

# **Jungen umgeben von Frauen**

## **Männermangel in der Sozialen Arbeit**

**Laura Kost**

**Eingereicht bei: Christelle Benz**

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit,  
Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten

Eingereicht im Juni 2018 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

## **Abstract**

Die hier vorgestellte Arbeit verweist auf die Bedeutung der Einflussnahme einer männlichen Bezugsperson in der Kindheit auf das gegenwärtige Wohlergehen eines Jungen, wie auch auf dessen längerfristige Entwicklung. In der Sozialen Arbeit sind wenig Männer tätig (vgl. Bundesamt für Statistik 2011: 27), was zur Folge hat, dass Jungen, welche in stationären sozialpädagogischen Betreuungen untergebracht sind, oftmals fast keinen Kontakt zu männlichen Bezugspersonen erfahren können. Obwohl viele weitere biologische und soziale Faktoren die Persönlichkeitsentwicklung mitbestimmen, können Kinder, die ein positives Engagement einer männlichen Bezugsperson erfahren dürfen, ihre persönlichen Ressourcen und sozialen Kompetenzen mit grösserer Wahrscheinlichkeit besser entfalten. Kinder, welche in einer stationären sozialpädagogischen Betreuung aufwachsen, haben oftmals bereits traumatische Erfahrungen gemacht (vgl. Meltzer et al. zit. In: Schmid 2007: 21). Die Deprivation einer männlichen Bezugsperson kann demnach das Risiko für psychische Probleme noch zusätzlich erhöhen (vgl. Fthenakis 1999: 157).

# Inhaltsverzeichnis

Abstract .....	2
<b>I EINLEITUNG .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Ausgangslage und Erkenntnisinteresse .....</b>	<b>5</b>
1.1 Entstehung und Formulierung der Fragestellung .....	7
1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit .....	9
<b>2. Aufbau und Ziel der Arbeit .....</b>	<b>12</b>
2.1 Ziel der Arbeit und methodisches Vorgehen .....	12
<b>II THEORETISCHER TEIL .....</b>	<b>13</b>
<b>3. Begriffsdefinitionen .....</b>	<b>13</b>
<b>4. Grundwissen der Geschlechterdifferenz .....</b>	<b>16</b>
4.1 Biologischer Erklärungsansatz zur Geschlechterdifferenz .....	16
4.2 Sozialtheoretischer Erklärungsansatz zur Geschlechterdifferenz .....	16
4.3 Geschlechterunterschiede in der Erziehung .....	19
4.4 Bewusste Geschlechterdifferenzierung von Seiten der Jungen .....	20
4.5 Männliche Sozialisation .....	22
<b>5. Einflussfaktoren auf die psychische Entwicklung eines Jungen .....</b>	<b>23</b>
5.1 Multifaktorielles Modell psychischer Entwicklung .....	23
5.1.1 Stufenmodell Erikson .....	24
5.2 Männliche Bezugsperson als psychosozialer Einflussfaktor .....	26
5.2.1 Bildung von Bindungsmustern in der frühen Kindheit .....	27
5.2.2 Spiegelung .....	27
5.2.3 Modelllernen .....	27
5.3 Funktion einer männlichen Bezugspersonen für die Entwicklung eines Jungen .....	30
5.3.1 Psychosexuelle Entwicklung .....	31
5.3.2 Emotionsregulation / Affektregulation .....	31
5.3.3 Soziale Kompetenzen .....	33
5.3.4 Problemlösungskompetenz / Kognitive Entwicklung .....	34
5.3.5 Sprachfähigkeit .....	34
5.3.6 Identitätsentwicklung .....	35
5.3.7 Langfristige Auswirkungen von Deprivation einer männlichen Bezugsperson .....	36
<b>6. Applikation des Themas auf die Soziale Arbeit .....</b>	<b>38</b>
<b>III SCHLUSSTEIL .....</b>	<b>39</b>
<b>7. Zusammenfassung und Diskussion .....</b>	<b>39</b>

7.1 Beantwortung der Fragestellung .....	39
7.2 Rückblickende Gedanken zum Entstehungsprozess der Arbeit .....	41
7.2.1 Überprüfung anfänglicher Hypothesen .....	41
7.2.2 Kritische Reflexion in Bezug auf die Wahl theoretischer Ansätze .....	42
7.3 Persönliche Schlussfolgerungen für die Praxis und Ausblick.....	43
7.3.1 Ausbildung für Männer attraktiver gestalten .....	43
7.3.2 Bezug ausseninstitutioneller männlicher Bezugspersonen .....	44
7.3.3 Antisexistische Jungenarbeit .....	44
7.3.4 Väter im Kontext der Hilfen zur Erziehung .....	46
7.3.5 Homosexuelle Paare .....	46
7.3.6 Ländervergleich .....	47
Abschliessende Gedanken.....	48
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>49</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>53</b>
<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>53</b>

# I EINLEITUNG

In dieser Einleitung werden unter 1. die Ausgangslage und das Erkenntnisinteresse als Grundlage der Bachelorarbeit beschrieben, womit ein Überblick über die gewählte Thematik ermöglicht wird. Im Teilkapitel 1.1 wird die wissenschaftliche Fragestellung abgeleitet und formuliert. Anschliessend wird die Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit erläutert. Abschliessend wird bei Punkt 2. der Aufbau der Arbeit aufgezeigt sowie die Ziele und das methodische Vorgehen beschrieben.

## 1. Ausgangslage und Erkenntnisinteresse

«Jungs brauchen Väter und andere männliche Bezugspersonen!»

Wenn man sich mit dem Thema Jungen beschäftigt, hört und liest man diese Forderung immer wieder. Die Verfasserin dieser Arbeit ist in einer stationären sozialpädagogischen Betreuung im Frühbereich tätig. Die Kinder, welche in dieser stationären sozialpädagogischen Betreuung platziert sind, sind zwischen Säuglingsalter und neun Jahre alt. Zur Platzierung der Kinder kommt es in den meisten Fällen, wenn die Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) den Eltern das Aufenthaltsbestimmungsrecht entzogen hat.

Eine solche Massnahme wird dann ergriffen, wenn die Eltern aus diversen Gründen zurzeit oder auch längerfristig das Kindeswohl nicht ausreichend gewährleisten können (vgl. Deegener/Körner 2006: 20). Dies geschieht beispielsweise, wenn die Eltern aus einer Belastungssituation heraus nicht dazu in der Lage sind, ihre Kinder ausreichend emotional zu versorgen (vgl. Kinderheim Pilgerbrunnen 2015).

Beim Eintritt in die stationäre sozialpädagogische Betreuung ist die Dauer des Aufenthaltes meist noch ungewiss. Der Aufenthalt kann zwischen wenigen Tagen bis zu mehreren Jahren variieren (vgl. Kinderheim Pilgerbrunnen 2015). Die Platzierung der Kinder kann bei den Eltern ganz unterschiedliche und oftmals ambivalente Gefühle und Sichtweisen auslösen. Teilweise hegen die Eltern Schuld- und Schamgefühle, oder können und wollen den Platzierungshintergrund grundsätzlich nicht nachvollziehen und fühlen sich in Bezug auf diese behördliche Entscheidung hilflos und ungerecht behandelt. Infolge dessen kann es auch vorkommen, dass sich die Eltern wenig kooperationsbereit zeigen und sich jeglichen Angeboten der Elternarbeit entziehen (vgl. Kinderheim Pilgerbrunnen 2015). Im Falle, dass wegen der Vorkommnisse eine sogenannte "Schutzplatzierung" erfolgt, dürfen die Eltern nicht über den aktuellen Aufenthalt des Kindes in Kenntnis gesetzt werden.

Dadurch, dass während des Zeitraums der Platzierung keinen oder nur eingeschränkten Kontakt zu der Herkunftsfamilie gewährleistet werden kann, stellen die Fachpersonen der Sozialen Arbeit für die Kinder wichtige, für einen gewissen Zeitraum manchmal sogar die einzigen Bezugspersonen dar (vgl. Eberhard 2007: 70).

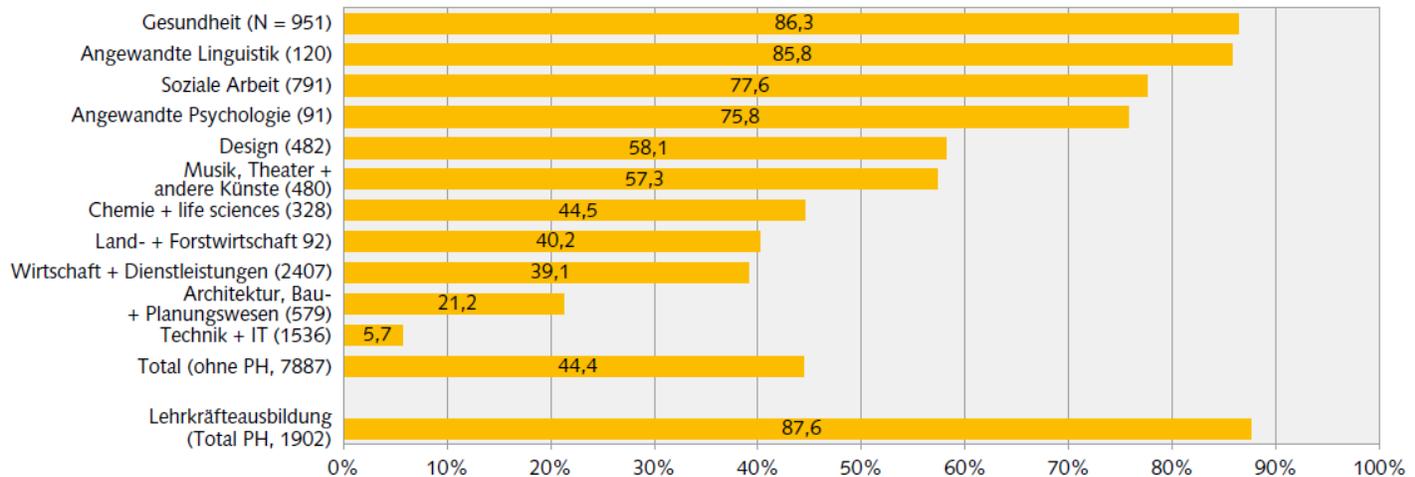
Wann immer das Kindeswohl sichergestellt werden kann, wird der Kontakt zur Herkunftsfamilie aufrechterhalten. In diesem Rahmen können auch Besuche und Ausflüge mit den Eltern stattfinden. Allerdings kommt es häufig vor, dass diese Kontakte nur unzuverlässig von den Eltern wahrgenommen werden und dadurch nur unregelmässig stattfinden können oder dass nur eines der beiden Elternteile fähig ist, den Kontakt zu ihrem Kind wahrzunehmen.

In diesen Fällen stellen die Eltern keine konstanten Bezugspersonen dar. Dies kann in der frühkindlichen Phase negative physische, psychische und soziale Folgen für das Kind haben, da die Eltern in der Regel die Hauptbezugspersonen darstellen (vgl. Krüger 2002: 89-202). Hinzu kommt, dass die Eltern vielfach keine Möglichkeit haben, auf ein familiäres Netz zurück zu greifen. Im Falle, dass die familiären Verhältnisse konfliktbehaftet sind, haben Grosseltern, Tanten, Onkel, Cousinen nur wenig Interesse den Kontakt zu den Kindern zu pflegen und dieser, wenn überhaupt, nur sporadisch stattfindet (vgl. Deegener/Körner 2006: 20).

Da der Anteil an Sozialarbeiterinnen im Allgemeinen deutlich höher ist als der Anteil an Sozialarbeitern (vgl. Bundesamt für Statistik 2011: 39) hat dies zur Folge, dass in vielen sozialpädagogischen Betreuungen wenig männliche Fachkräfte und somit wenig männliche Bezugspersonen, vorhanden sind.

Auf folgender Grafik (Abb.1) wird ersichtlich, dass in der Schweiz im Jahre 2010 77,6 Prozent der Absolventen des Studiengangs der Sozialen Arbeit weiblich waren und nur 22,4 Prozent männlich. Folglich sind in sozialpädagogischen Betreuungen wenig Fachpersonen der Sozialen Arbeit tätig.

**Bachelor FH und PH (Abschlüsse): Frauenanteil nach Fachbereich, 2010**  
Schweizerinnen und Bildungsinländerinnen



*Abb. 1: Frauenanteil nach Fachbereichen (Abschlüsse) 2010* (Bundesamt für Statistik 2011: 39)

Vor allem bei Jungen in sozialpädagogischen Betreuungen scheint das Bedürfnis nach einer männlichen Bezugsperson gross (vgl. Erhard/Janig 2003: 27f.). Jungen zeigen oftmals ein grösseres Aggressionspotential als Mädchen (vgl. Franz 2005: 823f.). Die Hypothese der Verfasserin ist, dass ein Grund dafür, nebst zusätzlichen wie zum Beispiel mögliche traumatische Erfahrungen, der fehlende regelmässige Kontakt zu männlichen Bezugspersonen sein könnte (vgl. Meltzer et al. zit. In: Schmid 2007: 21). Auf Grundlage dieser Annahme soll eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich stattfinden. Dazu benötigt es eine genaue Recherche, die darlegt welche Bedeutung männliche Bezugspersonen für die Persönlichkeitsentwicklung, Erziehung und Bildung von Jungen haben und wie man als Fachperson der Sozialen Arbeit am besten damit umgeht, wenn lediglich wenig männliche Bezugspersonen vorhanden sind.

## 1.1 Entstehung und Formulierung der Fragestellung

Der Männermangel zeigt sich nicht nur in der Sozialen Arbeit, sondern auch in Bildungsinstitutionen, vor allem im Frühbereich (Kindergarten, Primarschule) (vgl. Bundesamt für Statistik; vgl. Aig-

ner 2015: 12). Im Kindergarten beträgt der Anteil an männlichen Fachkräften gerade mal 0,8 Prozent und 8 Prozent bei den Volksschul-Lehrkräften (vgl. Aigner 2015: 12). Der Mangel an männlichen Pädagogen spiegelt auch den Mangel an wissenschaftlichen Untersuchungen zu diesem Thema wider (vgl. ebd.).

Da Frauen und Männer in gewissen Bereichen einen anderen Umgang mit Kindern zeigen ist die Hypothese der Verfasserin entstanden, dass ein ausgeglichenerer Männer- und Frauenanteil für die Entwicklung der Kinder von Vorteil wäre (vgl. Aigner 2015: 13).

Die Abwesenheit von männlichen Bezugspersonen scheint bei Jungen im grösseren Ausmass Schwierigkeiten auszulösen als bei Mädchen (vgl. Erhard/Janig 2003: 27f.). Untersuchungen zeigen ferner, dass besonders Jungen ohne männliche Bezugspersonen ein tieferes moralisches Reifungsniveau zeigen, als Jungen mit mindestens einer männlichen Ansprechperson.

Da dieser Zusammenhang bei Mädchen weniger eindeutig ist), hat die Autorin entschieden sich bei dieser Bachelorthesis auf Jungen zu fokussieren (vgl. Petri 1999: 160f; Pollack 1998: 152).

Die Altersspanne wurde vom Säuglingsalter bis zum zwölften Lebensjahr eingegrenzt. Während dieser Altersspanne befinden sich Jungen in der Lebensphase zwischen Geburt und Eintritt der Geschlechtsreife. Anschliessend folgt das Jugendalter, in dem die Pubertät einsetzt. Es wurde bewusst die Altersspanne zwischen Säuglingsalter und zwölftem Lebensjahr gewählt, da die nahen Bezugspersonen gerade in diesem Zeitraum sehr starken Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen (vgl. Krüger 2002: 202). Ab dem achten Monat können Säuglinge erstmals Beziehungen zu Menschen in ihrer Umwelt differenzieren (vgl. Schenk-Danzinger 2006:107). Bis zum 18. Lebensmonat entwickelt sich dann die Bindungen zwischen dem Kind und seinen Hauptbezugspersonen. Auf diese sensible Phase folgt die Phase der Lernbereitschaft, welche geprägt ist von neugieriger Erkundung (Umweltexploration und Nachahmung) in welcher die nahen Bezugspersonen eine wichtige Modellfunktion haben (vgl. Bandura 1979: 33). Später beginnt das Jugendalter, in dem die Pubertät einsetzt. In diesem Alter erwirbt das Kind eine erhöhte Selbständigkeit und löst sich somit wieder vermehrt von seinen primären Bezugspersonen ab (vgl. Krüger 2002: 323f). Auch in dieser Phase wäre es spannend gewesen, die Thematik zu untersuchen, was jedoch den Rahmen dieser Bachelorthesis gesprengt hätte.

Aus diesen Überlegungen ist die folgende Fragestellung entstanden:

**Welche Auswirkungen kann das Aufwachsen ohne männliche Bezugsperson in einer stationären sozialpädagogischen Betreuung auf Jungen zwischen Säuglingsalter und zwölftem Lebensjahr haben?**

Bei der Literatursuche in diesem Themenbereich ist der Verfasserin aufgefallen, dass es viel Literatur über die Wichtigkeit von Vätern für Jungen gibt, jedoch wenig über die Relevanz von männlichen Bezugspersonen in der Sozialen Arbeit.

Obwohl das öffentliche Interesse zu diesem Thema grösser zu werden scheint, ist bei der Literatursuche aufgefallen, dass der Forschungsstand, vor allem im Bereich der Sozialen Arbeit noch nicht weit fortgeschritten ist (vgl. Lendle 2010: 15). Deshalb hat die Verfasserin entschieden, im Hauptteil auf die Wichtigkeit von männlichen Bezugspersonen für Jungen im Allgemeinen zu fokussieren und erst im zweiten Teil eine Applikation des Themas auf den Bereich der stationären sozialpädagogischen Betreuung in der Sozialen Arbeit zu machen.

Jungen orientieren sich neben ihren Bezugspersonen auch an Peergruppen (vgl. Zimmer 2006: 60). Um das Thema der Arbeit einzugrenzen hat sich die Verfasserin jedoch bewusst dafür entschieden sich auf erwachsene männliche Bezugspersonen zu konzentrieren.

## **1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit**

Die Tatsache, dass in sozialen Berufen mehr Frauen als Männer tätig sind, trifft sowohl auf die Vergangenheit als auch auf die Gegenwart zu (vgl. Rose 2014: 9). Oftmals wird die Thematik des Männermangels im Erziehungs- und Bildungswesen diskutiert, jedoch nicht in der Sozialen Arbeit im engeren Sinne (vgl. ebd.: 13). Statistiken zeigen, dass der Anteil an Sozialarbeiterinnen im Allgemeinen deutlich höher ist als der Anteil an Sozialarbeitern. Aus der Statistik in Kapitel 1. dieser Arbeit geht hervor, dass in der Schweiz im Jahre 2010 614 Frauen und 177 Männer ein Bachelorstudium in Sozialer Arbeit abgeschlossen haben (Bundesamt für Statistik 2011: 39). Daraus lässt sich schliessen, dass in der Sozialen Arbeit wenig männliche Bezugspersonen vorhanden sind. Diese ungleiche Verteilung der Geschlechter ist in gewissen Teilbereichen der Sozialen Arbeit noch stärker ausgeprägt wie in anderen (vgl. Rose 2014: 10). In der Sozialen Arbeit wird ersichtlich, dass sich Frauen eher für klientennähere und Männer für klientenfernere Bereiche interessieren. Frauen arbeiten somit häufig im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und Männer vermehrt im Strafvollzug, in der Bewährungshilfe oder in der Psychiatrie (vgl. ebd.). In der stationären sozialpädagogischen Betreuung, in welcher die Verfasserin arbeitet, wird dies ebenfalls ersichtlich. In der Institution arbeiten 42 Frauen und 3 Männer, dazu kommen 2 Zivildienstleistende, die sporadisch während wenigen Monaten Unterstützung leisten, jedoch durch die meist kurzen Einsätze keine konstanten Bezugspersonen darstellen. Somit sind sehr wenige konstante männliche Bezugspersonen vorhanden.

