte Teams keineswegs garantieren, dass stereotype Verhaltenszuschreibungen vermindert werden – im Gegenteil.“ (Rohrmann 2008:170)

6.3 Notwendigkeit von Individualitäten

Weibliche und männliche Professionelle der Sozialen Arbeit sollen traditionelles Rollenverhalten reflektieren, Kindern neue Handlungsmöglichkeiten anbieten und aufzeigen und sie zum Ausprobieren bislang ungewohnter Verhaltensweisen ermutigen (vgl. Rohrmann 2008:158). Dazu sollen Kinder, so Fegter (vgl. 2013:149) mit Bezug auf Möller-Dreischer (2012), während ihrer Sozialisation gleichermassen Frauen und Männer erleben. Grundsätzlich ist dabei, dass die Frauen und Männer qualifiziert sind, und geschlechtersensibles Handeln gewährleisten können (vgl. ebd.). Schnell wird ein Widerspruch deutlich. Einerseits sollen Männer Männlichkeit in die Soziale Arbeit einbringen, um Jungen als Identifikationsfigur dienen zu können (vgl. Rohrmann 2012a:118f.). Andererseits sollen sie im Rahmen der geschlechtersensiblen Sozialen Arbeit gerade nicht nach den stereotypen Erwartungen handeln, um Mädchen und Jungen ein möglichst grosses Verhaltensrepertoire aufzeigen zu können (vgl. ebd.:119).

Was ebenfalls noch kurz angesprochen werden soll sind die Eltern, mit welchen die Professionellen der Sozialen Arbeit nebst den Klienten und Klientinnen einen Austausch pflegen sollen. Vor allem Väter brauchen, so Aigner et al. (vgl. 2012:72), männliche Ansprechpartner, mit welchen sie ihre Anliegen besprechen und gemeinsam erleben können, dass die Erziehung von Kindern auch für Männer selbstverständlich ist. Insbesondere für alleinerziehende Mütter können Männer in der Sozialen Arbeit bereichernd sein (vgl. ebd.). Dies, da jenen im Erziehungsalltag ein männliches Gegenüber fehlt um über Erziehungsfragen auszutauschen (vgl. ebd.). Auch in diesem Zusammenhang werden die stereotypen Erwartungen an die männlichen Professionellen der Sozialen Arbeit sichtbar.

Somit kommt es aus Sicht der Verfasserin in erster Linie auf die Vielfalt der Professionellen im Beruf der Sozialen Arbeit an. Jede Frau und jeder Mann empfindet, je nach Alter, beruflicher Position, Erfahrung sowie individueller Persönlichkeitsstruktur, eine Situation oder ein Verhalten anders (vgl. Jacob 2004:64). Womit wieder die Thematik ins Spiel kommt, dass die sozialen Kompetenzen nicht automatisch dem biologischen Geschlecht zugeordnet werden können und bestimmte, als weiblich oder männlich stereotype Eigenschaften, unabhängig vom biologischen Geschlecht auftreten können (vgl. Strüber 2010:73). Die Kategorie Ge-

schlecht soll demnach in einem gewissen Masse an Bedeutung verlieren. Das Individuum soll Mittelpunkt sein (vgl. Matthies 2004b:132). Um eine möglichst grosse Bandbreite an Individualitäten gewährleisten zu können, muss dennoch das männliche Geschlecht vertreten sein. So sollen Kinder eine grösstmögliche Auswahl an Verhaltens- und Individualitätsgestaltungsmöglichkeiten zum Vorbild haben.

7. Dem „Männermangel“ entgegenwirken

Aufgrund der vorhergehenden Diskussion braucht es also durchaus mehr Männer oder zumindest mehr männliche Identitäten in der Sozialen Arbeit. Um dem „Männermangel“ entgegenwirken zu können, muss allerdings eine andere Sicht auf die Bedeutung pädagogischer Arbeit als verantwortungsvolle Aufgabe entwickelt werden und es müssen Massnahmen getroffen werden, um den Beruf für junge Männer interessanter zu machen (vgl. Rohrmann 2008:385). Beispielsweise können Schulpraktika für Jungen gezielt in sozialen Berufen gefördert werden (vgl. Kasiske et al. 2006:95). Professionelle der Sozialen Arbeit können an Schulen oder Messen über den Beruf informieren (vgl. ebd.:96). Besonders sollen Männer nach Absolvierung eines Zivildienstes angesprochen und für ein Studium in Sozialer Arbeit motiviert werden (vgl. ebd.:96). Im Rahmen des Projekts „Mehr Männer in die Studiengänge und Praxisfelder der Sozialen Arbeit“ betont die Fachhochschule Ostschweiz die Zusammenarbeit mit Berufsberatungen, um auf die Soziale Arbeit als Berufsfeld auch für Männer aufmerksam zu machen (vgl. Schmid et al. 2011:3). Ebenfalls setzten sie einen Schwerpunkt auf die Werbung (vgl. ebd.:4). Mittels verschiedener Kampagnen sollen Männer auf die Soziale Arbeit aufmerksam gemacht werden, die Vielfalt im Bereich der Sozialen Arbeit soll aufgezeigt werden und die traditionellen Bilder der Sozialen Arbeit sollen aufgebrochen werden (vgl. ebd.).

Von Männern, die in der Sozialen Arbeit tätig sind, wird vorausgesetzt, dass sie automatisch über eine geeignete „Männlichkeit“ verfügen, um der weiblichen Dominanz entgegen zu wirken (vgl. Rohrmann 2008:157). Es wird erwartet, dass sie männertypische Aufgaben übernehmen (vgl. ebd.). Diese starre Sichtweise muss verabschiedet werden, um einer Überforderung der Männer entgegenwirken zu können. Kasiske et al. (vgl. 2006:97) sprechen zudem davon, Männer mindestens in zweier Teams in der Praxis anzustellen. Dadurch kann eine Entlastung der Erwartung, eine typisch männliche Identität repräsentieren zu müssen, erfolgen (vgl. Kasiske et al. 2006:98).