In der stationären Betreuung im Frühbereich sind neben Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen und Sozialarbeitern/Sozialarbeiterinnen auch Fachmänner und Fachfrauen Betreuung tätig. Die Verfasserin ist in einer stationären Betreuung tätig in welcher 15 Sozialpädagoginnen und 2 Sozialpädagogen (inklusive Nachtteam), 10 Sozialpädagoginnen in Ausbildung, davon keiner männlich; 6 Fachfrauen Betreuung, davon keiner männlich; 4 Praktikanteninnen und 1 Praktikant tätig sind. Diese Verteilung der Geschlechter in diesen Berufsgruppen erweist sich in den meisten stationären Betreuungen im Frühbereich als ähnlich (vgl. Mailumfrage Februar 2018).

Da keine Zahlen zu finden waren bezüglich der Geschlechterverteilung im Kontext der stationären sozialpädagogischen Betreuung, wurde eine Umfrage durchgeführt. Dabei wurden verschiedenen Heime im Frühbereich in der Schweiz und in Deutschland bezüglich der Geschlechterverteilung der Mitarbeitenden befragt.

Die Umfrage hat ergeben, dass in allen stationären sozialpädagogischen Betreuungen, welche an der Umfrage teilgenommen haben, eine ungleiche Geschlechterverteilung herrscht. In allen sind deutlich mehr weibliche als männliche Arbeitskräfte tätig.

<b>Kinderheim</b>	<b>Alter der Kinder</b>	<b>Anzahl männliche Bezugspersonen</b>	<b>Anzahl weibliche Bezugspersonen</b>
Kinderheim Pilgerbrunnen	0-9 Jahre	3	42
Die Alternative / TIPI	0-9 Jahre	2	19
Inselhof	0-9 Jahre	7	45
Monikaheim	0-9 Jahre	6	46
Kinderheim Oberaegeri	8-13 Jahre	1	5
Kinderheim Augsburg	5-13 Jahre	10	36
Kinderheim Friedau	0-18 Jahre	3	14
Kinderheim Singen (nur 1 Gruppe Kinder zwischen 6-12 Jahren)	6-12 Jahre	0	5
<b>Total</b>		<b>32</b>	<b>212</b>

*Tab. 1: Geschlechterverteilung in stationären sozialpädagogischen Betreuungen (vgl. Mailumfrage)*

*Stand: Februar 2018*

In der Tabelle (Tab. 1) ist ersichtlich, dass in allen stationären sozialpädagogischen Betreuungen, welche an der Umfrage teilgenommen haben der Frauenanteil denjenigen der Männer bei weitem übersteigt.

Bei einigen stationären sozialpädagogischen Betreuungen (Kinderheim Singen), welche an der Umfrage teilgenommen haben, gab es nur eine Gruppe mit jüngeren Kindern. In diesen Fällen wurden nur die Zahlen der jeweiligen Gruppen verwendet. Die Altersspanne klafft bei einigen stationären sozialpädagogischen Betreuungen sehr stark auseinander und die Wohngruppen sind teilweise mit älteren und jüngeren Kindern durchmischt. Dadurch war es unmöglich nur den Frühbereich zu erfassen. Die Mailumfrage hat ergeben, dass in sozialpädagogischen Betreuungen, in welchen ausschliesslich Kinder im Frühbereich betreut werden, die Anzahl weiblicher gegenüber den männlichen Bezugspersonen im Verhältnis 53:8 überwiegt. Die Umfrage hat zusätzlich zum Vorschein gebracht, dass auch in anderen sozialpädagogischen Betreuungen ein Mangel an männlichen Bezugspersonen herrscht. Dies hat nochmals bestätigt, dass das Fehlen von männlichen Fachpersonen innerhalb der Sozialen Arbeit ein grundlegendes Problem für stationäre sozialpädagogische Betreuungen im Frühbereich zu sein scheint.

In der Schweiz leben zwischen 22'000 und 30'000 Kinder und Jugendliche nicht bei ihren Eltern (vgl. Aebischer 2012: 10). Über die Anzahl männlicher Kinder innerhalb dieser Gruppe waren keine Zahlen verfügbar. Aufgrund der hohen Zahl wird dennoch grundsätzlich ersichtlich, dass die Zahl der Kinder- und Jugendlichen, welche von der Thematik der Männerabwesenheit betroffen sind, gross ist.

## **2. Aufbau und Ziel der Arbeit**

### **2.1 Ziel der Arbeit und methodisches Vorgehen**

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, Antworten auf die eingangs formulierte Fragestellung zu finden. Mithilfe von fachliterarischen Werken unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen sowie, unter Bezug von Ergebnissen empirischer Studien, wird die Fragestellung bearbeitet. Die Beobachtungen aus dem Praxisfeld der stationären sozialpädagogischen Betreuung der Autorin, welche zur Hypothese geführt hat, sollen damit überprüft und analysiert werden.

Die vorliegende Arbeit basiert grösstenteils auf Wissen aus Fachliteratur, welche durch sorgfältige Recherche ausgesucht wurden. Die Lerntheorie nach Bandura dient als Grundlage für den theoriebasierten Hauptteil.

### **2.2 Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei zusammenhängende Teile. Mit der Einleitung wird das Thema eingeführt. Anschliessend folgt der theoretische Teil, in welchem Kenntnisse und Thesen aus der Entwicklungspsychologie miteinfließen. Dort wird auf die Funktion von männlichen Bezugspersonen (Väter, Onkel, männlichen Fachpersonen der Sozialen Arbeit) für Jungen im Allgemeinen eingegangen. Ferner wird mit verschiedenen theoretischen Bezügen unterstrichen, weshalb nahe Bezugspersonen in unserer Umgebung die Entwicklung von Jungen stark beeinflussen können. Abschliessend wird eine Applikation der vorherrschenden Theorien konkret auf die Soziale Arbeit durchgeführt und damit auf die Rolle männlicher Fachpersonen der Sozialen Arbeit in stationären sozialpädagogischen Betreuungen eingegangen.

Der Schlussteil beabsichtigt eine prägnante Beantwortung der anfänglich gestellten Frage. In der anschliessenden Diskussion wird nochmals auf die zu Beginn gestellten Hypothesen Bezug genommen. Zudem werden rückblickende Gedanken zur Wahl der theoretischen Bezüge und zum Arbeitsprozess gemacht. Im Anschluss folgen persönliche Schlussfolgerungen der Autorin und eine kritische Diskussion zu den Konsequenzen, welche sich durch die theoretischen Erkenntnisse für die Praxis der Sozialen Arbeit ergeben.

## **II THEORETISCHER TEIL**

### **3. Begriffsdefinitionen**

Um zum Verständnis der vorliegenden Bachelorthesis beizutragen, werden einleitend in den Hauptteil wichtige Fachausdrücke der gewählten Thematik definiert. Dies schafft Klarheit über die Bedeutung und Verwendung von zentralen Begrifflichkeiten, was als Grundlage für die Beantwortung der Fragestellung unerlässlich ist.

#### **Jungen**

In meiner Bachelorthesis verwende ich den Begriff „Jungen“ für Kinder männlichen Geschlechts zwischen Säuglingsalter und zwölf Jahren (Begründung der Wahl dieses Altersabschnitts vgl. 1.1).

#### **Fachpersonen der Sozialen Arbeit**

Die Soziale Arbeit wird in der Schweiz drei Berufsfeldern zugeordnet: der Sozialen Arbeit, der Sozialpädagogik und der soziokulturellen Animation (Keller/Schmocker 2013: 365). Diese verschiedenen Berufsfelder wiederum umfassen eine Vielzahl von unterschiedlichen Arbeitsfeldern, in denen Erwerbstätige der Sozialen Arbeit spezifische gesellschaftliche Aufträge erfüllen (Husi/Villiger 2012: 22). Fachpersonen der Sozialen Arbeit sind gemäss Avenir Social (2010: 7) sowohl mit verschiedenen Arbeitsfeldern, als auch mit verschiedenen Organisationsfeldern konfrontiert. Nachfolgend sind mit Fachpersonen der Sozialen Arbeit alle Professionellen gemeint, die zu einem der drei Berufsfelder einzuordnen sind. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird im Speziellen auf die Aufgaben von Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld der stationären sozialpädagogischen Betreuung eingegangen.

#### **Bezugsperson**

Eine Bezugsperson ist eine Person, welche im sozialen Umfeld eines Individuums objektiv eine besondere Bedeutung hat (vgl. Clauss 1981: 93). Aufgrund eines intensiven sozialen Kontakts dienen ihre Handlungs- und Verhaltensweisen, Urteile und Meinungen als Orientierungsgrundlage für einen anderen Menschen (vgl. Krüger 2002: 53). Für die Entwicklung stabiler Beziehungen und das Selbstwertgefühl sind konstante Bezugspersonen (Eltern, Lehrer/ Lehrerinnen, Freunde/ Freundinnen, Sozialarbeitende) von grosser Bedeutung (vgl. ebd.). Aktuelle Bezugspersonen beeinflussen das Befinden von Jungen und können ferner in Langzeitsituationen (Eltern, Geschwis-

ter, Freunde/Freundinnen, Bindungspartner/Bindungspartnerinnen) auf deren Entwicklung einwirken (vgl. Clauss 1981: 93). Eine Bezugsperson dient sowohl als Identifikationsfigur als auch als Vergleichsobjekt für eine andere Person (vgl. Wenninger 2000: 225). Die Interaktion mit den primären Bezugspersonen, ob es nun die Eltern sind oder andere Bezugspersonen, bildet die Grundlage für die sich entwickelnden Kommunikationsmuster und für das Verständnis der Umwelt (vgl. Clauss 1981: 93).

### **Sozialpädagogische Betreuung**

Jede Unterstützung und Hilfe, die Kindern, Jugendlichen und ihren Familien in Schwierigkeiten erteilt wird, gilt als sozialpädagogische Betreuung (vgl. JuG).

Unter sozialpädagogischer Betreuung versteht man den Bereich der Sozialen Arbeit, in dessen Mittelpunkt die Theorie und Praxis der ausserfamiliären und schulischen Sozialisation stehen (vgl. Wenninger 2001: 206). Sozialpädagogische Betreuung ist eine Eingliederungshilfe an gesellschaftlichen Konfliktstellen (Erziehungshilfen vor allem für Kinder und Jugendliche) (vgl. Wenninger 2001: 206). Dabei kann es sich um eine soziale, psychosoziale und erzieherische Hilfe im offenen Umfeld, eine Unterbringung von Kindern und Jugendlichen ausserhalb der Familie oder um jede weitere zweckmässige Massnahme handeln (JuG. Art. 23 Abs. 1). Die sozialpädagogische Betreuung kann entweder ohne Auftrag einer Gerichtsbehörde oder in Folge eines Urteils einer Gerichtsbehörde veranlasst werden (JuG. Art. 23 Abs. 2).

In der stationären sozialpädagogischen Betreuung existieren Institutionen wie Wohnheime, Schulheime und betreutes Wohnen, welche im Falle einer Fremdunterbringung ein vielfältiges Angebot für Kinder und Eltern zur Verfügung stellen (vgl. Heuberger 2009: 6f.).

### **Kindswohl**

«Das Kindeswohl gilt als Leitmotiv bei allen wesentlichen Fragen zu Betreuung, Erziehung und Bildung des Kindes. Es ist der Inbegriff aller begünstigenden Lebensumstände, um dem Kind zu einer guten und gesunden Entwicklung zu verhelfen. Dazu gehören elementare Dinge wie Ausreichende Ernährung, wettergerechte Kleidung, ein Dach über dem Kopf, aber auch Schutz vor körperlicher und seelischer Gewalt, liebevolle Zuwendung, Lob und Anerkennung, Respekt und Achtung, Verbindlichkeit in den Beziehungen und eine sichere Lebensorientierung» (KESB, 2012)

## **Identitätsbegriff**

Mit dem Begriff der Identität verbindet sich die grosse philosophische Frage – Wer bin ich?

Das Wort Identität stammt aus dem Lateinischen «idem «dasselbe», im allgemeinen und philosophischen Sinne die «Selbigkeit» oder das «Gleichbleibende von etwas (eines Dinges, einer Person, eines Satzes, usw.) mit sich selbst oder etwas anderem». (Hörnig 2011: 292)

Um mit anderen in Beziehung zu treten, muss sich das Individuum in seiner Identität zeigen, durch sie präsentiert es, wer es ist (vgl. Krappmann 1975: 8f.). Identität wird auch als psychologisches Konstrukt dargestellt, welches durch die Verarbeitung von Selbst-, Sozial und Sacherfahrungen entsteht (vgl. Zimmer 2006: 60). Die Zuordnung von Eigenschaften durch andere kann die Identität entscheidend mitprägen.

Jungen reflektieren sich im Spiegel der Eltern, der Lehrpersonen, der Peers und anderen Bezugspersonen, dadurch nehmen sie verschiedene Wertschätzungen wahr. Wodurch es möglich ist, dass positive oder negative fremde Wertmassstäbe vom Gegenüber übernommen werden und in die eigene Bewertung des Selbst Einfluss nehmen (vgl. Zimmer 2006: 60).

Hausser (1983: 145) geht im Bezug auf Erikson davon aus, dass die Voraussetzung für die Identitätsbildung einer Person die Identifizierung von Modellen ist. Diese Konsequenz kommt auch in Verbindung mit dem Geschlecht zum Tragen worauf im Folgenden noch genauer eingegangen wird (vgl.ebd.).

## **Rollenfunktion von Bezugspersonen in stationären sozialpädagogischen Betreuungen**

Aufgaben von Fachpersonen im Bereich der stationären sozialpädagogischen Betreuung sind es unter anderem, Kleinkinder zu betreuen und zu erziehen, Bildungsinhalte in Gruppen oder mit einzelnen Kindern zu erarbeiten, sowie sie im Selbstbildungsprozess zu unterstützen (vgl. Brisch/Hellbrügge 2009: 152). Das Ziel von stationären, sozialpädagogischen Betreuungen besteht darin, Kindern, die nicht in ihrer Herkunftsfamilie aufwachsen können, Möglichkeiten zu bieten, ihre Zukunft so zu gestalten, dass sie zu unabhängigen, selbstbewussten und aktiven Mitgliedern der Gesellschaft heranwachsen können (vgl. Heuberger 2009: 6f.). Zudem sind Bezugspersonen der Sozialen Arbeit im tagtäglichen Umgang an der Kompetenzförderung der Kinder beteiligt (vgl. Brisch/Hellbrügge 2009: 152).

## 4. Grundwissen der Geschlechterdifferenz

Zu Beginn dieser Arbeit gilt es zu untersuchen, welche Faktoren mitbestimmen, dass sich männliche und weibliche Verhaltensweisen differenzieren. Ob Verhaltensweisen von Mädchen/ Frauen und Jungen/ Männern naturgegeben, in der Literatur auch „nature“ genannt, oder anerzogen, „nurture“, sind? Über dieses Paradigma debattieren Experten seit langer Zeit. Während Sozialtheoretiker der Ansicht sind, dass typisch männliche und weibliche Verhaltensweisen durch den Sozialisationsprozess erworben werden, vertreten Biologen die Meinung, dass typische männliche und weibliche Verhaltensweisen durch die Hormone, Chromosomen und Gehirnstrukturen bestimmt werden. Zahlreiche Studien zeigen auf, dass die Wahrheit vermutlich dazwischen liegt. Zum einen ist das Geschlecht angeboren, zum anderen können Umwelteinflüsse von Beginn auf ein Neugeborenes einwirken (vgl. Hubrig 2010: 18).

### 4.1 Biologischer Erklärungsansatz zur Geschlechterdifferenz

Das Y-Chromosom ist für den rein biologischen Unterschied zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht verantwortlich bzw. die dadurch ausgeschütteten Hormone.

Nach Geburt sind rein äusserlich bis auf die primären Geschlechtsmerkmale keine Unterschiede augenscheinlich. Während der Pubertät erfolgt ein grosser Hormonschub, wodurch die Geschlechterdifferenz stärker sichtbar (Stimmbruch bei männlichen Jugendlichen, Ausprägung der weiblichen Brüste) (vgl. Hubrig 2010: 18).

### 4.2 Sozialtheoretischer Erklärungsansatz zur Geschlechterdifferenz

Mit dem Konzept der sozialen Konstruktion des Geschlechts, welches Ende der 70er Jahre in der Frauen- und Geschlechterforschung entstanden ist, entstand eine Gegenbewegung zur theoretischen Überzeugung, dass Fähigkeiten, Interessen und Aufgabenbereiche der Menschen durch ihr biologisches Geschlecht (männlich oder weiblich) natürlicherweise vorgegeben sind (vgl. Hubrig 2010: 24). In diesem Konzept werden die Begriffe «Sex» und «Gender» differenziert (vgl. ebd.). «Mit dem Begriff **«Sex»** ist ausschliesslich das biologische Geschlecht des Menschen (weiblich oder männlich) gemeint. Es bezeichnet also die körperlichen Geschlechtsmerkmale und die sich daraus ergebenden körperlichen Funktionen des Menschen.» (Hubrig 2010: 24).

«Der Begriff **«Gender»** beschreibt das soziale Geschlecht, also die Geschlechterrolle bzw. die sozialen Geschlechtsmerkmale. Dieses ist abhängig von der jeweiligen Kultur und Gesellschaft, denn «Gender» bezeichnet das, was in der jeweiligen Kultur als typisch weiblich/männlich betrachtet wird, wie etwas geschlechtstypische Kleidung, Berufswahl oder Interessen.» (Hubrig 2010:24). Nach Hubrig setzt sich folglich „Geschlecht“ einerseits aus dem biologischen Geschlecht (sex) und andererseits dem sozialen Geschlecht (gender) zusammen.

### **Doing Gender**

Die sozialen Geschlechterrollen (Gender) sind konstruiert und nicht naturgegeben. Es wird zwar durch das biologische Geschlecht bestimmt, dass die Frau ein Kind austrägt, dass sie das Kind aufzieht, ist jedoch durch die soziale Geschlechterrolle definiert. Dies kann auch der Vater leisten. Wie die soziale Geschlechterrolle (Gender) ausgestaltet wird, wird auch durch die jeweilige Zeitepoche, die Kultur, Religionszugehörigkeit, ethische Zugehörigkeit, soziale Schicht und auch die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen in denen ein Mensch aufwächst geprägt (vgl. Hubrig 2010: 25).

Durch die Einteilung der Menschen in ihre Geschlechterkategorie entstehen auch immer wieder geschlechtsspezifische Erwartungen über Verhaltensweisen an Menschen. Diese Erwartungen ergeben sich aus bestehenden Vorurteilen und werden Stereotype genannt (vgl. Hubrig 2010: 32). Der Prozess „**Doing gender**“ lässt sich nach Rabe-Kleberg ( vgl. 2003: 68 ff) wie folgt unterteilen:

#### **1. Identifizierung**

Das Gegenüber wird als männlich oder weiblich wahrgenommen

#### **2. Stereotypisierung**

Jedes Verhalten des Gegenübers wird auf dem hintergrund des zu ihm gehörenden Geschlechterklischees interpretiert.