„Je mehr männliche Fachkräfte es gibt, umso weniger müssen diese befürchten, als „Solotänzer im Damenballett“ mit Erwartungen überfrachtet oder auf

stereotype Bilder von Männlichkeit festgelegt zu werden.“ (Rohrmann 2012a:127)

Schliesslich ist zu berücksichtigen, dass, wenn Männer in der Praxis neu in weiblich homogene Teams einsteigen, zum einen ein Gewinn an Attraktivität, Energie und Lebendigkeit dazugewonnen werden kann (vgl. Neubauer 2012:235). Andererseits besteht jedoch die Gefahr von Kampf, Konflikt und Konkurrenz (vgl. ebd.). Demzufolge ist die Teamarbeit zentral. Geschlechterdynamiken müssen erkannt und bearbeitet werden, sowie die Vorteile und Potenziale eines gemischtgeschlechtlichen Teams herausgearbeitet werden (vgl. ebd.:244f.). Letztendlich fungiert das Team als Vorbild und Kinder nehmen die im Team herrschenden Dynamiken wahr und lernen daran.

Ebenfalls müsste die Forschung bezüglich der Bedeutung der Männer in der Sozialen Arbeit einen Schritt nach vorne machen. Beispielsweise wird bislang vorwiegend thematisiert, wie zentral Männer als Vorbilder für Jungen sind. Inwiefern Männer jedoch auch für die Entwicklung der Mädchen zentral sind, wurde noch wenig betrachtet (vgl. Rohrmann 2008:157). Allgemein liegt noch wenig Forschungsmaterial zur Funktion und der Auswirkung von Männern in der Sozialen Arbeit vor, da bislang eine professionelle Betreuung und Erziehung vorwiegend Frauen zukam (vgl. Brandes/ Andrä/ Röseler 2012:152). Durch den erhöhten Forschungsstand und das Aufzeigen der Notwendigkeit männlicher Professioneller der Sozialen Arbeit, so die Verfasserin, soll die Attraktivität den Beruf zu wählen auch für Männer gesteigert werden. Damit einhergehen würde ein Anstieg des Männeranteils, zum Abbau von Vorurteilen, beispielsweise dem Generalverdacht zur Pädophilie führen.

8. Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Arbeit nochmals zusammengetragen und die Unterfragestellungen wie auch die Fragestellung beantwortet. Im Anschluss werden kritisch zu betrachtende und weiterführende Fragen aufgegriffen und kurz ausgeführt. Insgesamt soll die Bedeutung der besprochenen Thematik für die Soziale Arbeit erneut aufgezeigt werden.

8.1 Ergebnisse

Mittels oben genannten Unterfragestellungen soll die Beantwortung der Fragestellung strukturiert ermöglicht werden.

- Wie entwickelte sich die Soziale Arbeit zu einem von Frauen dominierten Beruf?

Das Wohlfahrtssystem wurde im Gegensatz zu anderen gesellschaftlichen Bereichen wie der Justiz oder der Wirtschaft von Frauen als auch Männern aufgebaut (vgl. Hering 2006:18). Allerdings waren die staatlichen Rahmenbedingungen nicht für die Beteiligung der Frauen ausgerichtet, was sich darin zeigte, dass jene keinen Zugang zu einem Studium oder auch öffentlichen Ämtern besaßen (vgl. ebd.). Frauenbewegungen, welche sich formierten um den durch geschlechtsspezifische Zuschreibungen entstandenen Ungleichheiten entgegenzuwirken, ermöglichten den Frauen dann jedoch auch den Zugang zu der kommunalen Armenpflege, wie auch der Berufsvormundschaft, welche bislang in männlicher Hand lagen (vgl. ebd.:21). Ebenfalls wurden durch die Frauenbewegungen Schulen gegründet, welche zunächst lediglich für Frauen ausgerichtet waren (vgl. Matter 2011:347). Durch diese Ungleichstellung bezüglich den Ausbildungsstätten wurden Forderungen laut, auch für Männer eine Ausbildung zu gewährleisten (vgl. ebd.:353f.). Auf die Bemühungen der Einrichtung einer Fürsorgerausbildung für Männer beispielsweise der Berner Fürsorgeschule, reagierten aber kaum Männer (vgl. ebd.:349-351). Die wesensgemässen Zuschreibungen, welche vor allem Frauen für den Beruf der Sozialen Arbeit vorsahen, hinderten wohl noch immer eine grosse Anzahl Männer daran, eine Ausbildung zu beginnen (vgl. ebd.:337-340). So schränkten, aus Sicht der Verfasserin also die wesensgemässen Zuschreibungen Männer darin ein, den Beruf des Professionellen der Sozialen Arbeit zu wählen, den Frauen wurde der Zugang dadurch jedoch gerade erleichtert. Heute sind rund zwei Drittel der Studierenden an Fachhochschulen für Soziale Arbeit Frauen (vgl. Bundesamt für Statistik 2011b:24). Häufiger arbeiten jene an der Front und „überlassen“ den Männern die Führungspositionen (vgl. Strohmaier 2003:147).

- Was wird von einer geschlechtersensiblen Sozialen Arbeit mit Kindern verlangt und welche Ansprüche an die Professionellen bestehen?

In den meisten Gesellschaften wurde und wird Geschlecht als binär wahrgenommen (vgl. Mingerzahn 2004:13). Es gibt also zwei biologische Geschlechter, die Männer und die Frauen. Anhand des biologischen Geschlechts werden bereits von der Geburt an spezifische Erwartungen an die Kinder gestellt (vgl. Ehlert 2012:62). Kinder müssen sich also im binären Geschlechtersystem verorten und sich immer wieder aufs Neue als Frauen und Männer beziehungsweise Jungen und Mädchen definieren (vgl. Micus-Loos 2013:183). So wird einerseits die Binarität bestätigt und weiter aufrechterhalten, andererseits gewinnen die Kinder selbst durch die sozialen Interaktionen Gewissheit über ihr Geschlecht (vgl. Götsch 2014:54). Sozialkonstruktive Ansätze sprechen davon, dass Geschlecht veränderbar ist und Kinder sich unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht („sex“) in der Gesellschaft „zeigen“ können (vgl. Götsch 2014:20). Sie können sich demzufolge abweichend von ihrem biologischen Geschlecht als Mann respektive Frau oder Junge beziehungsweise Mädchen zei-

gen. Kinder, welche sich nicht eindeutig einem Geschlecht zuordnen wollen oder können, sich also dem binären System nicht fügen, können von Störungen der Identitätsbildung betroffen sein (vgl. Hurrelmann 2006:39). Dies weil keine Passung zwischen den eigenen Wünschen und den gesellschaftlichen Erwartungen besteht (vgl. ebd.). Der Sozialen Arbeit kommt demzufolge eine vermittelnde und aufklärende Rolle zu. Einerseits sollen geschlechtsspezifische Erwartungen an die Kinder grösstenteils vermieden werden, um ihnen somit die Chance der Veränderbarkeit ihres Geschlechtes zu gewähren, andererseits muss den Kindern ein Rahmen aufgezeigt beziehungsweise vorgelebt werden, der ihnen ermöglicht, ihr Geschlecht auszugestalten respektive sich selbst einem Geschlecht zuordnen zu können und somit Gewissheit über die eigene Geschlechtsidentität zu erlangen. Ebenso muss das Verständnis für sogenannte „Zwischengeschlechter“ vorangetrieben werden, um Kinder vor Ausgrenzungen und damit einhergehenden Störungen der Identitätsbildung zu schützen.

Das biologische Geschlecht ist also nicht unhinterfragte Tatsache, obschon es nachweisliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen beziehungsweise Jungen und Mädchen gibt (vgl. Strüber 2012:35). Es kann jedoch als Veranlagung fungieren und im Zusammenspiel mit Umweltfaktoren als Neigungen, Interessen und Fähigkeitsschwerpunkte, die je nach Sozialisationseinfluss an Gewicht zu- oder abnehmen können, wirken (vgl. Bischof-Köhler 2010:84). Aufgrund des Geschlechts werden, beispielsweise in Anbetracht der unterschiedlichen Erwartungen sich differenzierende Sozialisationserfahrungen gemacht (vgl. Trautner 2010:28). Die Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es, die Unterschiede in den Sozialisationserfahrungen mittels der Geschlechtersensibilität klein zu halten und Diskriminierungen sowie Einschränkungen, das heisst, unterschiedliche Zugangschancen, zu verhindern versuchen (vgl. Bramberger 2008:1).

Um das Geschlecht ausbilden zu können, wobei dieser Prozess nie beendet ist, müssen auf der biologischen Grundlage Erfahrungen beispielsweise durch Beobachtung oder Bekräftigung gesammelt werden (vgl. Trautner 2010:30). Dem eigenen Geschlecht angemessene Handlungen werden übernommen (vgl. ebd.:32). Dabei müssen diese, so die Lerntheorien, nicht zwangsläufig von einem Vertreter des eigenen Geschlechts stammen (vgl. ebd.). Kognitive Ansätze sprechen hingegen von einer Orientierung an Vertretern des eigenen Geschlechts, wobei eine wichtigere Bedeutung dem Kind zukommt, das aktiv am Aufbau der eigenen Geschlechterrolle beteiligt ist (vgl. Kasten 2012:72f.). Somit lässt sich ableiten, dass Professionelle der Sozialen Arbeit durchaus einen Einfluss auf die Kinder haben, wobei über dessen Umfang keine Einigkeit besteht. Daher muss das Verhalten stets bezüglich der Grundsätze der Geschlechtersensibilität geprüft werden, was sogleich als letzte Leitlinie bezeichnet werden kann.

Es sollen also den Kindern Unterschiede innerhalb eines Geschlechts aufgezeigt und somit ihre Perspektiven erweitert werden (vgl. Rohrmann 2008:158). Die Differenz zwischen den Geschlechtern soll dadurch abgebaut werden, dass vorgelebt wird, dass auch Frauen unter sich sehr unterschiedlich sein können und manchmal sogar Männern ähnlicher sein können (vgl. IMST o.J.:2-7). Hierarchien und Vorurteile sollen ebenfalls vermindert werden, beispielsweise dadurch, dass auch Frauen handwerkliche Tätigkeiten übernehmen und damit aufzeigen, dass jene dies genauso können und es sich dabei folglich nicht um eine Männer-tätigkeit handelt (vgl. ebd.). Um jenen Handlungsoptionen nachkommen zu können, bedarf es der Existenz von weiblichen wie auch männlichen Professionellen der Sozialen Arbeit.

Die geschlechtersensible Soziale Arbeit muss, so können abschliessend als Leitlinien zusammengefasst werden,

- Geschlecht wahrnehmen,
- die geschlechtsspezifische Sozialisation beachten,
- der Verfestigung von Geschlechterstereotypen entgegenwirken,
- die Handlungsoptionen der Kinder erweitern,
- bedenken dass geschlechtersensibel nicht gleichbedeutend wie geschlechterneutral ist,
- mit Bezug auf die Intersektionalität auch weitere Strukturen ausserhalb des Geschlechts zulassen sowie
- die Professionellen dahingehend sensibilisieren, ihr Geschlechterverhalten zu reflektieren.

Es soll nun die Anfangs formulierte Fragestellung beantwortet werden:

- Welche Herausforderungen können sich im Bereich der geschlechtersensiblen Sozialen Arbeit mit Kindern, vor dem Hintergrund der geringen Anzahl männlicher Professioneller, ergeben?

Dazu betont Rohrmann (vgl. 2008:156) drei Argumentationslinien. Zum einen fehlen durch den „Männermangel“ den Jungen mögliche männliche Identifikationspartner (vgl. ebd.). Allerdings ist noch unklar, inwiefern den Jungen tatsächlich die männliche Orientierung fehlt beziehungsweise welche Bedeutung das Geschlecht der Professionellen tatsächlich auf die Entwicklung der Jungen und im Übrigen auch das der Mädchen hat (vgl. ebd.:121+354). Als zweites betont Rohrmann (vgl. ebd.:156), dass aufgrund der „Frauendominanz“ in der Sozialen Arbeit, die Interessen der Jungen zu kurz kommen. Dadurch werden von den männlichen Professionellen geschlechterstereotype Eigenschaften und Verhaltensweisen erwartet, um jener Dominanz entgegenwirken zu können (vgl. Rohrmann 2008:157). Folge davon können

Überforderungen der Männer sein (vgl. ebd.:167). Ebenso werden damit den Frauen gewisse Kompetenzen abgesprochen beziehungsweise eine Frauendominanz wird per se als Defizit gewertet (vgl. Ganss 2011: 357). Als letztes betont Rohrmann (vgl. 2008:156) die Bedeutung der männlichen Professionellen für die Umsetzung geschlechtersensibler Sozialer Arbeit. Es wird dabei betont, dass den Professionellen die oben erläuterten Aufgaben wie beispielsweise die der Ermutigung der Kinder zu ungewohnten Verhaltensweisen, der Irritation und Erweiterung der Geschlechterbilder sowie des Abbaus von Zuschreibungen, zukommen (vgl. IMST o.J.:2-7). Um dies gewährleisten zu können, müssen Kinder gleichermassen von Frauen wie auch von Männern umgeben sein (vgl. Fegter 2013:149).