#### **3. Kontextualisierung**

Das Verhalten des Gegenübers, welches aufgrund seines Geschlechts erwartet wird, wird entsprechend der geschlechtlichen Kontextzuordnung eingefärbt.

#### **4. Generalisierung**

Das bereits erwartete geschlechtsspezifische Verhalten des Gegenübers wird als Norm gesehen und damit generalisiert.

(vgl. Rabe-Kleberg, 2003: 68f.)

Der Verfasserin ist bewusst, dass die Diskussion der oben genannten Fragestellung in der heutigen Geschlechterdebatte umstritten ist, da Mann und Frau nicht immer als feststehende Begriffe verwendet werden können (vgl. Butler 2014: 7f.). In der Fachdiskussion der Sozialen Arbeit und in der professionellen Praxis, vor allem im Bereich der Erziehung, ist eine kritische Hinterfragung und Auseinandersetzung mit der Genderthematik (Geschlechterrollen, Doing Gender, Stereotypen) unumgänglich.

Die Professionalität von Fachpersonen der Sozialen Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie ihr Handeln reflektieren und begründen können. Es ist unerlässlich, dass sie ihre eigenen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sowie diesbezügliche übernommene oder anerzogene Vorurteile, Alltagstheorien und Klischees kritisch hinterfragen. Dies ist wichtig, um zu verhindern, dass traditionelle Geschlechterrollen nicht ahnungslos an Jungen weiterzugeben, sondern sie auf der Suche nach der eigenen Geschlechterrollenidentität bewusst, aufmerksam und kritisch zu begleiten (vgl. Hubrig 2010: 35).

Diese Thematik wird in unserer Gesellschaft oft noch nicht ausreichend reflektiert und auch die Klientel der Sozialarbeitenden (bspw. die Eltern der Kinder) haben oftmals eine andere, teilweise überholte Einstellung oder Perspektive darauf und scheinen sich an den Stereotypen der Gesellschaft zu orientieren. Fakt ist, dass wir im Alltag bis heute das Geschlecht des Gegenübers sofort automatisch kategorisieren (vgl. Hubrig 2010: 33). Einige Menschen kennen die Situation, dass sie schon mal vom falschen Geschlecht identifiziert wurden z.B. als Frau für einen Mann gehalten wurde. Die falsche Geschlechterbenennung löst bereits ab dem ersten Lebensjahr peinliche Gefühle aus. An diesem Beispiel ist zu erkennen, dass «Doing Gender» in der heutigen Zeit immer noch stark in der Gesellschaft verfestigt und Bestandteil unseres Alltags ist (vgl. Hubrig 2010: 33). Da die Geschlechtsidentität durch die Erziehung beeinflusst wird, ist es wichtig dass dieses Thema immer wieder aufgegriffen und dessen Bedeutung für den Bereich der Erziehung immer wieder thematisiert und reflektiert wird. Da die Geschlechterdebatte jedoch nicht Thema der Fragestellung ist, wird in der vorliegenden Bachelorthesis nicht weiter darauf Bezug genommen.

### 4.3 Geschlechterunterschiede in der Erziehung

Da sich die männlichen und weiblichen Geschlechterrollen sowohl biologisch als auch durch die äusseren Umwelteinflüsse, welche auf das Individuum einwirken differenzieren (vgl. Hubrig 2010: 18). Gibt es folglich auch deutliche Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Bezugspersonen im Umgang mit Jungen (vgl. Aigner/Poscheschnik 2015: 109). Die «distinktiven Charakteristiken» männlicher Bezugspersonen werden seit einiger Zeit genauer erforscht (vgl. Seiffge-Krenke 2009: 195). Schon bei Säuglingen wurde festgestellt, dass weibliche Bezugspersonen anders mit ihnen sprechen als männliche. Weibliche Bezugspersonen neigen dazu, Jungen sanft zu trösten, während männliche Bezugspersonen die Neigung haben, die Aufregung schneller zu schüren, und dadurch ein anderes Gefühlsmuster erzeugen, das wiederum der Säugling regulieren muss. Auch wenn weibliche und männliche Bezugspersonen dieselbe Aufgabe in der Säuglingsversorgung vornehmen, gehen sie dennoch häufig anders vor. Forschungen zeigten, dass das Schreien des Babys bei männlichen und weiblichen Bezugspersonen zwar die gleiche Hirnregion aktiviert, jedoch sich das Aktivierungsniveau bei weiblichen Bezugspersonen signifikant von dem der männlichen Bezugspersonen unterscheidet. Die Reaktion des weiblichen Gehirns deutete darauf hin, dass das Weinen die weibliche Bezugsperson schneller auf ein unverzügliches Handeln vorbereitete. Das Gehirn der männlichen Bezugsperson reagierte nicht mit derselben Dringlichkeit des Handlungsbedarfs (vgl. Flechter 2011: 61). Es ist auch erwiesen, dass männliche Säuglinge anders auf männliche Gesichter reagieren als weibliche Säuglinge (vgl. Flechter 2011: 71).

Im Vorschulalter werden die Unterschiede zwischen dem Verhalten von weiblichen und männlichen Bezugspersonen noch grösser (vgl. Flechter 2011: 47). Nicht nur der Körper von männlichen unterscheidet sich von dem der weiblichen Bezugspersonen, sie bewegen und verhalten sich auch anders. Die Betonung auf spielerische Aktivitäten fördert die Motorik und die Körperwahrnehmung des Jungen. Während Frauen auf viel Nähe bedacht sind und häufig emotional interagieren, sind Männer eher taktile und kinästhetisch orientiert (vgl. Seiffge-Krenke 2009: 197). Weibliche Bezugspersonen pflegen von Beginn an einen sehr engen Körperkontakt zu ihren Babys und kümmern sich pflegerisch um sie. Bei männlichen Bezugspersonen wurde viel mehr Grimassenschneiden sowie visuelle und akustische Stimulation beobachtet (vgl. Parke/Sawin 1980:132). Männliche Bezugspersonen unterscheiden das Geschlecht der Kinder stärker als weibliche Bezugspersonen und passen ihr Verhalten dem Geschlecht an. Im Umgang mit Mädchen sind sie sanfter und heben ihre Weiblichkeit hervor. Mit Jungen verhalten sie sich wilder und direkter im Spiel (vgl. Seiffge-Krenke 2009: 197). Auch an Alltagssituationen gehen Männer anders mit ihren

Kindern um (vgl. Flechter 2010: 63). Männer lösen Probleme eher durch Handeln als durch Reden (vgl. Flechter 2010: 65). Psychoanalytische Funktionen von männlichen Bezugspersonen bestehen darin, Jungen zu helfen ihren Körper vom Körper weiblicher Bezugspersonen zu separieren. Zudem fördern sie eine autonome Entwicklung und Bewegung, die eine effiziente Kontrolle über den Körper erlaubt. Dies wird eng mit dem Erwerb der symbolischen Struktur des Körpers in Verbindung gesetzt, was schlussendlich auf die Betonung des Geschlechts des Kindes Einfluss nimmt (vgl. Seiffge-Krenke 2009: 199).

Die distinktiven Charaktereigenschaften von weiblichen und männlichen Bezugspersonen sind teilweise von ihrem biologischen Geschlecht bestimmt (vgl. Le Camus 2006: 124). Männliche Fürsorge, beispielsweise die Art wie ein Mann ein Junge in die Arme nimmt, wickelt, massiert, ins Bett bringt, mit ihm rauft, ihm Grenzen setzt, beruhigt und tröstet, kann von keiner weiblichen Bezugsperson ersetzt werden (vgl. Marti/Wermuth 2009: 16). Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass ein Mann keine mütterlichen Verhaltensweisen zeigen soll. Dem Kind darf signalisiert werden, dass sein Verhalten nicht an das Geschlecht gebunden ist und auch Männer ein breites emotionales Verhaltensrepertoire besitzen (vgl. ebd.). Gleichzeitig merken Jungen, dass Emotionen beim weiblichen und männlichen Geschlecht zum einen gleich oder zum anderen auch anders zum Ausdruck kommen können (vgl. ebd.). Deshalb ist es eine Herausforderung für sie, die ganz subjektive Geschlechterrolle für sich zu finden. Für Fachpersonen der Sozialen Arbeit in stationären sozialpädagogischen Betreuungen bringt dies die verantwortungsvolle Aufgabe mit sich vielfältige Rollenbilder für Männlichkeit und Weiblichkeit anzubieten (vgl. Hubrig 2010: 26). Weshalb es folglich wichtig wäre, dass auch in diesem Kontext verschiedene männliche und weibliche Rollenvorbilder für Jungen zu Verfügung stehen würden.

#### **4.4 Bewusste Geschlechterdifferenzierung von Seiten der Jungen**

Im folgenden Abschnitt wird aufgezeigt, inwiefern Jungen in verschiedenen Altersstufen die Geschlechter ihrer Mitmenschen differenzieren können und welche Auswirkungen dies jeweils auf die Interaktion mit dem anderen Geschlecht haben kann. Da dies allenfalls einen Einfluss darauf haben könnte, wie bewusst sich ein Junge vermehrt am männlichen oder weiblichen Geschlecht orientiert.

- *Säugling bis drei Jahre*

Bereits als Säuglinge sind Jungen fähig zwischen männlichen und weiblichen Stimmen zu unterscheiden. Mit zirka neun Monaten können sie männliche und weibliche Gesichter auseinanderhalten. Mit etwa zweieinhalb bis drei Jahren sind Kleinkinder in der Lage, die Frage «Bist du ein Junge/ Mädchen? richtig zu beantworten (vgl. Böhnisch 2004: 114).

- *drei bis sechs Jahre*

In dieser Altersspanne kann der Junge Beziehungen zum weiblichen und männlichen Bezugspersonen unterscheiden. Er erfährt die Verschiedenheit der Geschlechter und strebt nach einer männlichen Bezugsperson, will von einer männlichen Bezugsperson geliebt werden.

Der Junge erwirbt in dieser Phase auf der Basis des biologischen Geschlechts eine grundlegende Geschlechtsidentität. Er entwickelt stereotype Geschlechtsvorstellungen und beginnt nun gewisse Gegenstände, Aktivitäten und Eigenschaften eher dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zuzuordnen. Dadurch entstehen auch eher geschlechtshomogene Gruppen. Jungengruppen grenzen sich noch stärker gegen das andere Geschlecht ab als Mädchengruppen. Ungefähr mit vier Jahren spielen Jungen bei der Herstellung der Geschlechtertrennung eine aktivere Rolle (vgl. Maccoby 2000: 44). Bei Jungengruppen kommt es oftmals zu Dominanzhierarchien, womit sie ihren Status innerhalb einer Gruppe sichern. Der Junge schlüpft gerne in andere Rollen und versucht sich mit diesen zu identifizieren (Vater, Lehrperson) (vgl. Flammer 2009: 97). Dieser Prozess wird auch im Stufenmodell von Erikson (vgl. 5.1.1) ersichtlich.

In dieser Phase entwickelt sich auch die ambivalente Seite der psychosexuellen Entwicklung, die Rivalität zwischen männlicher Bezugsperson und Junge. In der klassischen freudschen Psychoanalyse ist die Dramatik dieser Phase mehr auf die gegengeschlechtliche Anziehung zur Mutter und die daraus resultierende Rivalität zum Vater zentriert und wird in der Symbolik des Inzestwunsches mit dem Begriff des «ödipalen Konfliktes» belegt (vgl. Böhnisch 2004: 114). Die moderne Psychoanalyse teilt zwar die damit verbundene Annahme, dass sich zu dieser Zeit die Empfindungen und Erfahrungen der Grenzen der eigenen Geschlechtlichkeit ausbilden (vgl. Böhnisch 2004: 114). Sie sieht diese psychosexuelle Entwicklungsphase aber nicht mehr so zwanghaft, triebgenetisch und konfliktreich auf sexuelle Phantasien fixiert, sondern als selbstbehauptende und differenzierende Entwicklungsleistung des Jungen (vgl. Brandes 2002: 37).

- *sieben bis elf Jahre*

Durch die Fortschreitung der kognitiven Entwicklung sind in diesem Altersabschnitt noch klarere Geschlechtszuordnungen bezüglich Spielzeug, Aktivitäten und Berufsrollen möglich.

Da jedoch die Klassifikationsfähigkeiten weiterentwickelt wurden, werden Geschlechtsstereotypen weniger Aufmerksamkeit geschenkt, weil es dem Kind nun möglich ist Geschlechtsunterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen. Oftmals schliessen sich jedoch Jungen und Mädchen immer noch häufig dem eigenen Geschlecht an. Die Entwicklung der Geschlechtsidentität im Vorschulalter erfolgt bei Jungen und Mädchen in etwa zur gleichen Zeit (vgl. Böhnisch 2004: 114).

#### **4.5 Männliche Sozialisation**

Im Folgenden wird der Prozess der männlichen Sozialisation von Seiten der Befindlichkeit der Kinder selbst thematisiert. Dabei wird von geschlechtertypischen Leib-/ und Körperkonflikten ausgegangen, die alle Jungen in unserer Kultur durchlaufen müssen (vgl. Böhnisch 2004: 94). Solche Leib- und Körperkonflikte kommen bei Jungen vor allem zwischen drei und sechs Jahren und erneut in der frühen Pubertät zum Vorschein (vgl. ebd.: 94).

Der Ablösungsprozess von der Mutter beginnt bei Jungen bereits im frühkindlichen Alter von drei bis fünf Jahren. In dieser Zeit hat sich das autobiografische Gedächtnis entwickelt und er kann erkennen, dass er körperlich Männern und nicht Frauen ähnelt (vgl. ebd.). Mädchen hingegen müssen sich auf der Suche nach der Geschlechtsidentität nicht in dieser frühen Phase von der Mutter lösen (vgl. ebd.). Bei ihnen erfolgt die Ablösung der Mutter erst in der Pubertät. Bei Jungen ist im Alltag jedoch oft keine männliche Bezugsperson vorhanden. Dadurch ist es für die Jungen schwierig ein ganzheitliches Bild eines Mannes mit Stärken und Schwächen zu erlangen (vgl. ebd.). Männer sind unter der Woche leider oft ausser Haus, die Erziehungsarbeit liegt immer noch oft bei der weiblichen Bezugsperson (vgl. Südtiroler Männerstudie 2012). Da Männer dadurch oft nur am Wochenende und wenig in Alltagssituationen anwesend sind, bilden sich Jungen oftmals ein einseitiges Männerbild. Dieses Männerbild wird durch die Medien noch zugespitzt, indem Männer vornehmlich auf starke Charakterzüge reduziert werden (vgl. Böhnisch 2004: 94). Dies kann zur Abwertung der «weiblichen» Gefühlsanteile führen, die ein Junge durch die frühkindliche Verschmelzung (Alter von 3 bis 5 Jahren) mit der Mutter in sich trägt (vgl. ebd.). Studien zeigen, dass wenn männliche Bezugspersonen eine höhere Präsenz, in zeitlicher und emotionaler Hinsicht, bei den Jungen haben, sich bei diesen eine höhere Beziehungs- und damit alltägliche Vorbildqualität entwickelt (vgl. ebd.: 95). Für eine gesunde Entwicklung benötigen Jungen Wertschätzung von Männern in ihrem nahen Umfeld (vgl. Marti/Wermuth 2009: 35). Viele männliche Bezugspersonen können durch ihre häufige Abwesenheit aber die, für das Mannwerden notwendige, Geschlechteridentifikation nicht anbieten (vgl. Böhnisch 2004: 140).

## 5. Einflussfaktoren auf die psychische Entwicklung eines Jungen

Nachfolgend wird anhand des multifaktoriellen Modells psychischer Entwicklung veranschaulicht welche Faktoren Einfluss auf die psychische Entwicklung eines Jungen nehmen können.

### 5.1 Multifaktorielles Modell psychischer Entwicklung

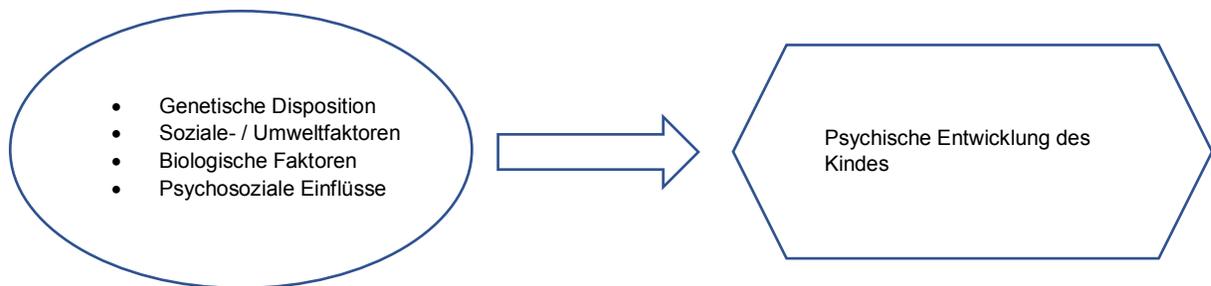


Abb. 2: Multifaktorielles Modell psychischer Entwicklung (in: Eggert-Schmidt/Finger-Trescher et al. 2007: 214)

Auf der Abbildung (Abb.2) ist ersichtlich, dass die genetische Dispositionen, soziale- bzw. Umweltfaktoren, biologische Faktoren und psychosoziale Einflüsse die psychische Entwicklung von Jungen beeinflussen. Dementsprechend sind sie an Ursachen von Störungen der Entwicklung beteiligt (vgl. Eggert-Schmid 2007: 213). Zu den **genetischen Dispositionen**, die allerdings als solche kaum messbar sind, wird neben dem Temperament des Jungen auch die Vulnerabilität (psychische Verletzlichkeit) einbezogen.

Der soziale Status, das Bildungsniveau und die ökonomische Situation der Eltern, etc. zählen beispielsweise zu den **sozialen- bzw. Umweltfaktoren**.

Zu den **biologischen Faktoren** zählen zum Beispiel Frühgeburten, Erkrankungen, Behinderungen (vgl. Eggert-Schmid 2007: 214).

Das Bindungsverhalten, Beziehungen zu Bezugspersonen, unter Umständen psychische Erkrankungen der primären Bindungsperson, gehören zu den **psychosozialen Einflüssen** (vgl. Eggert-Schmid 2007: 214).

Bei der vorliegenden Arbeit wird grösstenteils auf die psychosozialen Einflüsse Bezug genommen. Teilweise werden jedoch auch die sozialen- bzw. Umweltfaktoren angeschnitten. Da erstere im

Bezug auf die Fragestellung eine höhere Relevanz aufweisen. Es ist jedoch zu betonen, dass alle Faktoren in wechselseitiger Abhängigkeit stehen und beim Individuum der eine oder andere Faktor stärker wirksam werden kann (vgl. Schenk-Danzinger 2006: 50).

Auch Erikson hebt in seinem Stufenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung besonders die psychosozialen Interaktionen hervor (vgl. Schenk-Danzinger 2006: 49). In der Abbildung (Abb.3) unten sind die acht Krisen der psychosozialen Entwicklung nach Erikson aufgelistet. In der Tabelle ist zudem ersichtlich, welche Bezugspersonen in diesen Entwicklungsstufen eine hohe Relevanz haben. Da bei dieser Bachelorthesis den Fokus auf Jungen zwischen Säuglingsalter und zwölf Jahren gelegt wird, sind die Stufe eins bis vier in Bezug auf die Fragestellung bedeutsam. Anschließend wird auf diese vier Stufen näher eingegangen.

### 5.1.1 Stufenmodell Erikson

Stufe	Psychosoziale Krise	Umkreis der Bezugspersonen
I Kleinkindheit	Vertrauen vs. Misstrauen	Mutter resp. primäre Bezugsperson
II Frühe Kindheit	Autonomie vs. Scham, Zweifel	Eltern
III Spielalter	Initiative vs. Schuldgefühl	Familie
IV Schulalter	Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl	Wohngegend, Schule
V Adoleszenz	Identität vs. Identitätsdiffusion	Eigene Gruppen, die «anderen», Führer-Vorbilder
VI Junges Erwachsenenalter	Intimität und Solidarität vs. Isolierung	Freunde, sexuelle Partner, Rivalen, Mitarbeiter
VII Erwachsenenalter	Generativität vs. Selbstabsorption	Gemeinsame Arbeit, Zusammenleben in der Ehe
VIII Hohes Alter	Integrität vs. Verzweiflung	Die Menschheit, Menschen meiner Art

Abb. 3: Die acht Stufen der psychosozialen Entwicklung nach Erikson (in: Flammer 2009: 97)

### **I Kleinkindheit / Vertrauen vs. Misstrauen (erstes Lebensjahr)**

«Vertrauen ist sowohl ein wesenhaftes Zutrauen zu anderen als auch ein fundamentales Gefühl der eigenen Vertrauenswürdigkeit und eine alles durchdringende Haltung sich selbst und der Welt gegenüber» (Erikson 1968: 97). Der Aufbau des Urvertrauens ist die Hauptaufgabe des ersten Lebensjahres. Urvertrauen lässt sich aufbauen durch die Erfahrung, dass zwischen den persönlichen Bedürfnissen und der Welt eine Übereinstimmung besteht.

Dies ist für die spätere Entwicklung grundlegend. Übereinstimmungen bestehen beispielsweise, wenn die männliche Bezugsperson den weinenden Jungen tröstet oder den ängstigen Jungen nicht alleine lässt sondern beschützt (vgl. Flammer 2009: 96). Besteht kein Urvertrauen kann dies Rückzug auf sich selbst, Hospitalismus, Entfremdung und Depression auslösen (vgl. Flammer 2009: 96). In dieser Phase sind die Eltern oder andere primäre Bezugspersonen von grosser Wichtigkeit für das Kind.

### **II Frühe Kindheit / Autonomie vs. Scham und Zweifel (2. Und 3. Lebensjahr)**

Wenn die Vertrauensproblematik geklärt wurde kommt es zur Emanzipation von der primären Bezugsperson. Durch neue Fähigkeiten des Kindes wird diese unterstützt (Sprechen, (Weg-) Gehen, Stuhlkontrolle). Durch das Loslassen besteht jedoch das Risiko schutzlos dazustehen. Der Junge schwankt zwischen den beiden Polen: Mal möchte er die Jacke selber zuknöpfen, mal fällt er in einem Wutanfall, wenn ihm nicht sofort geholfen wird.

Gelingt die Balance nicht, kann dies später in Konsumverfallenheit, Geiz, Reinlichkeitsfimmel, Unsicherheit und Zweifel an sich selbst, Unentschlossenheit, Betonung von «Gesetz und Ordnung» etc. enden (vgl. Flammer 2009: 98). Während dieser Phase ist die Beziehung zu den Eltern zu anderen engen Bezugspersonen zentral (vgl. ebd. 2009: 97).

### **III Spielalter / Initiative vs. Schuldgefühl (4. Und 5. Lebensjahr)**

In der dritten Stufe weiss der Junge, dass er ein Ich ist, jetzt muss er herausfinden, welche Art von Person er werden möchte. Der Junge ist neugierig und möchte alles untersuchen um die Realität zu erkunden. In dieser Stufe wird auch das gegengeschlechtliche Interesse grösser. Erikson sprach, wie Freud vom infantil-genitalen psychosexuellen Modus des Eindringens (vgl. Flammer 2009: 97). Die Initiative des Eindringens löst aber Schuldgefühl aus. Um den Konflikt zu Lösen versuchen sich Jungen mit anderen Rollen zu identifizieren (Vater, Lehrpersonen, Helden). Wird diese Krise nicht richtig überstanden, kann dies später zu Schuldkomplexen, Übergewissenhaftigkeit, unermüdlicher Initiative oder zur Erwartung allen Glücks in der Zukunft führen. In dieser Phase stellen die Familienmitglieder wichtige Bezugspersonen dar (vgl. ebd.).

#### **IV Schulalter / Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl (6. Lebensjahr bis Pubertät)**

Die stürmische sexuelle Entwicklung kommt auf dieser Stufe zu einem vorläufigen Abschluss. Der Junge ist lernbegierig. Die Erfahrung in der Schule weckt im Kind die Motivation, fleissig zu sein. Er lernt Anerkennung durch die Herstellung von Dingen zu gewinnen. Dadurch entsteht die Möglichkeit des Misslingens. Erfolg gibt ein Bestätigungsgefühl, während Misserfolg in einem Minderwertigkeitsgefühl resultiert (vgl. Flammer 2009: 99). Eine Unausgeglichenheit der Pole Pflicht und Werksinn kann nach Erikson zu einem Bild des grimmigen Erwachsenenlebens führen, dass durch Pflichterfüllung, Selbstbeschränkung, Arbeitsethik, Fachidiotie und Aufgabenbewusstsein gekennzeichnet sei. Bezugsperson aus dem nahen Umkreis (Wohngegend, Schule) sind während dieser Krise ausschlaggebend (vgl. Flammer 2009: 99f.).

Anhand dieser Entwicklungsstufen wird ersichtlich welche Entwicklungsphasen Jungen vom Säuglingsalter bis zum zwölften Lebensjahr durchlaufen und dass die Bezugspersonen in ihrem nahem Umfeld während dieser Zeit eine grosse Einflussnahme auf sie haben.

#### **5.2 Männliche Bezugsperson als psychosozialer Einflussfaktor**

Wie im vorherigen Kapitel anhand des multifaktoriellen Modells psychischer Entwicklung und des Stufenmodells von Erikson aufgezeigt worden ist, gehören männliche Bezugspersonen zu den psychosozialen Einflussfaktoren für die Entwicklung eines Jungen und haben besonders in den 4. ersten Entwicklungsstufen Eriksons hohe Relevanz für Jungen. In den darauffolgenden Entwicklungsstufen orientieren sich Jungen vermehrt an den Peers oder an ihrem Partner (vgl. Flammer 2009: 97).

Im folgenden Teilkapitel werden mithilfe weiterer theoretischen Ansätzen, die Gründe weshalb die Anwesenheit von männlichen Bezugspersonen essentielle Auswirkungen auf verschiedene Entwicklungsbereiche von Jungen haben erklärt. Wie im Teil oben veranschaulicht worden ist, gehören Bezugspersonen zu den psychosozialen Einflüssen und können somit Auswirkungen auf die psychische Entwicklung eines Kindes haben. Die folgenden theoretischen Bezüge, veranschaulichen, wie sich das Verhalten und die Bindungserfahrungen von männlichen Bezugspersonen auf das Verhalten und die Bindung eines männlichen Kindes auswirken können. (vgl. Egger-Schmidt 2007: 165; Bandura 1979: 33).

### **5.2.1 Bildung von Bindungsmustern in der frühen Kindheit**

Bindungsbeziehungen, welche in der frühen Kindheit parallel zueinander bestehen, werden unabhängig voneinander organisiert und nach Beendung des Ersten Lebensjahres hierarchisch geordnet. Für die Rangordnung der verschiedenen, untereinander bestehenden Bindungsbeziehungen ist sowohl die Menge, sowie auch die Art und Qualität der interaktiven Erfahrungen des Kindes mit diesen Personen ausschlaggebend (vgl. Eggert-Schmidt 2007: 103). An oberster Stelle der Hierarchie muss nicht zwangsläufig ein leibliches Elternteil stehen, es kann auch eine andere Person in seiner engsten Umgebung sein (vgl. ebd.). Parallel zur Mutter, entwickelt das Kind auch zu anderen Personen seiner engsten Umgebung Bindungsbeziehungen (vgl. ebd.). Zahlreiche Untersuchungen haben den Beweis erbracht, dass die Bindung des Kindes zur Mutter, zum Vater oder zur Fachperson der Sozialen Arbeit unabhängig voneinander organisiert werden und sich in ihrer Qualität voneinander unterscheiden können (vgl. ebd.).

### **5.2.2 Spiegelung**

Im Spiegeln mit Anderen gestaltet ein Junge sein Selbst und entwickelt seine individuelle Art, mit anderen Beziehungen zu gestalten (vgl. Stern 1985: 198f.). Er erlebt in der Regel, dass es einen Spiegelungsprozess bei Erwachsenen aktiv hervorruft und dass sein Affekt durch die Spiegelung erkennbar moduliert wird (vgl. Eggert-Schmidt 2007: 164). Diese Modulierung, das heisst die spezifische Wahrnehmung und Verarbeitung des Affektes des Jungen durch seine männliche Bezugsperson, ist durch dessen eigene Biographie (zum Beispiel seine Bindungserfahrungen) und seine momentane Situation geprägt (vgl. Egger-Schmidt 2007: 165). Es ist also immer eine spezifische Sicht seines Affekts, dass ein Junge wahrnimmt und in sein Selbstbild als Grundlage seiner eigenen zukünftigen Affektregulation reintegriert (vgl. ebd.). Demzufolge hat der Einfluss (Spiegel) der männlichen Bezugsperson Auswirkungen auf das Verhalten und die Persönlichkeitsentwicklung eines Jungen.

### **5.2.3 Modelllernen**

Konzepte der Lerntheorien werden auch als Theorien des sozialen Lernens bezeichnet und befassen sich damit, komplexe Verhaltensweisen in der tatsächlichen sozialen Umgebung zu erklären (vgl. Tillmann 1989: 104). Die lerntheoretischen Konzepte, die sich bemühen, den Erwerb komplexer Verhaltensweisen in der tatsächlichen sozialen Umgebung zu erklären, werden auch als Theorien des sozialen Lernens bezeichnet (vgl. Tillmann 1989: 104).

Dazu gehört auch das Modelllernen, welches die Aneignung von Verhaltensgewohnheiten durch selektive Verstärkungen erklärt (vgl. Baldwin 1974: 155f.).

Aus Sicht der sozial-kognitiven Lerntheorie werden psychologische Funktionen durch Wechselwirkung von Determinanten seitens der Person und seitens der Umwelt begründet. Dabei kommen selbstregulierenden, stellvertretenden und symbolischen Prozessen vorrangige Bedeutung zu (vgl. Bandura 1979: 22). Durch Beobachtung kann das Individuum integrierte Verhaltensmuster erwerben, ohne sie langwierig und umständlich durch ausprobieren erlernen zu müssen (vgl. ebd.). Mit Hilfe von Beobachtung können Menschen Verhaltensweisen als Informationen kodieren, welche später als Handlungsrichtlinien dienen können (vgl. ebd.: 31). Die Menschen in unserem nahen Umfeld, bestimmen somit weitgehend, welche Verhaltensweisen wir häufig beobachten und demnach am ehesten erlernen können (vgl. ebd.: 33).

Gerade beim Erwerb der Geschlechterrolle ist das Lernen am Modell von grosser Bedeutung (vgl. Tillmann 1989: 107). Da die Verhaltensweisen von Frauen und Männern sich teilweise unterscheiden, kann folglich der Kontakt zu vermehrt männlichen oder weiblichen Bezugspersonen auf unser Verhalten und unsere Entwicklung Einfluss nehmen (vgl. Matzner/Tischner 2012: 350).

Innerhalb jeder sozialen Gruppen ziehen manche Personen mehr Aufmerksamkeit auf sich als andere. Ferner ist modelliertes Verhalten unterschiedlich wirksam (vgl. Bandura 1979: 33). Der Funktionswert von Verhaltensweisen, die von verschiedenen Modellen dargeboten werden, ist deshalb sehr entscheidend für die Frage, welche Modelle von Menschen beachtet werden und welche nicht berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Es werden Modelle gewählt, die gewinnende Eigenschaften besitzen, während diejenigen denen es an gefälligen Charakterzügen fehlt, gewöhnlich ignoriert oder abgelehnt werden (vgl. ebd.).

Männliche Kinder haben in unserer Kultur ab dem Kleinkindalter das Bedürfnis sich als Jungen zu verhalten. In Folge dessen grenzen sie sich ab einem gewissen Alter von Weiblichkeit, Mädchen und Frauen ab. Durch die Orientierung an gleichaltrigen oder älteren Jungen und Männern im sozialen Bereich, findet eine zunehmende Geschlechtssicherheit statt (vgl. Matzner 2012: 352).

Anders als ihre Vorfahren, die weitgehend auf familiäre und subkulturelle Modellierungsquellen angewiesen waren, können die Menschen heute dank der symbolischen Modellierung, die die Massenmedien in so reichem Masse liefern, die verschiedensten Verhaltensstile vom Fernsehsessel aus beobachten und lernen (vgl. Bandura 1979: 34). Modelle, die auf dem Bildschirm dargeboten werden, bekommen viel Aufmerksamkeit, so dass die Zuschauenden vieles von dem, was sie sehen, lernen, ohne dass sie dazu irgendwelcher besonderen Anreize bedürfen (vgl. Bandura ebd.). Aus lerntheoretischer Perspektive kann der Erwerb geschlechtsspezifischen Verhaltens mit diesen Konzepten und damit mit denselben Lerngesetzen beschrieben werden, die

auch auf alle anderen Bereiche des individuellen Verhaltens anwendbar sind (vgl. Mischel 1966: 56). Das Lernen durch Identifikation und Imitation, also das Lernen am Modell, ist gerade für den Erwerb der Geschlechterrolle von grosser Bedeutung (vgl. Tillmann 2010: 107). Im vorschulischen Alter kommen als Modelle in erster Linie nicht Medienstars, sondern vor allem die nahestehenden Bezugspersonen in Frage, was folglich eine hohe Relevanz von männlichen Bezugspersonen für Jungen bestätigt (vgl. ebd.).

### **Männliche Bezugspersonen als Rollenmodell**

Anhand der Theorie des Modelllernens im vorherigen Kapitel kann erklärt werden, dass die alleinige Anwesenheit eines Mannes nicht die Entwicklung einer positiven männlichen Identität und Persönlichkeit gewährleisten kann (vgl. Schon 2000: 229). Jungen, die ohne männliche Bezugsperson aufwachsen, zeigen eine gesündere Persönlichkeitsentwicklung als Jungen welche mit einer passiven, ineffektiven männlichen Bezugsperson aufwachsen (vgl. Fthenakis 1999: 156). Die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls steht häufig auch in Verbindung damit, ob Kinder die Zuwendung der männlichen Bezugsperson als verlässlich einschätzen können (vgl. ebd.: 155).

Das Verhalten und die Art der männlichen Bezugsperson und welche geschlechtsspezifischen Erwartungen er an einen Jungen hat, kann sehr unterschiedlich sein (vgl. Schon 2000: 229). Wie verhält sich ein eine männliche Bezugsperson im Umgang mit einem Jungen? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es im Vergleich zur weiblichen Bezugsperson? Wie und in welchen Gelegenheiten zeigt er positive und negative Gefühle? Ist er liebevoll, zärtlich und unterstützend? Wie reagiert er bei Konflikten und Problemen? Wie geht er mit anderen Menschen, Kinder, Frauen, Männern um? Welche Tätigkeiten übernimmt er in der Familie, in Beruf und in der Freizeit? Das Bedürfnis von Jungen nach männlichen Bezugspersonen ist gross. Männliche Bezugspersonen, welche präsent sind, sich liebevoll verhalten aber auch Grenzen setzen können und welche ihre alltäglichen Schwächen und Probleme nicht verbergen, sind für eine gesunde Identitätsentwicklung essentiell. Begünstigt wird dies im besten Fall durch eine wechselseitige Identifikation, das heisst, die männliche Bezugsperson erkennt sich im Jungen und der Junge in seiner männlichen Vertrauensperson. Dieses gegenseitige Entdecken der Ähnlichkeit fördert das gegenseitige Interesse und löst beim Jungen das Bedürfnis aus, von der männlichen Bezugsperson zu lernen und diese zu imitieren (vgl. Schon 2000: 175). Gemäss Pollack (1998: 146) haben Jungen mit aktiven und liebevollen männlichen Bezugspersonen weniger den Drang sich auffällig, negativ und aggressiv zu verhalten. Da ein Mann die Entwicklung und Sozialisation eines Jungen

besser verstehen kann, kommt er bei Tätigkeiten wie Sport, Spiel, Modellbau, Ausflügen, Reparaturen und anderen Arbeiten, in welchen sie zusammen in emotionale männliche Welten eindringen können, oftmals besser an einen Jungen heran als eine weibliche Bezugspersonen (vgl. Matzner/Tischner 2012: 354). Für Jungen ist ein selbstbewusstes, engagiertes männliches Vorbild und die Ermutigung zur Selbstbehauptung massgebend (vgl. Fthenakis 1999: 154).

Die psychoanalytische Theorie von Freud hebt die Bedeutung von frühen Einflüssen auf die spätere Persönlichkeitsentwicklung ebenfalls hervor (vgl. Kohlberg 2000: 119). Zudem wurde gezeigt, dass diese bei Mädchen und Jungen unterschiedlich stark ist. Bei Jungen hatte die Einschätzung des Bindungsverhaltens mit einem Jahr eine signifikante Beziehung zur späteren Pathologie. Bei Mädchen dagegen konnten solche Zusammenhänge nicht festgestellt werden. Die Bedeutung der frühen Erfahrungen hängt auch von der Intensität und Dauer dieser ab, sowie von der Menge der andersartigen Erlebnisse, die in dieser Zeit oder später vorhanden waren (vgl. ebd.: 120). Im folgenden Kapitel wird auf die Funktion männlicher Bezugspersonen in verschiedenen Entwicklungsbereichen von Jungen eingegangen. Abschliessend folgt ein Bezug auf längerfristige Auswirkungen für Jungen infolge einer Deprivation männlicher Bezugspersonen.

### **5.3 Funktion einer männlichen Bezugspersonen für die Entwicklung eines Jungen**

Eine Folge der mangelnden Präsenz von Männern sowohl innerhalb der Sozialen Arbeit, als auch in Schulen und der öffentlichen Kinderbetreuung besteht darin, dass Jungen im Alltag grösstenteils mit den Einstellungen, Präferenzen, Verhaltensweisen und Lebensstilen von Frauen konfrontiert werden (vgl. Matzner/Tischner 2012: 349). Damit bleibt der Mann mit seinen Stärken und Schwächen im Alltag oft verborgen. Der Mann ist als wichtige personelle Ressource für Jungen zu verstehen, die es zu aktivieren gilt (vgl. ebd.). Die Präsenz einer liebevollen männlichen Bezugsperson stellt eine kaum zu überschätzende positive Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung eines Jungen dar, da er für ihn eine wichtige Modellfunktion hat (vgl. ebd.). In den letzten zwei Jahrzehnten wurde viel über die Bedeutung einer männlichen Bezugsperson für Jungen geforscht. Im Zentrum der Forschung standen die Bedeutung der männlichen Bezugsperson für die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Aspekte der Beziehung zwischen männlichen Bezugspersonen und Jungen. Inzwischen gilt die grosse Bedeutung von männlichen Bezugspersonen für die Entwicklung eines Kindes, besonders für Jungen als bewiesen (vgl. ebd.).