Es konnte somit aufgezeigt werden, dass eine geschlechtersensible Soziale Arbeit sowohl männliche als auch weibliche Professionelle der Sozialen Arbeit benötigt. Allerdings wurde ebenfalls dargelegt, dass die Schwierigkeit bereits in der Definition von Männern und Frauen beginnt. Da der tatsächliche Einfluss der Männer auf die Entwicklung der Jungen und Mädchen noch nicht abschliessend erfasst ist und auch die Lerntheorien eher die Geschlechtsangemessenheit als das tatsächliche Geschlecht der Modellperson betonen, so scheint, dies betont auch Rohrmann (vgl. 2008:355), vielmehr die Qualität der Beziehung zwischen den Kindern und den Professionellen bedeutend zu sein.

Die Verfasserin vertritt allgemein die Meinung, dass der Fokus auf dem Individuum und weniger dem Geschlecht liegen soll. Den Kindern (Klienten und Klientinnen) sollen demzufolge vielmehr unterschiedlichste mögliche Individualitäten und somit mögliche Geschlechterrollen beziehungsweise Verhaltensmöglichkeiten vorgelebt werden, woran sie sich orientieren können und mittels Beobachtung für sich selbst Handlungsweisen übernehmen können. Dazu werden „Männer“ genauso benötigt wie „Frauen“, die Unterscheidung soll jedoch nicht ausschliesslich am Geschlecht, gar nicht erst dem biologischen Geschlecht, getroffen werden. Somit soll Geschlecht nicht als einzige Strukturkategorie gesehen werden, sondern der Mensch soll im Zentrum stehen mit einer Vielzahl vorhandener Kategorien, die er zwangsläufig zugeschrieben erhält, sich jedoch nicht dadurch definieren lässt. In dieser Arbeit soll zum Schluss also hervorgehoben werden, dass weniger die Frage nach der Anzahl existierender Geschlechter beziehungsweise die Zuteilung zu den Geschlechtern oder eben zu anderen Kategorien im Zentrum stehen soll sondern die Individualität als Kategorie soll dazugewonnen werden und Kinder demzufolge während ihrer Sozialisation mit unterschiedlichen Individualitäten, woran sie sich orientieren können, konfrontiert werden.

8.2 Kritische Würdigung

In dieser Arbeit wurde deutlich, dass viele Werke der Literatur noch immer darauf verzichten „Geschlecht“ zu thematisieren (vgl. Matthies/ Mingerzahn 2004:6). Zudem wird mit starker

Mehrheit auf die frauenspezifischen Aspekte geblickt (vgl. ebd.). Dies soll in dieser Arbeit nicht kritisiert sondern lediglich thematisiert werden. Aus dem Grund, dass sich beim verfassen dieser Arbeit gezeigt hat, wie schwer eine neutrale Betrachtungsweise zu bewahren ist.

Des Weiteren ist aufgefallen, dies betont auch Rohrmann (vgl. 2008:186-198), dass in der Schweiz, wie auch in Deutschland eine Berücksichtigung einer geschlechterbewussten Sichtweise im Bildungsplan kaum stattfindet. Im Studienführer der Hochschule Luzern beispielsweise wird lediglich in drei Modulen wobei es sich nur bei einem um ein Pflichtmodul handelt, die Geschlechterthematik erwähnt, wobei keine Aussagen über die effektive Tiefe der darin vermittelten Informationen gemacht werden können (vgl. Hochschule Luzern 2015:34-78). In keinem der Module steht jedoch die Geschlechterthematik im Fokus (vgl. ebd.). Die Fachhochschule Nordwestschweiz hat im Studium für Soziale Arbeit die Geschlechterthematik, zumindest laut Modulübersicht, in vier Wahlpflichtkursen und einigen Wahlmodulen verankert (vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz 2015:80-226). Ein Wahlmodul handelt explizit von der Bedeutung des Geschlechts im Kontext der Sozialen Arbeit und zwei Wahlmodule werden zur Jungen- beziehungsweise Mädchenpädagogik angeboten (vgl. ebd.:186-226).

Geschlechterbewusste pädagogische Ansätze sollen – nicht separiert, sondern als Querschnittsthema – in Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten für Fachkräfte insgesamt einen höheren Stellenwert erhalten (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2012:5).

Diese Bedeutsamkeit sollte in dieser Arbeit zum Ausdruck gekommen sein und ist, um eine geschlechtersensible Soziale Arbeit gewährleisten zu können, von dringender Notwendigkeit.

9. Quellenverzeichnis

Literatur

Aigner, Josef Christian/ Koch, Bernhard/ Poscheschnik, Gerald/ Rohrmann, Tim/ Strubreither, Barbara (2012). Theoretischer Hintergrund. In: Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Aigner, Josef Christian/ Rohrmann, Tim (Hg.). Opladen, Berlin, Toronto. Verlag Barbara Budrich. S.17-98 URL: http://www.budrich-verlag.de/upload/files/artikel/00000691_010.pdf [Zugriffsdatum: 11.05.2015].

Aigner, Josef Christian/ Poscheschnik, Gerald (2012). Brauchen Kinder Männer? Psychoanalytische Befunde und sozialpolitische Folgerungen. In: Männer in Kitas. Cremers, Michael/ Höyng, Stephan/ Krabel, Jens/ Rohrmann, Tim (Hg.). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 167-180.