Im Folgenden wird auf verschiedene Entwicklungsbereiche von Jungen im frühkindlichen Alter eingegangen und auf die Funktion männlicher Bezugspersonen in diesen Entwicklungsbereichen.

### **5.3.1 Psychosexuelle Entwicklung**

Für eine gesunde psychosexuelle Entwicklung ist es wichtig, dass Jungen sehen und miterleben dürfen, wie Männer Dinge angehen, Sachen anpacken, Kindergeburtstage organisieren, alltägliche Aufgaben im Haushalt erledigen und ganz allgemein die Welt sehen (vgl. Marti/Wermuth 2009: 16). Durch die Anwesenheit von männlichen und weiblichen Bezugspersonen als Vorbilder im Alltag, ist es Kindern möglich ein ganzheitliches Bild darüber zu entwickeln, was männlich und was weiblich ist bzw. sein kann. Gleichzeitig besteht dadurch die Möglichkeit ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass diverse Aufgaben unabhängig von Geschlecht und in unterschiedlicher Art und Weise bewältigt werden können (vgl. ebd.). In Studien wird zudem ersichtlich, dass gerade, wenn es um die Sexualerziehung geht, Männer weniger oft zur Verfügung stehen, auch wenn deren Präsenz von Jungen explizit gewünscht wird (vgl. ebd.).

Die Problematik der erzwungenen Objektwahl ist ein Teil der psychosexuellen Entwicklung, welche in den ersten Lebensjahren bewältigt werden muss (vgl. Böhnisch 2004: 113). Demzufolge sind die weiblichen Bezugspersonen in der frühen Kindheit das zentrale Identifikationsobjekt für Jungen (vgl. Böhnisch 2004: 113). Die Ablösung von der weiblichen Bezugsperson für einen Jungen kann nur gelingen, wenn er zu einer männlichen Bezugsperson eine ähnlich innige Objektbeziehung aufbauen kann (vgl. ebd.: 113). Bleibt eine männliche Bezugsperson abwesend, das heisst mental nicht erreichbar, dann kann der Junge in seiner psychosexuellen Entwicklung stehen bleiben (infantiles Zurückbleiben) (vgl. Böhnisch 2004: 114).

Männliche Bezugspersonen sind sowohl für die geschlechtliche und als auch die psychosexuelle Entwicklung von Jungen essentiell. Sie gelten für Jungen als männliches Rollenmodell und Identifikationsobjekt. Damit helfen sie ihm eine stabile sexuelle Identität zu entwickeln (vgl. Dammasch 2008: 26). Die Integration männlicher und weiblicher Anteile in die Selbstpräsentanz hilft die Perspektive des jeweilig anderen Geschlechts einnehmen zu können (Triangulierungskompetenz). Frühe Interaktionsbeobachtungen zeigen, dass die Triangulierungskompetenz bei Jungen stärker von der triangulierten Beziehungsmatrix der Eltern abhängig ist als bei Mädchen (vgl. ebd.).

### **5.3.2 Emotionsregulation / Affektregulation**

Le Campus (2003: 44f.) behauptet, dass Männer gerne toben, spielen und "kämpfen" und dies vor allem für Jungen wichtig ist. Damit wird der Umgang mit Konfrontationen, die Beherrschung von Emotionen, mutiges Verhalten, den Respekt vom Gegner/ Gegnerinnen, das Deuten der Körpersprache, das Aneignen von Regeln und das konstruktive Kanalisieren der, bei vielen Jungen besonders ausgeprägten, körperlichen Aggressionen und Kräfte gefördert (vgl. Le Camus 2003:

44f.;Pollack 1998: 141f.). Für den Mann ist das Spiel eine vornehmlich kulturell verwandelte Aggression. Es ist eine Form um das überschüssige Triebpotential, in einer sozial adoptierten, lustvollen Aktionsform abzubauen (vgl. Petri 1997: 97).

Beim Raufen geht es um etwas Körperliches, dies ist entscheidend, denn es kann nicht durch beispielsweise einem leidenschaftlichem und intensivem Kartenspiel ersetzt werden (vgl. Flechter 2010: 75). Dieses körperorientierte Spiel wird häufiger von männlichen als von weiblichen Bezugspersonen praktiziert (vgl. Fthenakis 1999: 151). Männer neigen dazu Aktivitäten zu nutzen um eine Beziehung aufzubauen und tendieren dazu die Risikobereitschaft des Kindes zu fördern (vgl. Flechter 2010: 70). Sie nehmen beim Spielen eher eine begleitende «Expertenrolle» ein und greifen weniger ein als Frauen (vgl. Matzner/Tischner 2012: 350).

Jungen lernen beim Raufen komplexe und entscheidende Lebenslektionen, welche essentiell für ihre Entwicklung sind, wobei es dabei demnach um mehr als nur Vergnügen geht (vgl. Flechter 2010: 73). Sie lernen dabei zum Beispiel wie Menschen denken und wie man mit anderen auskommt (vgl. Flechter 2010: 73). Zudem fördert es die Fähigkeiten zur Gefühlskontrolle. und Problemlösung sowie das Denkvermögen, was wiederum hilfreich für die Hirnentwicklung sein kann (vgl. ebd.: 75). Dies bedeutet jedoch nicht, dass nicht auch eine Frau diese Rolle übernehmen kann. Es wäre spannend dieser Frage nachzugehen. Da dies jedoch nicht Teil der Fragestellung dieser Bachelorthesis ist, wird an dieser Stelle nicht weiter auf die Thematik eingegangen.

Beim Raufen lernt ein Kind wie es seine Muskeln, Arme und Beine einsetzen kann, wie es sein Gewicht ausbalanciert und koordiniert. Es lernt die scherzhaften Hilferufe des Gegners/ der Gegnerin von echten, in ernstem Ton geäußerten Hilferufen zu unterscheiden (vgl. Flechter 2010: 80). Es geht dabei nicht um ein Lahmlegen oder Verletzen des Gegners/ der Gegnerin, sondern darum einzuschätzen, welche Absichten der andere hat und wie man eine physische Situation handhabt. Durch die mentale Anstrengung wird eine anregungsreiche Umwelt erzeugt, in welcher Fähigkeiten erworben werden können, die für die gesamte Gesellschaft wichtig sein können (vgl. ebd.: 80f.). Das «wilde Spielen» hat auch Einfluss auf die Fähigkeit zu Affektregulation des Kindes und kann helfen einen besseren Umgang mit Aggressivität zu finden (vgl. Aigner, 2015: 13; vgl. Flechter 2010: 82). Im Spiel entsteht bei den Jungen häufig eine Lücke zwischen den Gefühlen, welche beim spielerischen Raufen zum Ausdruck kommen und den Gefühlen, welche sie erfolgreich steuern können.

Versagenserfahrungen gehören zum körperlichen Gerangel dazu. Kinder werden dadurch mit ihren Grenzen konfrontiert. Wenn sie merken, dass sie weniger stark sind als das Gegenüber haben sie verschiedene Reaktionsmöglichkeiten: Sie können es nochmals probieren, können aufgeben,

versuchen das Gegenüber zu verletzen oder in Tränen auszubrechen. Welche Reaktion das Kind wählt, hängt von der Gestaltung des Spiels, von der Persönlichkeit des Kindes, sowie davon ab, wie auf den Frust des Kindes eingegangen wird (vgl. Flechter 2010: 85). Darum gelten männliche Bezugspersonen in den Bereichen der Impulskontrolle, Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse anderer und Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln als wichtige Rollenmodelle für Jungen (vgl. Fthenakis 1999: 153). Diese Dinge gelten als Voraussetzung für die Verinnerlichung von moralischen Standards und Werte (vgl. ebd.). Gerade bei Jungen mit Verhaltensauffälligkeiten zeigt sich, dass eine positive Beziehung zu einer männlichen Bezugsperson einen besonders grossen Stellenwert hat (vgl. ebd.: 150). Jungen mit anfänglichen Handicaps, wie zum Beispiel Lernschwierigkeiten oder mit temperamentbezogenen Problemen zeigten eine bessere Bewältigung dieser Probleme, wenn ihnen eine unterstützende männliche Bezugsperson zur Seite stand (vgl. ebd.).

Nach Fthenakis (1999: 12) stellt die Abwesenheit männlicher Bezugspersonen einen Prädiktor für Aggression, Auffälligkeit in der Schule und asoziales Verhalten dar. Ferner ist er der Meinung, je länger eine männliche Bezugsperson abwesend ist und je jünger der Junge zum Zeitpunkt des Verlassenwerdens ist, desto erschwerter vollzieht sich dessen Entwicklung.

### **5.3.3 Soziale Kompetenzen**

Auch für die Aufrechterhaltung und Stärkung von Freundschaften können spielerische Kämpfe zwischen Kindern förderlich sein (vgl. Flechter 2010: 76). In einer explorativen Studie wurde die Popularität von Jungen und Mädchen in der Schule mit der Häufigkeit wie ihre Väter zu Hause mit ihnen spielten gemessen. Kinder, die häufig spielerisch zu Hause kämpften, konnten besser mit Gefühlsregulationen umgehen und zeigten auch keine Probleme mit der Entschlüsselung der Gefühle anderer (vgl. Flechter 2010: 78f.). Tests mit Ratten, die ein ähnliches Hirnsystem wie der Mensch besitzen, haben gezeigt, dass Jungtiere, welche vom Raufen mit anderen abgehalten wurden, später Probleme mit sozialen Interaktionen aufwiesen (vgl. ebd.: 76). Ähnliche Ergebnisse haben Studien mit Affen ergeben. Wenn das Raufen bei heranwachsenden Affen mit Artgenossen unterbunden wurde, konnten diese später die sozialen Signale ihrer Artgenossen nicht entschlüsseln. Sie gerieten dadurch häufiger in Streitigkeiten, die Verletzungen zur Konsequenz haben konnten (vgl. ebd.: 77).

Es gibt also einen Zusammenhang zwischen körperorientiertem Spiel mit einer männlichen Bezugsperson und der Entwicklung sozialer Kompetenzen von Jungen (vgl. Fthenakis 1999: 144). Untersuchungen zeigen ferner, dass Vorschulkinder, welche von stark engagierten männlichen

Bezugspersonen umgeben sind, mehr Empathie und über eine ausgeprägtere interne Kontrolle verfügen (vgl. ebd.: 121).

#### **5.3.4 Problemlösungskompetenz / Kognitive Entwicklung**

Das im oberen Abschnitt erwähnte Raufen zeigt nebst der verbesserten Sozialkompetenz zusätzliche positive Auswirkungen auf die Problemlösungskompetenz. Eine weitere Studie mit Ratten zeigte, dass Ratten, welche vom Raufen mit anderen Ratten abgehalten wurden, Mühe mit Denkaufgaben haben. Täglich eine Stunde Spiel reichte aus, um die Defizite im Denkvermögen aufzuheben und die Hirnentwicklung positiv zu beeinflussen (vgl. Flechter 2010: 75).

Eine weitere Studie beobachtete in unteren Klassenstufen die Häufigkeit mit der sich Jungen mit anderen Jungen im Laufe eines Jahres raufte. Dazu zeigten sie den Jungen zwei unterschiedliche Bilder. Ein Bild mit einem Kind, das versucht einem anderen ein Spielzeug wegzunehmen und ein anderes Bild, bei dem ein Kind versucht dem Tadel der Mutter zu entgehen. Die Jungen wurden aufgefordert sich möglichst viele Lösungsvorschläge für die beiden sozialen Probleme auszudenken. Dabei entwickelten die Jungen, welche sich am meisten gerauft hatten, die meisten Lösungsmöglichkeiten (vgl. ebd.: 78).

Weiter wurden Zusammenhänge zwischen positivem Engagement von männlichen Bezugspersonen zu Jungen und deren schulischen Leistungen im Alter von sechs und sieben Jahren gefunden (vgl. Fthenakis 1999: 121). Ein männliches Rollenmodell ist speziell bei Jungen für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten wichtig. Männer lenken Lernvorgänge anders als Frauen (vgl. Matzner/Tischner 2012: 350). Oftmals verhalten sich Männer herausfordernder und konfrontierender. Damit fördern sie die Selbständigkeit des Kindes (vgl. ebd.). Jedoch sind positive sowie negative Einstellungen männlicher Bezugspersonen an das Leistungsverhalten von Jungen geknüpft. Demnach können männliche Bezugspersonen, die Jungen ein schlechtes Rollenmodell vorleben deren Leistungen auch negativ beeinflussen (vgl. Fthenakis 1999: 150). Da Lehrpersonen häufig weiblich sind, steht für Jungen in der Schule oft kein gleichgeschlechtliches Rollenmodell zur Verfügung (vgl. ebd.). Die Anwesenheit einer männlichen Bezugsperson im privaten Kontext ist deshalb umso wichtiger.

#### **5.3.5 Sprachfähigkeit**

Männlichen Bezugspersonen fällt es teilweise schwieriger sich auf den Sprachstil von Kleinkindern einzustellen (vgl. Fthenakis 1999: 137). Damit erweitern sie zum Beispiel durch das Einbringen neuer Begriffe unwillentlich den Wortschatz der Kinder (vgl. ebd.). Weibliche Bezugspersonen

passen ihre Sprache dem kindlichen Verständnis im Vergleich besser an (vgl. Marti/Wermuth 2009: 331). Unterhaltungen zwischen männlichen Bezugspersonen mit Kleinkindern sind oft kürzer als diejenigen mit weiblichen Bezugspersonen (vgl. ebd.). Nach Marti (2009: 331) ist dies darauf zurückzuführen, dass männliche Bezugspersonen den Aufmerksamkeitsfokus mit dem Kind weniger konsequent aufrecht erhalten und die Antworten weiblicher Bezugspersonen instinktiv besser auf die Äusserungen der Kinder abgestimmt sind (vgl. ebd.: 332).

### **5.3.6 Identitätsentwicklung**

Für die Identitätsbildung ist die Geschlechtsidentität unerlässlich, da die Geschlechtszugehörigkeit für die Selbstverortung in der Gesellschaft fundamental ist (vgl. Bilden 1998: 294f.).

Der Prozess mit der Identifikation des eigenen Geschlechts beginnt bereits im zweiten Lebensjahr. Nach Hurrelmann (2015: 852) eignen sich Männer, durch die Verarbeitung der inneren (psychisch und anlagebedingten Umwelt) und äusseren (sozialen und physischen Umwelt) Realität die eigene Männlichkeit selbst an.

Unsere Geschlechtszugehörigkeit hat eine einschneidende Auswirkung auf unser Alltagsleben, keine andere Zuordnung beeinflusst unser Erleben und Verhalten und unsere gesellschaftlichen Chancen und sozialen Erwartungen auf so grundlegende Weise (vgl. Brücker 2001: 21f.). Bei anderen sozialen Zugehörigkeiten (Sozialer Status, Nationalität, Berufsgruppe, etc.) sind die Menschen im Stande zwischen verschiedenen Gruppen zu wechseln. Die Geschlechtszugehörigkeit hingegen (wie die Hautfarbe) ist lebenslang festgelegt. Diese elementare Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit hatte zur Folge, dass sich die Sozialisationsforschung seit längerem mit dem Thema beschäftigt, wie Verhaltensweisen und Eigenschaften welche wir uns aneignen, passend für das jeweilige Geschlecht eingestuft werden (vgl. Tillmann 2010: 52). Durch die Auslebung eines männlichen bzw. jungenhaften Verhaltens eignen sich Jungen ihre eigene Geschlechtsidentität und -sicherheit an (vgl. ebd.).

Dies geschieht einerseits durch die Abgrenzung von Weiblichkeit, Mädchen und Frauen in bestimmten Situationen und Settings und andererseits durch die Orientierung an gleichaltrigen oder älteren Jungen und Männern im nahen sozialen Bereich, aber auch in Form von Männern und Männerbildern in Filmen oder anderen Medien (vgl. Matzner/Tischner 2012: 352). Männliche Kinder haben in unserer Kultur ab dem Kleinkindalter das Bedürfnis sich als Jungen zu verhalten. Infolgedessen haben sie Orientierungsbedarf: Wie sind Jungen und Männer? Wie sehen sie aus? Was machen sie? Das Verhalten anderer Jungen können sie im Kindergarten in der Schule und in der Peergroup explorieren (vgl. ebd.: 353).

Oftmals fehlt die Alltagsidentifikation mit männlichen Stärken und Schwächen (vgl. Böhnisch 2004: 139). Auch in der Grundschule sind Männer als Erzieher und Lehrer selten. Für Jungen ist die Verfügbarkeit von Männern in ihrer unmittelbaren Umgebung wichtig, um die medialen Bilder von Männern und Männlichkeit (z.B. Popstar, Sportler, Manager, Held, Erfolg, «Coolness», Härte, Furchtlosigkeit, Souveränität, Brutalität) mit realen Verhaltensweisen und Eigenschaften von Männern in Vergleich setzen zu können und so Verhaltensalternativen in Erfahrung bringen zu können (vgl. ebd.).

Auch die Resilienzforschung hebt die grosse Wichtigkeit von männlichen Bezugspersonen als Identifikationsmodell für Jungen hervor (vgl. Schon 2000: 175). Durch eine häufige Trennung von männlichen Bezugspersonen sind Erfahrungen beider Seiten nicht möglich, das heisst Jungen wissen nicht, was ihre männlichen Bezugspersonen tun und die männlichen Bezugspersonen wissen wiederum nicht wie die Jungen in ihre Fertigkeiten hineinwachsen (vgl. Böhnisch 2004: 139). Folglich stellt die Identitätsfindung für die Jungen eine Herausforderung dar, weil zu viele Phantasien über männliche Bezugspersonen bestehen bleiben (vgl. Böhnisch 2004: 141). Ein zentraler Befund der SHELL-Studie Jugend 2006 (Shell Deutschland Holding 2006) sowie der Studie 20-jährige Frauen und Männer heute (vgl. BMFSF 2007) ist, dass Jungen im Unterschied zu Mädchen deutlich häufiger verunsichert sind, was ihre geschlechtliche Identität sowie ihr zukünftiges Erwachsensein betrifft. Es fehlten ihnen oftmals positive Vorbilder zur Orientierung (BMFSF 2007: 11). Diese Deprivation einer männlichen Bezugsperson hat Auswirkungen auf die Geschlechtsidentität eines Jungen (vgl. Kohlberg 2000: 120). Das Ausmass der Auswirkungen ist jedoch auch davon abhängig, wie ernsthaft und langdauernd die Deprivation ist, sowie von den positiven Erfahrungen vor und nach dieser Deprivation (vgl. Fthenakis 1999: 12).