Angerer, Barbara (2008). Geschlechterreflexivität im Selbst- und Professionsverständnis der Sozialen Arbeit. In: Bramberger, Andrea (Hg.). Geschlechtersensible Soziale Arbeit. Wien/ Berlin: Lit Verlag. S. 13-25.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe AGJ (2012). Stellungnahmen und Positionen. Geschlechtersensibilität als Merkmal und Gegenstand von Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: URL: <http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2012/Geschlechtersensibilitaet.pdf> [Zugriffsdatum: 27.03.2015].

Aulenbacher, Brigitte (2008). Geschlecht als Strukturkategorie: Über den inneren Zusammenhang von moderner Gesellschaft und Geschlechterverhältnis. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hg.). Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 139-166.

Bereswill, Mechthild/ Ehlert, Gudrun (2011a). Geschlecht. In: Ehlert, Gudrun/ Funk, Heide/ Stecklina, Gerd (Hg.). Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. S. 162-164.

Bereswill, Mechthild/ Ehlert, Gudrun (2011b). Geschlechterverhältnisse. In: Ehlert, Gudrun/ Funk, Heide/ Stecklina, Gerd (Hg.). Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. S. 167-169.

Bischof-Köhler, Doris (2010). Geschlechtstypisches Verhalten von Mädchen unter evolutionstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Matzner, Michael/ Wyrobnik, Irit (Hg.). Handbuch Mädchen - Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 79-94.

Bischof-Köhler, Doris (2012). Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutions-theoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Matzner, Michael/ Tischner, Wolfgang (Hg.). Handbuch Jungen – Pädagogik. 2.Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 50-65.

Böhnisch, Lothar (2012). Soziale Konstruktion von Männlichkeit und Kristallisationspunkte männlicher Sozialisation. In: Matzner, Michael/ Tischner, Wolfgang (Hg.). Handbuch Jungen – Pädagogik. 2.Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 80-93.

Böhnisch, Lothar/ Funk, Heide (2002). Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Bramberger, Andrea (2008). Dimensionen geschlechtersensiblen Denkens in der Sozialen Arbeit. In: Bramberger, Andrea (Hg.). Geschlechtersensible Soziale Arbeit. Wien/ Berlin: Lit Verlag. S. 1-10.

Bramberger, Andrea (2009). Gender does matter. Weshalb Gender und Soziale Arbeit miteinander verknüpft sind. In: Sozialaktuell. Nr.9. S.12-15.

Brandes, Holger (2001). Der männliche Habitus. Band 1: Männer unter sich. Männergruppen und männliche Identitäten. Opladen, Leske + Budrich.

Brandes, Holger/ Andrä, Markus/ Röseler, Wenke (2012). Das „Männliche“ in der Erziehung. Geschlechtsspezifisches Erziehungsverhalten und männliches Rollenvorbild. In: Männer in Kitas. Cremers, Michael/ Höyng, Stephan/ Krabel, Jens/ Rohrmann, Tim (Hg.). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 151-166.

Bujnoch, Sabine (2008). Geschlechterhierarchien in der Sozialen Arbeit- Ursachen und mögliche Wege zur Veränderung. In: Bramberger, Andrea (Hg.). Geschlechtersensible Soziale Arbeit. Wien/ Berlin: Lit Verlag. S. 27-43.

Bundesamt für Statistik. Schweizerische Eidgenossenschaft (2011b). Frauen und Männer an den Schweizer Hochschulen. Indikatoren zu geschlechtsspezifischen Unterschieden. Neuchâtel. URL:

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/22/publ.html?publicationID=4543>
[Zugriffsdatum: 02.01.2015].

Bundesamt für Statistik. Schweizerische Eidgenossenschaft (2011c). Von der Hochschule ins Berufsleben. Erste Ergebnisse der Hochschulabsolventenbefragung 2009. Neuchâtel. URL: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.Document.142421.pdf
[Zugriffsdatum: 10.03.2015].

Bundesamt für Statistik. Schweizerische Eidgenossenschaft (2014a). Gleichstellung von Frau und Mann - Daten, Indikatoren. Teilzeitarbeit. Neuchâtel. URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/erwerbstaetigkeit/teilzeitarbeit.html> [Zugriffsdatum: 02.01.2015].

Bundesamt für Statistik. Schweizerische Eidgenossenschaft (2014b). Gleichstellung von Frau und Mann - Daten, Indikatoren. Berufs- und Studienfachwahl. Neuchâtel. URL: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/gleichstellung_und/eintritte_in_berufsbildungen.html [Zugriffsdatum: 23.03.2015].

Busche, Mart/ Cremers, Michael (2009). Jungenarbeit und Intersektionalität. In: Pech, Detlef (Hg.). Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 13-30.

Cremers, Michael/ Krabel, Jens (2012). Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In: Männer in Kitas. Cremers, Michael/ Höyng, Stephan/ Krabel, Jens/ Rohrmann, Tim (Hg.). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 265-285.

Dammasch, Frank (2012). Ohne Männer können Jungs sich nicht gut entwickeln. In: Hurrelmann, Klaus/ Schultz, Tanjev (Hg.). Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 184-200.

Ehlert, Gudrun (2012). Gender in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Perspektiven, Basiswissen. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.

Ehlert, Gudrun (2013). Profession und Geschlecht. Hierarchie und Differenz in der Sozialen Arbeit. In: Sabla, Kim-Patrick/ Plösser, Melanie (Hg.). Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 117-130.

Eidgenössische Kommission für Frauenfragen (o.J.). 1.1 Die Frauenbewegung von ihren Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg. URL: http://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC8QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ekf.admin.ch%2Fdokumentation%2F00444%2F00517%2Findex.html%3Fdownload%3DNHfLpZeg7t%2Clnp6l0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDdH58fmym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--%26lang%3Dde&ei=eP8fVYbsBMGsUoGEhlgO&usg=AFQjCNF2WURI6dac1Z-eCjIz-7a-OoeHeQ&bvm=bv.89947451,d.d24 [Zugriffsdatum: 04.04.2015].

Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann (2004). Gender Mainstreaming in der Bundesverwaltung. Leitfaden für den Einbezug der Gleichstellung von Frau und Mann in die tägliche Arbeit der Bundesangestellten. URL:

<http://www.ebg.admin.ch/dokumentation/00012/00199/index.html?lang=de> [Zugriffsdatum: 24.04.2015].

Engelfried, Constance (2010). Making masculinities: Männlichkeiten im Fokus der Gender studies. In: Engelfried, Constance/ Voigt-Kehlenbeck, Corinne (Hg.). Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 141-171.

Fachhochschule Nordwestschweiz. Hochschule für Soziale Arbeit (2015). Modulverzeichnis 2015/2016. Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit. URL:

http://issuu.com/fhnw/docs/fhnw_hsa_2015_modulverzeichnis [Zugriffsdatum: 09.05.2015].

Fegert, Jörg M. Prof. Dr. (o.J.). Pubertät und Adoleszenz: Körperliche und psychosoziale Reifung. Ulm. URL: <http://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/kinder-jugend-psychiatrie/warnzeichen/adoleszenz-adoleszenzkrise/pubertaet-und-adoleszenz/> [Zugriffsdatum: 24.05.2015].

Fegter, Susann (2013). Mehr Männer in die Soziale Arbeit? Neuordnungen von Profession und Geschlecht im aktuellen (fach-) öffentlichen Diskurs. In: Sabla, Kim-Patrick/ Plösser, Melanie (Hg.). Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S.145-161.

Franke, Marcel (2010). Cross Work - Überkreuzpädagogik. Wenn Frauen mit Jungs und Männer mit Mädchen arbeiten. Geschlechtsbezogene Zugänge in der Offenen Jugendarbeit. Graz: URL: http://www.voja.ch/download/cross_work.pdf [Zugriffsdatum: 27.03.2015].

Ganss, Petra (2011). Männer auf dem Weg in die Soziale Arbeit – Wege nach oben? Die Konstruktion von ‚Männlichkeit‘ als Ressource der intraberuflichen Geschlechtersegregation. Opladen & Farmington Hills MI: Budrich UniPress.

Gender Kompetenz Zentrum (2012). Genderkompetenz & Queerversity. URL: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/genderkompetenz-und-queerversity.html> [Zugriffsdatum: 22.05.2015].

Gildemeister, Regine (1992). Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: Ostner, Ilona/ Lichtblau, Klaus (Hg.). Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag. S. 220-239.

Gildemeister, Regine (2008a). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 137-145.

Gildemeister, Regine (2008b). Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hg.). Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 167-198.

Gildemeister, Regine/ Robert, Günther (2011). Doing gender. In: Ehlert, Gudrun/ Funk, Heide/ Stecklina, Gerd (Hg.). Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 95-98.

Glücks, Elisabeth/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (2001). Was Frauen Jungen erlauben können. Was Männer Mädchen anzubieten haben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht. In: Rauw, Regina/ Jantz, Olaf/ Reinert, Ilka/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hg.). Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen: Leske + Budrich. S.67-87.

Götsch, Monika (2014). Sozialisation heteronormativen Wissens. Wie Jugendliche Sexualität und Geschlecht erzählen. Opladen, Berlin&Toronto: Budrich UniPress.

Hagemann-White, Carol (1984). Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen: Leske und Budrich.

Hagemann-White, Carol (2010). Sozialisationstheoretische Perspektiven auf die Mädchenpädagogik. In: Matzner, Michael/ Wyrobnik, Irit (Hg.). Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 45-61.

Hagemann- White, Carol (2011). Zweigeschlechtlichkeit. In: Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Ehlert, Gudrun/ Funk, Heide, Stecklina, Gerd (Hg.). Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 444-446.

Hammerschmidt, Peter (2010). Die bürgerliche Frauenbewegung und die Entwicklung der sozialen Arbeit zum Beruf- Ein Überblick. In: Engelfried, Constance/ Voigt-Kehlenbeck, Corinne (Hg.). Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 25-42.

Hartwig, Luise/ Kriener, Martina (2006). Gender und Erziehungshilfe: Herausforderungen an eine geschlechtergerechte Hilfeplanung nach §36 KJHG. In: Zander, Margherita/ Hartwig,

Luise/ Jansen, Irma (Hg.). Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender - Perspektive in der Sozialen Arbeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 118-136.

Hartwig, Luise/ Kriener, Martina (2011). Kinder- und Jugendhilfe. In: Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Ehler, Gudrun/ Funk, Heide, Stecklina, Gerd (Hg.). Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 223-226.

Hartwig, Luise/ Muhlak, Kirsten (2006). Mädchenarbeit in Theorie und Praxis. In: Zander, Margherita/ Hartwig, Luise/ Jansen, Irma (Hg.). Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender- Perspektive in der Sozialen Arbeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 86-117.

Hering, Sabine (2006). Differenz oder Vielfalt? – Frauen und Männer in der Geschichte der Sozialen Arbeit. In: Zander, Margherita/ Hartwig, Luise/ Jansen, Irma (Hg.). Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender- Perspektive in der Sozialen Arbeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 18-32.

Hochschule Luzern. Soziale Arbeit. Sekretariat (2015). Studienführer zum Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit. Studienrichtungen Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik. URL: <https://www.hslu.ch/de-ch/soziale-arbeit/studium/bachelor/soziale-arbeit/links/> [Zugriffsdatum: 09.05.2015].

Hochuli Freund, Ursula/ Stotz, Walter (2011). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Huber, Johannes (2010). Geschlechtsbezogene Aspekte der kindlichen Entwicklung. URL: <http://www.provinz.bz.it/sozialwesen/download/Gender.pdf> [Zugriffsdatum: 15.05.2015].

Humanrights (2014). Gendermainstreaming. URL: <http://www.humanrights.ch/de/menschenrechte-themen/gleichstellung/gendermainstreaming/> [Zugriffsdatum: 24.04.2015].

Hunger, Ina (o.J.). Geschlechtsspezifische Sozialisation bis zum Schuleintritt - Hintergründe und Reflexionsanlässe. URL: <http://www.verlag-modernes-lernen.de/shop/pdf/9393/leseprobe2/9393.pdf> [Zugriffsdatum: 08.05.2015].

Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

IMST-Gender Netzwerk (o.J.). Cross Work – geschlechterreflektierende Überkreuzungspädagogik. Gender Crossing, gegengeschlechtliche Pädagogik. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt: Wien. URL: https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/handreichung_cross_work_02-2013_.pdf [Zugriffsdatum: 08.05.2015].