### **5.3.7 Langfristige Auswirkungen von Deprivation einer männlichen Bezugsperson**

Nach Petri (1999: 165) bedeutet das Defizit, welches das Aufwachsen ohne männliche Bezugsperson hinterlässt, immer Schmerz, Trauer und Einsamkeit. Es stellt immer ein Trauma dar. Die Auffälligkeiten in den Entwicklungsverläufen von Jungen ohne männliche Bezugsperson dürfen nicht ausser Acht gelassen werden. Positiver Kontakt zu männlichen Bezugspersonen in der frühen Kindheit hat Einfluss auf die persönliche Anpassung, emotionale Stabilität und soziale Kompetenzen im Erwachsenenalter (vgl. Fthenakis 1999: 156). In der Forschung stellt man bei Jungen ohne männliche Bezugsperson oftmals Mängel auf der sozialen, sexuellen, ethischen sowie kognitiven Ebene fest (vgl. Matzner/Tischner 2012: 355).

Die Kauai-Studie von Emmy Werner (1999: 29) konnte aufzeigen, dass Jungen, welche aus Haushalten kommen, in welchen ihnen eine männliche Bezugsperson (Vater, Grossvater, älterer Bruder oder Onkel) als Identifikationsmodell zur Verfügung steht und bei welchen die Gefühle nicht unterdrückt werden, mehr Widerstandsfähigkeit aufweisen. In der USA stammten 1998, 90 Prozent aller Ausreisser und obdachlosen Kinder, 63 Prozent der jugendlichen Selbstmörder, 80 Prozent aller Kinder in stationären sozialpädagogischen Betreuungen, 70 Prozent der Jugendlichen in staatlichen Einrichtungen, 85 Prozent aller jugendlichen Häftlinge, 71 Prozent aller Schulabbrecher sowie 75 Prozent aller Heranwachsenden in Drogenzentren aus vaterlosen Familien (vgl. Matussek 1998: 44). In der Schweiz und in Deutschland wurde bisher noch keine vergleichbare Forschung gemacht. Eine besonders auffällige Erscheinung der vaterlosen Subkultur stellt die Drogen- und Gang- Kultur dar (vgl. ebd.).

Gemäss Böhnisch kennen 75 Prozent der Jungen in Erziehungshilfen ihren Vater nicht bzw. hatten mindestens einen Beziehungswechsel der Eltern zu bewältigen. Nach Staub/Felder (2004: 167) ist es ein illusionäres Wunschdenken, dass eine weibliche Bezugsperson eine männliche ersetzen könnte. Jungen, die ohne männliche Bezugsperson aufwachsen, sind nicht selten folgenden Risiken ausgesetzt: Verminderung des Selbstwertgefühls, Schulabbruch, Arbeitslosigkeit, Lern- und Kommunikationsproblemen und aggressiven Verhaltensstörungen (vgl. Franz 2005: 823f.).

Klaus und Karin Grossmann (2014: 25) konnten feststellen, dass Kinder, welche mit männlichen Bezugspersonen herausfordernd und konstruktiv spielen, im Alter von 10 bis 16 Jahren mit höherer Wahrscheinlichkeit eine sichere Bindung haben, dasselbe trifft auf weibliche Bezugspersonen nicht zu (vgl. Aigner 2015: 14).

Eine männliche Bezugsperson kann bei der eigenen geschlechtlichen Orientierung eines Jungen eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Fthenakis 1999: 154). In verschiedenen Arbeiten wurde herausgefunden, dass erwachsene Männer mit einer unsicheren und negativen Geschlechtsrollenidentität, oftmals keine positive Anteilnahme einer männlichen Bezugsperson erfahren haben (vgl. ebd.: 155). Langzeitstudien zeigen weiter, dass Jungen, welche ohne männliche Bezugsperson grossgeworden sind, tendenziell ein niedrigeres Bildungsniveau und einen geringeren sozioökonomischen Status aufweisen (vgl. Erhard/Janig 2003: 66; vgl. Fthenakis 1993: 608f.).

## 6. Applikation des Themas auf die Soziale Arbeit

Da das Leben in einer stationären sozialpädagogischen Betreuung parallelen zum Familienleben aufweist, lassen sich Vergleiche zwischen dieser Thematik im familiären Kontext mit dem Bereich der stationären sozialpädagogischen Betreuung machen (vgl. Eberhard 2007: 69). Erziehung ist eine Begleiterscheinung sozialpädagogischen Arbeitens, man kann sich nicht aus der Erziehung heraushalten. Allein die Anwesenheit hat verhaltensbeeinflussende Aspekte. Fachpersonen der Sozialen Arbeit, welche in einer sozialpädagogischen Betreuung angestellt sind, sind sehr umfassend eingebunden und nicht nur in Teilfunktionen wie zum Beispiel der Aufsichtsführung, Behandlung von Krankheitsfällen oder Unterrichtung tätig. Sie leben mit den Kindern wie in einer Familie (vgl. ebd.: 70). Sie sind in den Routinen des Alltags involviert und in dieser Sphäre gefordert und beansprucht. Nicht nur als Betreuende, Verantwortungstragende und Vorbilder stehen sie Kindern gegenüber, sondern sind Gefährten in ihrem Alltag (vgl. ebd.).

Das Verhalten und Erleben der Jungen wird durch die Fachkräfte der Sozialen Arbeit indirekt durch ihre Vorbildfunktion und direkt durch ihre Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen beeinflusst. Durch die Interaktion mit Fachkräften der Sozialen Arbeit können sie teilweise mehr emotionale Geborgenheit und Sicherheit erlangen, werden sozialisiert und können bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen unterstützt werden (vgl. Brisch/Hellbrügge 2009: 152).

Die Rolle einer Fachperson in der Sozialen Arbeit in einer stationären sozialpädagogischen Betreuung ist schwierig zu definieren, sie stellt jedenfalls eine Bezugsperson für die Kinder dar. Da es sich um einen Spezialfall handelt, für welchen jede Metapher ungenau bleibt, ist noch keine einheitliche Benennung gefunden worden. Zuweilen ist die Rede von Elternstelle, treusorgender Schwester oder vom guten Onkel, einer Aufsichtsperson, eines Betreuers/ einer Betreuerin oder einem Krisenmanager / einer Krisenmanagerin. Jedoch trifft keiner dieser Begriffe vollumfänglich zu (vgl. Eberhard 2007: 75).

## **III SCHLUSSTEIL**

### **7. Zusammenfassung und Diskussion**

Zum Abschluss der vorliegenden Bachelorthesis werden unter 7.1 zur Beantwortung der Fragestellung wichtige Erkenntnisse des Hauptteils dieser Arbeit auf den Bereich der Sozialen Arbeit appliziert und prägnant zusammengefasst. Im Teilkapitel 7.2 werden zu Beginn aufgestellte Hypothesen diskutiert und abschliessend beantwortet. Zudem wird die Wahl der theoretischen Ansätze begründet. Im letzten Teilkapitel werden offen gebliebene oder weiterführende Fragestellungen thematisiert. Es werden anhand des erarbeiteten Wissens konkrete Schlüsse für die professionelle Praxis der Sozialen Arbeit zusammengefasst und damit praxisrelevante Anstösse für Fachpersonen der Sozialen Arbeit formuliert.

#### **7.1 Beantwortung der Fragestellung**

**Welche Auswirkungen kann das Aufwachsen ohne männliche Bezugsperson in einer stationären sozialpädagogischen Betreuung auf Jungen zwischen Säuglingsalter und zwölftem Lebensjahr haben?**

In der vorliegenden Arbeit ist zum Ausdruck gekommen, dass Männer oftmals andere Umgangsformen mit Jungen zeigen und Lernvorgänge anders lenken als Frauen. Da wir die Verhaltensweisen, welche wir am häufigsten beobachten am ehesten erlernen können, kann der Kontakt zu vermehrt männlichen oder weiblichen Bezugspersonen unsere Entwicklung beeinflussen und ist besonders beim Erwerb der Geschlechterrolle von grosser Bedeutung.

Da es in sozialpädagogischen Betreuungen wenig männliche Fachpersonen der Sozialen Arbeit gibt, sind für Jungen, welche dort untergebracht sind, meistens keine oder nur wenig männliche Bezugspersonen vorhanden. Folglich haben Jungen, welche in einer stationären sozialpädagogischen Betreuung gross werden teilweise kaum Kontakt zu männlichen Bezugspersonen. In Bezug auf die Lerntheorie von Bandura und Eriksons Stufenmodell kann gesagt werden, dass männliche Bezugspersonen gerade in der Zeitspanne zwischen dem Säuglingsalter und dem zwölften Lebensjahr eine wichtige Modellfunktion für Jungen haben (vgl. 5.2).

Einige Verhaltensweisen wie toben, spielen und «kämpfen» werden häufiger von Männern als von Frauen praktiziert. Diese spielerischen Aktivitäten haben essentielle Auswirkungen auf die

Entwicklung eines Jungen. Bleiben solche spielerischen Aktivitäten einem Jungen verwehrt, kann dies nicht nur auf ihre motorischen Fähigkeiten und ihre Körperwahrnehmung negative Folgen haben, sondern auch zu einer schlechteren Impulskontrolle führen, da körperliche Aggressionen schlechter kanalisiert werden können. Ferner kann das Unterbleiben dieser spielerischen Kämpfe negative Einflüsse auf die emotionale Stabilität und die Bindungssicherheit der Jungen haben. Weiter zeigen sie teilweise vermehrt Schwierigkeiten, die Gefühle anderer zu entschlüsseln, was wiederum die sozialen Kompetenzen und die Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln einschränken kann. Diese Faktoren können Auswirkungen bis ins Erwachsenenalter haben. In der Forschung stellte man bei Jungen, welche ohne männliche Bezugspersonen aufwachsen oftmals Mängel auf der sozialen, sexuellen, ethischen und kognitiven Ebene fest. Sie weisen häufig ein verringertes Selbstwertgefühl auf.

Die Abwesenheit männlicher Bezugspersonen kann ausserdem dazu führen, dass Jungen weniger Selbständigkeit und Risikobereitschaft zeigen. Dazu kommt, wie die Studie in Kapitel 5.3.7, bei welcher auf die längerfristigen Auswirkungen eingegangen wird, bestätigt, dass Jungen welche einer Deprivation der männlichen Bezugsperson, insbesondere zu einem frühen Zeitpunkt im Leben unterliegen, später häufiger delinquentes Verhalten zeigen.

Das Wegbleiben männlicher Bezugspersonen kann sich zudem negativ auf die Hirnentwicklung von Jungen auswirken. Dies kann ein eingeschränkteres Denkvermögen, eine geringere Fähigkeit zur Problemlösung, sowie verringerte kognitive Fähigkeiten zur Folge haben. Was wiederum dazu führt, dass sie später tendenziell ein tieferes Bildungsniveau sowie einen niedrigeren sozialökonomischen Status aufweisen.

Durch Einbringen neuer Begriffe erweitern Männer unwillentlich den Wortschatz von Jungen. Männliche Kinder mit anfänglichen Handicaps, wie zum Beispiel Lernschwierigkeiten oder temperamentsbezogenen Problemen, zeigten eine bessere Bewältigung dieser Probleme, wenn ihnen eine unterstützende männliche Bezugsperson zur Seite stand. Es zeigte sich, dass Jungen welche ohne männliche Bezugsperson aufwachsen, ein erhöhtes Risiko für Schulabbrüche, Arbeitslosigkeit und Lern- sowie Kommunikationsprobleme haben. Gerade bei Jungen mit Verhaltensauffälligkeiten hätte somit die Anwesenheit einer männlichen Bezugsperson im Kindesalter einen besonders grossen Stellenwert.

Weiter weisen Jungen durch die Abwesenheit von positiven männlichen Bezugspersonen als Vorbilder im Alltag, eine geringere Widerstandsfähigkeit auf. Den Jungen fehlt ein Rollenmodell und

Identifikationsobjekt. Was es ihnen erschwert ein ganzheitliches Bild darüber zu entwickeln was männlich und was weiblich ist, bzw. auch ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass diverse Aufgaben unabhängig von Geschlecht und in unterschiedlicher Art bewältigt werden können. So bleiben ihnen männliche Stärken sowie Schwächen verborgen, da Männer oft nur in Sondersituationen anwesend sind. Dies kann dazu führen, dass Jungen viele Phantasien über männliche Bezugspersonen haben, was ihre Identitätsfindung erschweren kann. Dies kann zu einer Idolisierung von Männlichkeit und einer Abwertung von Weiblichkeit führen.

Die Ablösung von der weiblichen Bezugsperson, kann nur gelingen, wenn Jungen erkennen, dass sie männlich sind und zu einer männlichen Bezugsperson eine ähnlich innige Bindung aufbauen können wie zu einer weiblichen. Die Abwesenheit oder die mentale Unerreichbarkeit einer männlichen Bezugsperson, kann dazu führen, dass der Junge in seiner psychosexuellen Entwicklung stehen bleibt (infantiles Zurückbleiben).

Es konnte also aufgezeigt werden, dass die Abwesenheit männlicher Bezugspersonen etliche Auswirkungen auf Jungen zwischen Säuglingsalter und zwölften Lebensjahr haben kann. Im folgenden Abschnitt werden aufbauend auf die Antwort der Fragestellung weiterführende Überlegungen zur Thematik ausgeführt.

## **7.2 Rückblickende Gedanken zum Entstehungsprozess der Arbeit**

### **7.2.1 Überprüfung anfänglicher Hypothesen**

Zu Beginn der Arbeit wurde eine Hypothese dahingehend formuliert, dass das erhöhte Aggressionspotential von Jungen im Vergleich zu Mädchen unter anderem damit zusammenhängen könnte, dass Jungen welche nur mit weiblichen Bezugspersonen aufwachsen, ein positives Männerbild fehlt (vgl. Franz 2005: 823f.). Dass es einen Zusammenhang zwischen dem Aggressionspotential von Jungen und dem Fehlen einer männlichen Bezugsperson in seiner Umgebung geben könnte, konnte in der Studie von Matussek (1998: 44) empirisch bestätigt werden (vgl. 5.3.7). Fakt ist, dass das Toben, Kämpfen und Spielen zwischen männlichen Bezugspersonen und Jungen einen wesentlichen Aspekt in deren Beziehungsgestaltung und letztendlich auch Bindung darstellt und ein Junge dadurch lernt seine Aggressionen und körperlichen Kräfte konstruktiv zu kanalisieren (vgl. Flechter 2010: 73; Le Camus 2003: 44f.; Pollack 1998:141f.). Während der Hauptbestandteil der Bindungsaufnahme von einer weiblichen Bezugsperson zu einem Jungen darin besteht, dass sie auf sehr viel körperliche Nähe bedacht sind, emotionaler mit ihm interagieren und sich öfters pflegerisch um ihn kümmern (vgl. Seiffge-Krenke 2009: 197). Dies bedeutet

nicht, dass eine weibliche Bezugsperson nicht auch eine andere Rolle einnehmen könnte. Dieser Frage wurde jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter nachgegangen, da sie nicht Bestandteil der Fragestellung ist. Zudem kann es sein, dass wenn keine positiv besetzte männliche Bezugsperson vorhanden ist, sich der Junge an fiktiven Männerbildern orientiert, beispielsweise aus den Medien (Helden, Kämpfer), was womöglich auch dazu führen könnte, dass sich der Junge aggressiver verhält. Spannend wäre es auch der Frage nachzugehen, ob die Abwesenheit einer weiblichen Bezugsperson das Aggressionspotential von Jungen erhöhen würde. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Frage hätte jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt.

Eine weitere Hypothese der Autorin zu Beginn der Arbeit war, dass ein ausgeglichener Männer-Frauenanteil sich positiv auf die Entwicklung von Jungen auswirken würde. Diese Hypothese liess sich aufgrund verschiedener Studien (vgl. 5.3) bestätigen.

### **7.2.2 Kritische Reflexion in Bezug auf die Wahl theoretischer Ansätze**

Neben der Theorie des Modelllernens von Bandura, befasst sich auch die Psychoanalyse und das Stufenmodell von Erikson mit dem Erwerb komplexer Verhaltensweisen durch die soziale Umgebung (vgl. Tillmann 1989: 104). Die Relevanz der Verhaltensweisen einer nahen Bezugsperson in der Umgebung eines Jungen wird somit deutlich.

Auf die Psychoanalyse von Sigmund Freud wird in der Arbeit bewusst nur wenig eingegangen, da diese häufig kontrovers diskutiert wird, als überholt gilt und gewissen klassischen freudschen Theorien keine Allgemeingültigkeit zukommt (vgl. Flammer 2009: 83). Beispielsweise dem Penisneid der Frau oder auch dem Ödipuskomplex, welcher besagt, dass sich Kinder in einem gewissen Alter in das gegengeschlechtliche Elternteil verlieben, wodurch eine Rivalität zum gleichgeschlechtlichen Elternteil und ein Inzestwunsch resultiert (vgl. Flammer 2009: 82; Böhnisch 2004: 112).

Erikson hat zwar Aspekte von Freuds Theorie übernommen, diese jedoch noch ausgebaut und aus dem Phasenmodell Freuds das Stufenmodell entwickelt. Das Stufenmodell wurde mehrfach empirisch überprüft und konnte mittels Langzeitstudien belegt werden, weshalb für die Bachelorthesis Bezug darauf genommen wird. Grundsätzlich ist die Verfasserin der Meinung, dass viel Literatur, welche zu finden war, als überholt gilt. Auffallend war, dass in einigen älteren Werken die weiblichen Bezugspersonen im Zentrum stehen und wenig Überlegungen zu männlichen Be-

zugspersonen gemacht wurden. Dies beispielsweise in den Konzepten der Objektbeziehungstheorie und der Selbstpsychologie worin die Rolle der männlichen Bezugsperson nur sehr bedingt vorkommt.

### **7.3 Persönliche Schlussfolgerungen für die Praxis und Ausblick**

Da bei der Beantwortung der Fragestellung klar zum Vorschein kommt, dass mehr Männer als Bezugspersonen in sozialpädagogischen Betreuungen positive Faktoren mit sich bringen würden, hat sich die Verfasserin diesbezüglich weiterführende Gedanken gemacht.

Zum einen wurde aufgegriffen wie der Problematik des Männermangels in diesem Bereich entgegengewirkt werden könnte. Zum anderen werden alternative Möglichkeiten diskutiert um Probleme welche durch den Männermangel in der sozialpädagogischen Betreuung entstehen, zu entschärfen.

#### **7.3.1 Ausbildung für Männer attraktiver gestalten**

Aus der Beantwortung der Fragestellung, kann das Fazit gezogen werden, dass mehr Männer in den Arbeitsbereichen der Sozialen Arbeit in welchen Erziehungsarbeit geleistet wird, notwendig wären (vgl. Rose 2014: 84). Die Verfasserin hat sich die Frage gestellt, wieso überhaupt eine ungleiche Geschlechterverteilung im Bereich der sozialpädagogischen Betreuung vorliegt. Gründe dafür könnten sein, dass Berufe im Bereich Erziehung und Unterricht, bis auf die frühkindliche und vorschulische Bildung, einen höheren Status in unserer Gesellschaft haben als solche in der Sozialen Arbeit (vgl. ebd.: 9). Dies hat zur Folge, dass Männer, welche sich für das soziale Berufsfeld interessieren, eher für eine Unterrichtstätigkeit, häufig an weiterführenden Schulen, entscheiden (vgl. ebd.).