Jacob, Kerstin (2004). Frau Schneider macht die Beratung, Herr Müller schreibt das Konzept. - Geschlechterstrukturen im Beruf der Sozialen Arbeit. In: Matthies, Aila-Leena/ Mingerzahn, Frauke/ Armbruster, Meinrad M. (Hg.). Weiblichkeit und Männlichkeit in der Sozialen Arbeit. Magdeburg: Verlag der Erich-Weinert-Buchhandlung. S.60-69.

Jantz, Olaf (2001). Gleich und fremd zugleich. Die produktive Herausforderung dekonstruktivistischer Gedanken für die geschlechtsbezogene Pädagogik. In: Rauw, Regina/ Jantz, Olaf/ Reinert, Ilka/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hg.). Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen: Leske + Budrich. S.43-65.

Jantz, Olaf/ Rauw, Regina (2001). Alles bleibt anders! Standortbestimmung geschlechtsbezogener Pädagogik. In: Rauw, Regina/ Jantz, Olaf/ Reinert, Ilka/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hg.). Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen: Leske + Budrich. S. 17-41.

Kasiske, Jan/ Krabel, Jens/ Schädler, Sebastian/ Stuve, Olaf (2006). Zur Situation von Männern in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung in Deutschland. Eine Überblicksstudie. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 11-110.

Kasten, Hartmut (2012). Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung und Bildung von Jungen. In: Matzner, Michael/ Tischner, Wolfgang (Hg.). Handbuch Jungen – Pädagogik. 2.Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 66-79.

Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen - Anhalt e.V. URL: <http://www.geschlechtergerechtejugendhilfe.de/downloads/kindergarten.pdf> [Zugriffsdatum: 30.03.2015].

Kuhlmann, Carola (2000). Alice Salomon. Ihr Lebenswerk als Beitrag zur Entwicklung der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Weinheim: BELTZ Deutscher Studien Verlag.

Küppers, Carolin (o.J.). Intersektionalität. Gender Glossar. URL: <http://www.gender-glossar.de/de/glossar/item/25-intersektionalitaet/25-intersektionalitaet> [Zugriffsdatum: 12.05.2015].

Matter, Sonja (2011). Der Armut auf den Leib rücken. Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz (1900-1960). Zürich: Chronos Verlag.

Matthies, Aila-Leena (2004a). Frauen und Männer in der Geschichte der sozialen Arbeit. In: Matthies, Aila-Leena/ Mingerzahn, Frauke/ Armbruster, Meinrad M. (Hg.). Weiblichkeit und Männlichkeit in der Sozialen Arbeit. Magdeburg: Verlag der Erich-Weinert-Buchhandlung. S:20-41.

Matthies, Aila-Leena (2004b). Geschlechterpolitische Perspektiven in der Sozialen Arbeit. In: Matthies, Aila-Leena/ Mingerzahn, Frauke/ Armbruster, Meinrad M. (Hg.). Weiblichkeit und Männlichkeit in der Sozialen Arbeit. Magdeburg: Verlag der Erich-Weinert-Buchhandlung. S:121-135.

Matthies, Aila-Leena/ Mingerzahn, Frauke (2004). Jenseits eines Neutralitätsmythos: Sensibilisierung für Geschlechterdimensionen Sozialer Arbeit. In: Matthies, Aila-Leena/ Mingerzahn, Frauke/ Armbruster, Meinrad M. (Hg.). Weiblichkeit und Männlichkeit in der Sozialen Arbeit. Magdeburg: Verlag der Erich-Weinert-Buchhandlung. S:5-10.

Maurer, Susanne (2011). Frauenbewegung. In: Ehler, Gudrun/ Funk, Heide/ Stecklina, Gerd (Hg.). Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 139-142.

Matzner, Michael (2010). Auf dem Weg zu einer Mädchenpädagogik. In: Matzner, Michael/ Wyrobnik, Irit (Hg.). Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 390-410.

Micus-Loos, Christiane (2013). Herausforderungen genderbezogener Sozialer Arbeit. In: Sabla, Kim-Patrick/ Plösser, Melanie (Hg.). Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S.179-197.

Mingerzahn, Frauke (2004). Was ist weiblich, was ist männlich in der Sozialen Arbeit? In: Matthies, Aila-Leena/ Mingerzahn, Frauke/ Armbruster, Meinrad M. (Hg.). Weiblichkeit und Männlichkeit in der Sozialen Arbeit. Magdeburg: Verlag der Erich-Weinert-Buchhandlung. S: 11-19.

Nestvogel, Renate (2008). Sozialisationstheorien: Traditionslinien, Debatten und Perspektiven. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl. S. 159-170.

Neubauer, Gunter (2012). Geschlechterdynamik in gemischten Kita - Teams - Herausforderung für Beratung und Begleitung. In: Männer in Kitas. Cremers, Michael/ Höyng, Stephan/ Krabel, Jens/ Rohrmann, Tim (Hg.). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 233-246.

Rerrich, Maria S. (2010). Soziale Arbeit als Frauenberuf: der lange Weg zur Gendered Profession. In: Engelfried, Constance/ Voigt-Kehlenbeck, Corinne (Hg.). Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 91-105.

Rohrmann, Tim (2008). Zwei Welten? – Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen& Farmington Hills: Budrich UniPress.

Rohrmann, Tim (2012a). Warum mehr Männer? In: Männer in Kitas. Cremers, Michael/ Höyng, Stephan/ Krabel, Jens/ Rohrmann, Tim (Hg.). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 115-129.

Rohrmann, Tim (2012b). Gender in der Praxis von Kindertageseinrichtungen. In: Männer in Kitas. Cremers, Michael/ Höyng, Stephan/ Krabel, Jens/ Rohrmann, Tim (Hg.). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 219-232.

Rose, Lotte (2003). Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Sabla, Kim- Patrick/ Rohde, Julia (2013). Professionell qua Geschlecht? (De) Thematisierungen von Professionalität und Geschlecht in der aktuellen Fachdebatte. In: Sabla, Kim- Patrick/ Plösser, Melanie (Hg.). Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen, Berlin& Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 131-143.

Sagebiel, Juliane (2010). Alice Salomon - Pionierin der Sozialen Arbeit in Disziplin, Profession und Ausbildung. In: Engelfried, Constance/ Voigt-Kehlenbeck, Corinne (Hg.). Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 43-60.

Scherr, Albert (2010). Männer als Adressatengruppe und Berufstätige in der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 559-568.

Scheu, Ursula (1992). Wir werden nicht als Mädchen geboren-wir werden dazu gemacht. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.

Schmid, Gabriella/ Stiehler, Steve/ Graf, Ursula/ Kessler, Rita (2010). Projekt „Mehr Männer in die Studiengänge und Praxisfelder der Sozialen Arbeit“. Zwischenbericht vom 18. Februar 2010. FHO Fachhochschule Ostschweiz. Institut für Gender und Diversity IGD-FHO. URL: <http://gender-diversity.ch/index.php/forschung/maenner-in-sozialberufen/> [Zugriffsdatum: 11.05.2015].

Schmid, Gabriella/ Stiehler, Steve/ Graf, Ursula/ Kessler, Rita (2011). Projekt „Mehr Männer in die Studiengänge und Praxisfelder der Sozialen Arbeit“. Zwischenbericht vom 6. Januar 2011. FHO Fachhochschule Ostschweiz. Institut für Gender und Diversity IGD-FHO. URL: <http://gender-diversity.ch/index.php/forschung/maenner-in-sozialberufen/> [Zugriffsdatum: 11.05.2015].

Schweighofer-Brauer, Annemarie (2011). Cross work. In: Ehlert, Gudrun/ Funk, Heide/ Stecklina, Gerd (Hg.). Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 80-83.

Singer, Brigitte (2008). Denkanstösse zur Geschlechterdifferenz in der Sozialen Arbeit. In: Bramberger, Andrea (Hg.). Geschlechtersensible Soziale Arbeit. Wien/ Berlin: Lit Verlag. S. 229-245.

Smykalla, Sandra (2006). 1. Was ist „Gender“? Gender Kompetenz Zentrum. Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien. MBoldt Universität zu Berlin. URL: http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gkompz_was_ist_gender.pdf [Zugriffsdatum: 30.03.2015].

Staiger, Sasha (o.J.). Die „ersten“ Männer an der Sozialen Frauenschule Zürich. URL: http://sozialearbeit.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/soziale_arbeit/Ueber_uns/100_Jahr_Jubilaeum/Chronologie/vertiefung_maenner.pdf [Zugriffsdatum: 07.09.2014].

Strohmaier, Jürgen (2003). Sind Sozialpädagogen „neue“ Männer? Konstruktion von Männlichkeit im Feld Sozialer Arbeit. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Strüber, Daniel (2010). Geschlechtsspezifisches Verhalten aus Sicht der Hirnforschung. In: Matzner, Michael/ Wyrobnik, Irit (Hg.). Handbuch Mädchen - Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 62-78.

Strüber, Daniel (2012). Geschlechtsunterschiede im Verhalten und ihre hirnbioologischen Grundlagen. In: Matzner, Michael/ Tischner, Wolfgang (Hg.). Handbuch Jungen – Pädagogik. 2.Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 35-49.

- Tischner, Wolfgang (2012). Bildungsbenachteiligung von Jungen im Zeichen von Gender-Mainstreaming. In: Matzner, Michael/ Tischner, Wolfgang (Hg.). Handbuch Jungen – Pädagogik. 2.Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 382-402.
- Trautner, Hanns Martin (2010). Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung und Bildung von Mädchen. In: Matzner, Michael/ Wyrobnik, Irit (Hg.). Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 28-44.
- Treibel, Annette (2006). Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. 7. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Villa, Paula-Irene (2008). (De) Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hg.). Handbuch Frauen - und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 146-158.
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2009). Gender Crossing – Nachdenken über die Implikationen der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehung. In: Pech, Detlef (Hg.). Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 119-139.
- Wallner, Claudia (2010). Cross Work: Frauen in der Arbeit mit Jungen. Workshop auf der Tagung „Jungs, wohin?“ URL: <http://www.claudia-wallner.de/vortraege/Cross%20Work.pdf> [Zugriffsdatum: 27.03.2015].
- Wallner, Claudia (2013). „Wie Gender in die Soziale Arbeit kam“ Ein Beitrag zur Bedeutung feministischer Mädchenarbeit für die Geschlechterperspektive und zum Verständnis moderner Genderansätze. In: Sabla, Kim-Patrick/ Plösser, Melanie (Hg.). Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen, Berlin& Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 61-78.
- Walter, Melitta (2005). Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München: Kösel-Verlag.
- Wilz, Sylvia Marlene (2008). Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hg.). Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.7-17.
- Wolfisberg, Carlo (2012). Sozialarbeit. URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16606.php> [Zugriffsdatum: 07.09.2014].

ZHAW (2008). 100 Jahre Ausbildung in Sozialer Arbeit. Von den Fürsorgekursen für Frauen zum Studium auf Fachhochschulniveau. URL: http://www.infostelle.ch/user_content/editor/files/Dokumente/zhawsa_geschichteweb.pdf [Zugriffsdatum: 02.01.2015].

Abbildungen

Abb. 1, S.7: 1946 Die ersten Männer an der Schule für Soziale Arbeit Zürich. In: Staiger, Sasha (o.J.). die „ersten“ Männer. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Soziale Arbeit. URL: <http://sozialearbeit.zhaw.ch/de/sozialearbeit/ueberuns/departement/100-jahr-jubilaum/chronologie/die-ersten-maenner.html> [Zugriffsdatum: 22.03.2015].

Abb. 2, S.9: Frauenanteil der Eintritte FH (Fachhochschule) und PH (Pädagogische Hochschule) nach Studienstufe, Fachbereich und Bildungsherkunft, 2010. In: Bundesamt für Statistik. Schweizerische Eidgenossenschaft (2011b). Frauen und Männer an den Schweizer Hochschulen. Indikatoren zu geschlechtsspezifischen Unterschieden. Neuchâtel. URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/22/publ.html?publicationID=4543> [Zugriffsdatum: 02.01.2015].

Abb. 3, S.10: Entwicklung des Anteils von Frauen am pädagogischen Personal in der Kinder und Jugendhilfe in ausgewählten Arbeitsfeldern (2006/07). In: Züchner, Ivo/ Closs, Peter (2010). Das Personal der Sozialen Arbeit. Grösse und Zusammensetzung eines schwer zu vermessenden Feldes. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 933-954.