Ein Ansatzpunkt für eine Veränderung wäre, dass man soziale Berufe auch für Männer attraktiver macht. Die Einkommensaussichten werden sich mittelfristig wahrscheinlich nicht gross verändern. Weshalb man den Beruf des Sozialpädagogen offensiver als attraktive berufliche Herausforderung darstellen sollte (vgl. Hollstein 2007: 346). Zudem wurde von Seiten der Männer, welche bereits als Sozialpädagogen arbeiten, geäußert, dass es von Seiten der Frauen, welche geschlechterbezogen arbeiten, die Bereitschaft geben muss ihre Definitionsmacht in Fragen der Geschlechterbeziehungen zu lockern und die geschlechtsbezogene Arbeit von Männern besser anzuerkennen (vgl. Kuner-Zier 2005: 278f.). Trotz all dieser Bemühungen muss davon ausgegangen werden, dass sich der Männeranteil in der Sozialen Arbeit, vor allem im Frühbereich mittelfristig nicht signifikant verändern wird (vgl. ebd.).

Zudem hört man in der Öffentlichkeit immer wieder von sexuellen Übergriffen durch männliches Personal in Kinder- und Behindertenheimen. Was zur Folge hat, dass Männer in der Sozialen Arbeit immer wieder mit dem Stigma des «Generalverdachts» zu kämpfen haben (vgl. SozialAktuell 2012).

Ferner gibt es für Männer auf der beruflichen Ebene wenig Förderungsmassnahmen für berufliche Bildung, Umschulung, Information und Orientierung. Hingegen für Mädchen und Frauen gibt es zahlreiche spezifische Angebote, welche Frauen an die sogenannten Männerberufe heranführen (vgl. Hollstein/Matzner 2007: 350).

### **7.3.2 Beizug ausseninstitutioneller männlicher Bezugspersonen**

Zudem wäre eine Möglichkeit den Kontakt für Jungen mit männlichen Bezugsperson ausserhalb von stationären sozialpädagogischen Betreuungen zu fördern. Beispielsweise indem sie sich Jungen einem Club oder Verein anschliessen, in welchem es die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme mit männlichen Erwachsenen gibt (Jungwachtleiter, Fussballtrainer, Gitarrenlehrer, etc.).

### **7.3.3 Antisexistische Jungenarbeit**

Weiter hat sich die Autorin dieser Arbeit überlegt, ob Frauen, welche in der sozialpädagogischen Betreuung tätig sind, selbst etwas tun können, um den Auswirkungen, welche sich für Jungen aus einem Mangel an männlichen Bezugspersonen ergeben, entgegenzuwirken. Diesbezüglich sind folgende Gedanken und Überlegungen entstanden:

Wie kann man als weibliche Bezugsperson in einer sozialpädagogischen Betreuung das männliche Geschlecht, männliche Verhaltensweisen stellvertretend authentisch repräsentieren?

Für Jungen ist es schon in der frühen Kindheit wichtig, eine weibliche Bezugsperson zu erleben, die Selbständigkeit gegenüber den männlichen Kindern ausstrahlt, die über das Familienleben hinaus geht und damit signalisiert, dass sie auch soziale Rollenbilder anbieten kann (vgl. Böhnisch 2014: 95). Erleben Jungen eine weibliche Bezugsperson, die eher abhängig und daher mit schwachem Selbstwertgefühl ausgestattet ist, kann sich bei ihr die Tendenz verstärken, den Jungen als männlich stark erleben zu wollen. Je wertloser sich eine Frau als Subjekt fühlt, desto mehr kann sie den Jungen zur Idolisierung des Männlichen und Abwertung des Weiblichen treiben lassen (vgl. ebd.: 95f.).

Es gibt eine grosse Anzahl alleinerziehender Mütter, die zahlreiche Funktionen von männlichen Bezugspersonen übernehmen müssen und dies auch sehr kompetent tun. (vgl. Niepel 1994: 53).

Aufgrund dessen sollten in Zukunft auch Frauen in der Sozialen Arbeit vermehrt jungenbezogen arbeiten und sich in diesem Bereich entsprechend weiterbilden (vgl. Hollstein/Matzner 2007: 346). Die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit mit Jungen in der Sozialen Arbeit ist die Akzeptanz der Inanspruchnahme der Zielgruppe (vgl. ebd.: 347). Durch entsprechendes Wissen über Jungen in der Ausbildung wird die Wahrscheinlichkeit der Passung zwischen Angebot und Nachfrage hinsichtlich Qualität und Quantität erhöht (vgl. Hollstein/Matzner 2007: 347). Dazu gehört, dass man sich mit der Lebenserfahrung und den Relevanzen der Zielgruppe auseinandersetzt. Was banal und selbstverständlich klingt, wird in der Praxis in vielen Handlungsfeldern und Institutionen noch oft nicht explizit thematisiert. Dies kann dazu führen, dass teilweise ungeeignete Zugänge gewählt werden und nicht nach den Bedürfnissen und Interessen der Jungen agiert wird. Bestimmte Konzepte der antisexistischen Jungenarbeit oder auch «Körperarbeit» schrecken Jungen beispielsweise manchmal anfangs eher ab (vgl. ebd.).

Sinnvoll kann es zum Beispiel auch sein, gemeinsam mit Jungen, Frauen- und Männerbilder, Geschlechterrollen, Schönheitsideale usw., welche sich auf DVDs, in Sendungen, in Werbungen oder auf Bildern in Zeitschriften befinden, anzuschauen. Dazu gehört auch, dass die dahinter versteckten Botschaften thematisiert werden (vgl. Marti/Wermuth 2009: 60). Im Hauptteil dieser Arbeit wurde verdeutlicht, dass Jungen besonders positiv auf körperbetontes Spielen mit männlichen Bezugspersonen reagieren (vgl. Flechter 2010: 73).

Nach Staub/Felder (2004: 167) ist es ein illusionäres Wunschdenken, dass weibliche Bezugspersonen, männliche Bezugspersonen kompensieren könnten. Eine Studie zeigte jedoch, dass die positiven Auswirkungen, welche sich durch körperbetontes Spielen ergeben, unabhängig davon sind, ob der Spielpartner männlich oder weiblich ist (vgl. Marti/Wermuth 2009: 329). Eine geschlechterbezogene Soziale Arbeit setzt jedoch voraus, dass Fachpersonen der Sozialen Arbeit ihre eigene Männlichkeit oder Weiblichkeit reflektieren. Nach Bentheim benötigt es dafür Fachleute, die einen klaren empathischen Blick auf Jungen und Männer haben und über ein selbsterprobtes Methodenrepertoire verfügen, um pädagogische Vorhaben in den Lebenswelten von Jungen realisieren zu können (vgl. Hollstein/Matzner 2007: 347).

Die Pädagogik hat sich diese «Väter-Abwesenheit» als mögliches Themenfeld für die Arbeit mit Jungen teilweise schon zu eigen gemacht und hält beispielsweise in der Erlebnispädagogik spezielle Angebote für sogenannte «Problemjugendliche auf der Suche nach dem verlorenen Vater» bereit (vgl. Rüdiger 2014: 67).

### **7.3.4 Väter im Kontext der Hilfen zur Erziehung**

Weiterführend hat sich die Autorin überlegt, ob es allenfalls noch bessere Möglichkeiten geben könnte, die leiblichen männlichen Bezugspersonen der Jungen, also ihre Väter, durch die Fachkräfte der sozialen Arbeit gezielter zu unterstützen und sie zu der Betreuung ihrer eigenen Söhne zu befähigen. Wodurch allenfalls mehr Kontakt von Vater zum Sohn stattfinden könnte und eine Fremdplatzierung möglicherweise sogar verhindert würde.

Viele Erziehungshilfen (Erziehungsberatung und sozialpädagogische Familienhilfe) sind eher auf Mütter als auf Väter als Kooperationspartner ausgelegt. Folglich stellen Männer als Zielgruppe in der Sozialen Arbeit eine noch unerschlossene Ressource dar (vgl. Matzner 2005: 598). Sie sind oft keine Adressaten von speziellen Hilfsangeboten (vgl. ebd.). Väter werden häufig übersehen, nicht-erreicht oder herausgedrängt (vgl. Stork 2007: 5). Eine ressourcenorientiertere Perspektive auf Väter wäre deshalb notwendig. Matzner zweifelt jedoch daran, dass die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sich der spezifischen Bedeutung von Vätern hinsichtlich der Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung bewusst sind. Gerade Väter in sozial benachteiligten Familien werden «nicht selten als abwesend, unsicher, dominant, verantwortungslos, gewalttätig, süchtig oder labil» erlebt (vgl. Matzner 2005: 587). Als Ursachen für die «Ignoranz des Vaters» in der Sozialen Arbeit mit Familien nennt Matzner gesellschaftliche sowie juristische Normen, berufliche Tradition der überwiegend «weiblichen» Kinder- und Jugendhilfeberufung und schlichtweg mangelndes Wissen. Daher fordert Matzner: «Abwesende oder desinteressierte Väter sollten durch geeignete Massnahmen dazu angehalten werden, sich um ihre Söhne zu kümmern» (vgl. ebd.). Die Verfasserin ist ebenfalls der Meinung, dass es in diesem Bereich sicherlich noch Optimierungsmöglichkeiten gäbe, um Männer in ihrer Vaterrolle zu unterstützen.

### **7.3.5 Homosexuelle Paare**

Weiter wäre es spannend diese Thematik bei homosexuellen Paaren mit Kindern zu untersuchen. Wenn beispielsweise bei lesbischen Paaren keine primäre männliche Bezugsperson vorhanden ist und wiederum bei schwulen Paaren keine weibliche. Die Akzeptanz der Gesellschaft gegenüber solchen Paaren wurde in den letzten Jahren grösser, womit sich auch die Zahl der Familien mit gleichgeschlechtlichen Eltern vergrössert hat (vgl. Bundesamt für Statistik 2008). Das Bundesamt für Statistik schätzte die Zahl der Kinder in gleichgeschlechtlichen Familien in Deutschland im Jahre 2008 auf ca. 18'000 (vgl. ebd.).

### **7.3.6 Ländervergleich**

Eine weiterführende Überlegung war, wie die Thematik in anderen Ländern aussehen würde. Klassen, Gruppen, Völker und Länder haben unterschiedliche soziale Charaktere innerhalb der Gesellschaft und auch das Rollenverhalten zwischen Frau und Mann weist teilweise Unterschiede auf und ist durch die soziokulturelle Umgebung geprägt (vgl. Riesman 1988: 20; vgl. Matzner/Tischner 2012: 353; vgl. Tillmann 1989: 17). Somit kann es sein, dass diese Thematik in anderen Ländern entweder stärker oder weniger stark ausgeprägt ist.

Bei dieser Arbeit wurde grösstenteils Literatur aus der Schweiz und Deutschland verwendet, jedoch fände es die Verfasserin spannend, weiter zu untersuchen, ob die Geschlechterverteilung in der Sozialen Arbeit in anderen Ländern ähnlich aussieht und wenn ja, ob dies auch bei anderer soziokultureller Umgebung ähnliche Auswirkungen mit sich bringt wie in der Schweiz und in Deutschland.

### **Abschliessende Gedanken**

Da moderne Familienformen, bei welchen der Mann mehr Zeit zu Hause bei den Kindern verbringt, und sich um den Haushalt kümmert, immer häufiger praktiziert werden (vgl. Böhnisch 2004: 140), hat die Autorin den Eindruck, dass der Thematik fehlender männlicher Bezugspersonen in sozialpädagogischen Betreuungen in der heutigen Zeit umso mehr Beachtung geschenkt werden sollte.

Aus dieser Arbeit resultiert, dass männliche Bezugspersonen für die Entwicklung von Jungen essentiell sind. Jedoch möchte die Verfasserin zum Schluss noch betonen, dass für eine optimale Förderung von Jungen, männliche und weibliche Personen von grosser Wichtigkeit sind. Nur die ausgewogene Mischung von weiblichen und männlichen Bezugspersonen ermöglicht einen gesunden Entwicklungsprozess von Loslösung hin zur Individuation (vgl. Seiffge-Krenke 2004: 208f.).

## Literaturverzeichnis

Aebischer, Mirjam (2012). Aktuelle Entwicklungen in der Fremdunterbringung. Eine Tour d'Horizon durch Themen und Entwicklungen im Bereich Fremdplatzierungen. Sozialaktuell, 44 (12), S. 10-13.

Aigner, Christian Josef/Poscheschnik, Gerald (Hg.) (2015). Kinder brauchen Männer. Psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Giessen: Psychosozial-Verlag.

Avenir Social. (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: Professionelle Soziale Arbeit Schweiz.

Baldwin, Alfred L. (1974). Theorien primärer Sozialisationsprozesse. Band 1 und 2. Weinheim: Beltz.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend(BMFSF) (Hrsg.) (2007). 20-jährige Frauen und Männer heute. Lebensentwürfe, Rollenbilder, Einstellungen zur Gleichstellung. Berlin.

Bundesamt für Statistik (2008). In: Reinisch, Bianca (2011). Chancen und Risiken kindlicher Entwicklung in Regenbogenfamilien mit homosexuellen Eltern. München: GRIN Verlag.

Bundesamt für Statistik (2011). Frauen und Männer an Schweizer Hochschulen. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.347895.html> [Zugriffsdatum 3. Mai 2018].

Bundesamt für Statistik (2018). Lehrkräfte. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/bildung/lehrkraefte.html> [Zugriffsdatum 2. April 2018].

Butler, Judith (2014). Das Unbehagen der Geschlechter. Gender Studies. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Böhnisch, Lothar (2004), Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Geschlechterforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Böhnisch, Lothar (2014). Männliche Sozialisation. Viele Männer sind im Mann. Bilder – Blicke – Horizonte. Ein soziologisches Lesebuch für Männer und Frauen. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Brandes, Holger (2002). Männlicher Habitus. Band 2: Männerforschung und Männerpolitik. Opladen: Leske und Budrich.

Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (2009). Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart: Klett Cotta.

Clauss, Günter (1981) Wörterbuch der Psychologie. 3. neubearbeitete Auflage. Berlin: Biographisches Institut Leipzig.

Dammasch, Frank (2008). Die Krise der Jungen. In: Dammasch, F. (Hrsg.) Jungen in der Krise. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.

- De Beauvoir, Simone (2005). Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Deegener, Günther/Körner, Wilhelm (2006). Risikoerfassung bei Kindesmisshandlungen und Vernachlässigung: Theorie, Praxis, Materialien. Lengerich: Pabst.
- Eberhard, Mannschatz (2007). Heimerziehung. Zum Problemhintergrund einer umstrittenen Betreuungsform. Berlin: NORA Verlagsgemeinschaft Dyck & Westerheide.
- Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Finger-Treschler, Urte/Pfarr, Ursula (Hg.) (2007) Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Giessen: Psychosozialverlag.
- Erhard, Rotraut/Janig, Herbert (2003). Folgen von Vaterentbehmung. Eine Literaturstudie. Hrsg vom Bundesministerium für soziale Sicherheit. Wien: Generationen und Konsumentenschutz.
- Erikson, Erik H. (1968). Jugend und Krise. Weinheim: Klett-Cotta.
- Fend, Helmut (1969). Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim, Berlin: Beltz.
- Flammer, August (2009). Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen entwicklung. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Bern: Hans Huber Verlag.
- Franz, Matthias (2005) Wenn Mütter allein erziehen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 54, S. 817-832. Frankfurt am Main: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Fthenakis, Wassilios (1999). Engagierte Vaterschaft. Die sanfte Revolution in der Familie. Opladen: Leske und Budrich.
- Fthenakis, Wassilios, Emmanuel (1993). Kindliche Reaktionen auf Trennung und Scheidung. In: Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard (Hg.). Handbuch der Kindheitsforschung. Berlin: Hermann Luchterhand.
- Grossmann, Karin/ Grossmann, Klaus E. (2014). Bindungen: Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hausser, Karl (1983). Identitätsentwicklung. New York: Harper und Row.
- Heuberger, Barbara (2009). Die Platzierung von Kindern und Jugendlichen in sozial- und sonderpädagogischen Einrichtungen. Argumentarium. Zürich: Integras.
- Hörnig, Ernst /Klima, Richard (2011). Identität. In: Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hrsg.), Lexikon zur Soziologie (5. Auflage) (S.292). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hubrig, Silke (2010). Genderkompetenz in der Sozialpädagogik. 1. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (2015). Handbuch der Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hollstein, Walter/Matzner, Michael (2007). Soziale Arbeit mit Jungen und Männern. München: Ernst Reinhardt, GmbH und Co KG, Verlag.

Husi, Gregor/Villiger, Simone (2012). Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit. Luzern: Interact.

Jugendgesetz (JuG). (2006). Aktuelle Version in Kraft seit 01.01. 2013. Staat Freiburg. URL: <http://www.fr.ch/sej/de/pub/mobile/schutz/massnahmen/betreuung.htm> [Zugriffsdatum 14.05.2018].

Keller, Verena/Schmocker, Beat (2013). Zur Unterscheidung von Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokultureller Animation in der Schweiz. In: Riedi, Anja M./Zwilling, Michael/Kressig Marcel M./Benz Bartoletta, Petra/Aebi Zindel, Doris (Hrsg.). Handbuch Sozialwesen Schweiz (S. 365-372). Bern: Haupt.

Kohlberg, Lawrence (2000). Zur kognitiven Entwicklung des Kindes: drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Le Campus, Jean (2003). Väter. Die Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung des Kindes. Weinheim und Basel: Beltz.

Lendle, Jochen (2010). Wenn der Vater fehlt. Kassel: Kassel University Press.

Maccoby, Eleanor E. (2000). Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Marti, Colette/Wermuth, Bruno (2009). Sexualerziehung bei Kleinkindern und Prävention von sexueller Gewalt. Eine Broschüre für Eltern und Erziehende von Kindern zwischen 0 und 6 Jahren. Stiftung Kinderschutz Schweiz.

Matzner, Michael (2005). Väter – eine noch unerschlossene Ressource und Zielgruppe in der Sozialen Arbeit mit Kindern und ihren Familien. In: Ulrich Otto/Thiersch Hans (Hrsg.): Neue Praxis, Heft 6/2005, S. 585-608.

Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.) (2012). Handbuch Jungen-Pädagogik. 2. Auflage. Weinheim und Basel. Beltz.

Matussek, Matthias (1998). Die vaterlose Gesellschaft. Überfällige Anmerkungen zum Geschlechterkampf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mischel, Walter (1966). A Social-Learning View of Sex Differences in Behavior. In Maccoby, Eleanor (Ed.): The Development of Sex Difference. Stanford (1966), S. 56-81.

Niepel, Gabriele (1994). Alleinerziehende: Abschied von einem Klischee. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.) (2008). Entwicklungspsychologie (6. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Petri, Horst (1997). Guter Vater – Böser Vater. Psychologie der männlichen Identität. Bern: Scherz.

Petri, Horst (1999). Das Drama der Vaterentbehmung. Freiburg: Herder.

Pollack, William (1998). Richtige Jungen, Bern/München/Wien: Scherz.

Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) (2012). URL: [http://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/kindes\\_erwachsenenschutz/kindeschutz/gefaehrung\\_kindewohl.assetref/dam/documents/JGK/KESB/de/KESB-KS-Merkblatt.Gefaehrung.Kindewohl-de.pdf](http://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/kindes_erwachsenenschutz/kindeschutz/gefaehrung_kindewohl.assetref/dam/documents/JGK/KESB/de/KESB-KS-Merkblatt.Gefaehrung.Kindewohl-de.pdf) [Zugriffsdatum 08.06.2018].

Krüger, Heike (2002). Schülerduden Psychologie. 3., neu bearbeitete Auflage Herausgegeben und bearbeitet von der Redaktion Schule und Lernen. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Kunert-Zier, Margitta (2005). Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag.

Rose, Lotte/May, Michael (2014). Mehr Männer in die Soziale Arbeit!?. Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Berlin und Toronto: Opladen.

Riesman, David (1958). Die einsame Masse. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Rüdiger, Jope (2014). Die «Vaterlose Gesellschaft». Die Funktion des Vaters in der heutigen Zeit. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Schmid, Marc (2013). Psychisch belastete Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – eine kooperative Herausforderung. In: Integras Fachverband Sozial- und Sonderpädagogik (2013). Leitfaden Fremdplatzierung. Zürich: o.V. S. 141-159.

Schon, Lothar (2000). Sehnsucht nach dem Vater. Die Dynamik der Vater-Sohn Beziehung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Seiffge-Krenke, Inge (2009). Psychotherapie und Entwicklungspsychologie. 2. Auflage. Beziehungen: Herausforderungen, Ressourcen, Risiken. Heidelberg: Springer Verlag.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006). Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer.

SozialAktuell (2012). Fachzeitschrift des Berufsverbandes AvenirSocial. Nr. 1 Januar 2012. Stämpfli Publikationen AG: AvenirSocial.

Südtiroler Männerstudie (2012). Lebenswelten der Männer im Südtirol 2010. Autonome Provinz Bozen Südtirol. Bozen. Printteam.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1989). Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

Parke Ross. Duke/Sawin, Douglas B. (1980) The family in early infancy: Social interactional and longitudinal analyses. In: F.A. Pederson (Ed.), The father-infant relationship. New York: Praeger.

Petermann, Franz/Kusch, Michael/Niebank, Kay (1998). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.

Werner, Emmy (1999). Looking for Trouble in Paradise : Some Lessons Learned from the Kauai Longitudinal Study. In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hrsg.) (2006). Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta.

Weninger, Gerd (2000). Lexikon der Psychologie in fünf Bänden. Erster Band A bis E. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg.

Wenninger, Gerd (2001). Lexikon der Psychologie in fünf Bänden. Vierter Band Reg bis Why: Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg.

### **Abbildungsverzeichnis**

<b>Abb. 1: Frauenanteil nach Fachbereich.....</b>	<b>7</b>
<b>Abb. 2: Multifaktorielles Modell psychischer Entwicklung.....</b>	<b>23</b>
<b>Abb. 3: Die acht Stufen der psychosozialen Entwicklung nach Erikson.....</b>	<b>24</b>

### **Tabellenverzeichnis**

<b>Tab. 1: Geschlechterverteilung in stationären sozialpädagogischen Betreuungen.....</b>	<b>10</b>
---	-----------

## Anhang I

### Mailumfrage

Guten Tag Miteinander

Mein Name ist Laura Kost ich studiere berufsbegleitend an der Fachhochschule Nordwestschweiz Soziale Arbeit und arbeite 60% im Kinderheim Pilgerbrunnen in Zürich. Das Kinderheim Pilgerbrunnen ist ein Kinderheim im Frühbereich. Wir betreuen dort Kinder zwischen null und neun Jahren. Bei uns im Kinderheim arbeiten 42 Frauen und 3 Männer in der Kinderbetreuung, dadurch sind sehr wenig männliche Bezugspersonen vorhanden. Ich habe mich entschlossen mich bei meiner Bachelorarbeit diesem Thema zu widmen. Genauer zu prüfen, was das Aufwachsen spezifisch für Jungen mit vielen weiblichen Bezugspersonen für Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung haben kann und zu schauen, was wir in der Sozialen Arbeit tun können um beispielsweise mehr männliche Sozialarbeiter in diesem Bereich zu rekrutieren. Es wäre spannend zu wissen, ob auch in anderen Kinderheimen im Frühbereich diese Problematik besteht, deshalb möchte ich Sie bitten mir die **Anzahl weiblicher und männlicher Mitarbeiter im Frühbereich** mitzuteilen. Ich möchte den Fokus auf den Frühbereich legen, also ca. das Alter zwischen null und zwölf Jahren. Falls sie nur eine Wohngruppe im Frühbereich haben, benötige ich nur die Zahlen aus diesem Teilbereich.

Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mich mit einer Antwort bei meiner Recherche unterstützen könnten.

Besten Dank und freundliche Grüsse

Laura Kost

## Anhang II



Kinderheim Pilgerbrunnen

# Konzept zur Elternarbeit



## Inhalt

1. Vorwort.....	2
2. Sitzungsgefäße und Informationsaustausch .....	4
2.1 Eintrittssitzungen .....	4
2.2 Standortsitzungen.....	4
2.3 Elterngespräche .....	4
2.4 Sitzungen mit externen Stellen.....	5
2.5 Wochen- und Monatsberichte.....	5
3. Individuelle Kontaktregelungen .....	5
3.1 Begleitete Besuche.....	6
3.2 Ausflüge .....	6
3.3 Telefonkontakte .....	7
4. Zusätzliche Angebote .....	7
4.1 Biographiearbeit .....	7
4.2 Einbezug der Eltern in den Gruppenalltag.....	7
4.3 Elternanlass.....	8
5. Mögliche Schwierigkeiten in der Elternarbeit.....	8

## 1. Vorwort

Mit diesem Konzept wollen wir Personen aus dem Helfersystem Einblick geben in unser Konzept zur Elternarbeit. Es sollen grundlegende Überlegungen und Ziele formuliert werden, welche die Mitarbeitenden des Kinderheims Pilgerbrunnen mit ebendieser Elternarbeit erreichen möchten.

Wir erachten eine wertschätzende, transparente und respektvolle Haltung, mit der wir den Eltern der bei uns betreuten Kinder begegnen, als grundlegend für eine gelingende und konstruktive Elternarbeit. Wir gehen davon aus, dass die Eltern das ihnen Bestmögliche für das Kind tun. Die Erfahrung aber zeigt, dass dies nicht zwingend das Beste für das Kind sein muss.

Daher ist es für unsere Betreuungsarbeit von zentraler Bedeutung, das Familiensystem eines Kindes aus einem ressourcenorientierten Blickwinkel zu betrachten. Wir sind davon überzeugt, dass es in jedem Familiensystem Ressourcen und Stärken gibt, die erkannt und gefördert werden können. Damit verbunden ist, dass wir in der Kooperation mit den Eltern stets Wert darauf legen, die Verantwortung und die Kompetenzen der Eltern zu stärken.

Wir sind uns auch bewusst, dass die Kinder, welche für eine bestimmte Zeit im Kinderheim Pilgerbrunnen leben, mit der Herausforderung konfrontiert sind in zwei ganz verschiedenen Lebenswelten zu Hause zu sein. Einerseits haben sie eine Herkunftsfamilie, die weiterhin eine wichtige Rolle für sie spielt. Andererseits haben sie im Pilgerbrunnen ein zweites, zeitlich begrenztes Zuhause. Wir legen grossen Wert darauf, die bei uns platzierten Kinder zu unterstützen ihre beiden Lebenswelten miteinander zu verbinden, u.a. durch eine gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern.

Ein elementarer Teil der Elternarbeit besteht darin, die Eltern zu unterstützen, den Aufenthalt im Pilgerbrunnen als aktuellen Lebensabschnitt in die Lebensgeschichte ihres Kindes zu integrieren. Uns ist bewusst, dass eine Fremdplatzierung für die Herkunftsfamilie immer einen grossen Einschnitt bedeutet. Wir möchten den Eltern jedoch vermitteln, dass es für die Entwicklung des Kindes sehr wichtig ist, wenn sie hinter der Platzierung stehen und ihm dabei das Gefühl geben, dass es in Ordnung ist diesen Lebensabschnitt im Pilgerbrunnen zu verbringen.

Im Kinderheim Pilgerbrunnen arbeiten ausgebildete Fachpersonen aus den Bereichen Sozialpädagogik, Erziehung, frühkindliche Entwicklung und Pflege. Das Fachwissen dieser Personen fliesst in die Zusammenarbeit mit den Eltern ein: So wird z.B. bei Besuchsbegleitungen direkt mit den Eltern erzieherisches Handeln reflektiert, neu erprobt oder entwicklungsspezifisches Fachwissen vermittelt, welches den Umgang mit dem Kind unterstützt und fördert.

Fundamental für eine konstruktive Zusammenarbeit ist eine tragfähige Vertrauensbasis zwischen Eltern und Kinderheim aufzubauen. Schliesslich haben wir ein gemeinsames Ziel: Das Wohlbefinden und die positive Entwicklung des Kindes.



## **2. Sitzungsgefässe und Informationsaustausch**

Da uns an einem zeitnahen und umfassenden Informationsaustausch sehr gelegen ist, informieren wir die platzierenden Fachpersonen regelmässig durch individuelle Berichte zu jedem Kind und protokollieren jede Sitzung, die im Pilgerbrunnen stattfindet.

Schliesslich erachten wir es als selbstverständlich, aussergewöhnliche Vorkommnisse so rasch wie möglich den platzierenden Fachpersonen zu berichten.

### **2.1 Eintrittssitzungen**

Wird ein Kind im Pilgerbrunnen platziert, findet so bald wie möglich eine Eintrittssitzung statt. Dazu werden die Eltern, die zuständige Person der platzierenden Stelle und allenfalls weitere relevante Personen aus dem Helfersystem sowie die Kinderheimleitung und die zuständige Gruppenleitung eingeladen.

Die Eintrittssitzung ermöglicht ein erstes Kennenlernen, sowie einen Austausch über den Grund der Platzierung und sonstige wichtige Informationen. Gemeinsam werden erste Ziele festgelegt, die Kontaktregelung geplant und die Verantwortlichkeiten geklärt. Der Fokus liegt dabei auf der Stabilisierung des Familiensystems und einer Vermeidung von Beziehungsabbrüchen zwischen Eltern und Kind.

### **2.2 Standortsitzungen**

Mindestens zweimal jährlich, oder nach Bedarf häufiger, finden Standortsitzungen mit der Gruppenleitung, der Sozialpädagogin, den Eltern und der platzierenden Fachperson im Pilgerbrunnen statt.

Dabei werden die bisherigen Ziele überprüft, neue Ziele bestimmt und die Zukunftsperspektive des Kindes besprochen. Zudem wird die aktuelle Kontaktregelung ausgewertet und angepasst.

In speziellen Fällen können die Standortsitzungen auch extern, allerdings begrenzt auf das Stadtgebiet Zürich, stattfinden; dies entscheidet die Gruppenleitung.

### **2.3 Elterngespräche**

In regelmässigen Abständen bzw. nach Bedarf führen die/der zuständige SozialpädagogIn oder die Gruppenleitung der Wohngruppe Elterngespräche durch. Dabei werden erzieherische und entwicklungsspezifische Themen besprochen, welche für den Umgang der Eltern mit dem Kind relevant erscheinen. Ebenso kann darin Bezug auf die Alltags-, und Beziehungsgestaltung mit dem Kind genommen oder die Zusammenarbeit zwischen Pilgerbrunnen und den Eltern reflektiert werden.

Bei älteren Kindern besteht zudem unsererseits die Möglichkeit, auch Gespräche zwischen Eltern und Kind zu begleiten.

## **2.4 Sitzungen mit externen Stellen**

Die MitarbeiterInnen des Kinderheims Pilgerbrunnen koordinieren die Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen (Schule, Kindergärten, ÄrztInnen, TherapeutInnen etc.) und beziehen die Eltern soweit als möglich mit ein. Dies beinhaltet auch, dass MitarbeiterInnen mit den Eltern gemeinsam, oder auch stellvertretend, an Terminen mit externen Stellen teilnehmen.

## **2.5 Wochen- und Monatsberichte**

In den ersten vier Wochen nach Eintritt erhalten die platzierenden Fachpersonen pro Woche einen Bericht (sog. Wochenbericht), nach Ablauf der ersten vier Wochen wird monatlich ein Bericht zugestellt (sog. Monatsbericht). Im Monatsbericht werden alle für den Berichtszeitraum relevanten Daten zur Entwicklung des Kindes (wie Sprache, emotional-soziale Entwicklung oder Informationen von Kindergarten bzw. Schule, etc.) sowie Angaben zur Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Kind sowie zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kinderheim zusammengefasst.

## **3. Individuelle Kontaktregelungen**

Das Kinderheim Pilgerbrunnen bietet verschiedene Formen von Kontaktregelungen zwischen Kind und Eltern oder anderen Personen aus dem Familiensystem an. Beschlüsse und Entscheide zur Kontaktregelung werden von der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) getroffen. Aus den Vorgaben, die wir von der KESB erhalten, leiten sich die individuellen Kontaktregelungen ab. Die Ausgestaltung der Kontakte wird den Bedürfnissen des Kindes, den Möglichkeiten der Eltern und dem Machbaren innerhalb der Institution angepasst. In besonderen Fällen (z.B. Krankheit des Kindes oder der Eltern) besteht zusätzlich die Flexibilität, die Kontakte entsprechend anzupassen. Grundsätzlich bieten wir begleitete Besuche sowie Kontakte zwischen Eltern bzw. Familienangehörigen und Kind ausserhalb des Kinderheim Pilgerbrunnens an; zusätzlich haben die Eltern stets die Möglichkeit mit ihrem Kind zu telefonieren.

### 3.1 Begleitete Besuche

Das Kinderheim Pilgerbrunnen bietet verschiedene Formen und Intensitäten der Besuchsbegleitungen an. Die begleiteten Besuche können sowohl auf der Wohngruppe als auch in unserem Besucherzimmer stattfinden.

Uns ist es wichtig, dass diese Besuche, wenn möglich, auf der Wohngruppe, in der das Kind lebt, stattfinden. Die Eltern haben so die Möglichkeit, sich im aktuellen Lebensraum ihrer Kinder zu bewegen, im Kinderzimmer oder in den anderen Räumen der Wohngruppe zu spielen, gemeinsam zu essen, zu basteln oder pflegerische Tätigkeiten wie Wickeln, Baden etc. auszuführen. Diese Besuche werden je nach Vereinbarung mit der platzierenden Fachperson enger oder lockerer begleitet. Es ist immer eine ausgebildete Mitarbeiterin anwesend, welche die Interaktion zwischen Eltern und Kind begleitet, beobachtet und bei Bedarf Inputs geben kann. Dabei stehen im Zentrum die Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung sowie die Unterstützung erzieherischer Kompetenzen, Alltagsgestaltung und pflegerischen Handelns.

Das Kinderheim verfügt über ein Besucherzimmer in dem begleitete Besuche 1:1 von einer ausgebildeten Mitarbeiterin oder einer, durch die platzierende Stelle extern organisierten Person, durchgeführt werden. So kann z.B. bei psychisch erkrankten Eltern eine Reizüberflutung vermieden oder der Raum für Eltern mit Gefahrenpotenzial eingeschränkt werden.

Die Auswertungen der Besuchskontakte finden an Elterngesprächen oder Standortsitzungen statt.

### 3.2 Ausflüge

Neben Besuchen im Pilgerbrunnen, haben Eltern auch die Möglichkeit, Kontakte mit ihrem Kind ausserhalb des Kinderheims zu haben.

Ausflüge sind meistens dann eine Option, wenn die Besuche der Eltern beim Kind über eine längere Zeit stabil und positiv verlaufen sind und Beziehung und Erziehungsverhalten als tragfähig und zuverlässig bezogen auf die Zeit des Ausflugs eingeschätzt werden.

Andererseits kann es auch vorkommen, dass schon zu Beginn einer Platzierung Ausflüge möglich sind, wenn dies die Bedingungen und Ressourcen, welche die Eltern oder Familienangehörigen aufweisen, zulassen. Eine Ausweitung des Kontaktrechts findet nur in Rücksprache mit der platzierenden Fachstelle statt.

Da während der Ausflüge keine Mitarbeitenden des Pilgerbrunnens anwesend sind, ist es wichtig, uns jeweils bei der Rückkehr mit den Eltern über Aktivitäten und Verlauf des auszutauschen. So erhalten wir die Möglichkeit, das später von den Kindern Berichtete besser einordnen und ihnen besser Resonanz geben zu können.

### **3.3 Telefonkontakte**

Grundsätzlich gibt es die tägliche Telefonzeit von 17.15-17.45 Uhr, in der wir die Anwesenheit des Kindes auf der Wohngruppe garantieren. Zusätzlich können Eltern tagsüber mit ihrem Kind telefonieren, sofern es gerade auf der Wohngruppe ist und es passend erscheint.

## **4. Zusätzliche Angebote**

Ergänzend zu den bisher ausgeführten Angeboten, gibt es noch weitere optionale und individuelle Angebote, die wir im Rahmen der Elternarbeit anbieten. Im Folgenden wird auf drei dieser Angebote näher eingegangen.

### **4.1 Biografiearbeit**

Für das Kinderheim Pilgerbrunnen ist Biografiearbeit ein wichtiger Teil des Betreuungsauftrags. In diesem Kontext wurde ein hausinternes, altersentsprechendes Hilfsmittel, das sog. Lebensbuch, entwickelt. Das Lebensbuch soll als Instrument für die Biografiearbeit mit Klein- und Schulkindern dienen.

Die Kinder haben im Lebensbuch die Möglichkeit, Dinge über sich selbst aufzuschreiben, z.B. was sie einmal werden möchten, was sie jetzt gerne essen, was sie glücklich oder traurig macht, u. ä. Ebenso finden sich Seiten darin, auf welchen bspw. der Platzierungsgrund im Pilgerbrunnen kindgerecht beschrieben und Thematisiert wird.

Die Eltern sind in der Biografie des Kindes zentral und sollen deshalb, wenn immer möglich, in die Gestaltung des Buches mit einbezogen werden. Dabei sollen die Eltern in ihrer Rolle als Vater oder Mutter zusätzlich gestärkt werden.

### **4.2 Einbezug der Eltern in den Gruppenalltag**

Der Alltag der Kinder im Pilgerbrunnen soll für die Eltern nachvollziehbar sein. Es ist wichtig, dass sie ihr Kind gut aufgehoben wissen. Wir fördern gezielt den Miteinbezug der Eltern in den Gruppenalltag, je nach deren Befindlichkeit, Kompetenzen und Interesse und den Kapazitäten der Wohngruppe. Das kann bedeuten, dass wir die Eltern ausserhalb der regulären Kontaktregelung zu einem Essen auf die Wohngruppe oder zu spezifischen Festen einladen (z.B. Geburtstagsfest des Kindes).

Da alle von uns betreuten Kinder ihre Eltern während ihres Aufenthalts viel weniger sehen als zuvor, ist es uns ein Anliegen, dass die Eltern im Kinderzimmer stets in Form von gemeinsamen Fotos präsent sind. Dies mag als kleiner Teil des Versuchs die beiden Lebenswelten der Kinder zu verbinden erscheinen – für die Kinder ist dieser kleine Teil essentiell wichtig.

#### **4.3 Elternanlass**

Einmal im Jahr findet im Kinderheim Pilgerbrunnen ein Elternanlass statt, je nach Elternkonstellation in unterschiedlichem Rahmen. Dazu werden alle Eltern der von uns betreuten Kinder eingeladen. Bei diesen Anlässen gibt es ein vielseitiges Programm, das die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern durchlaufen können. Daneben ist auch Raum für freie Gestaltung und Zusammensein bei Essen und Trinken. Unser Ziel ist es, dass Kinder und Eltern den Elternanlass als ein schönes, gemeinsames Fest am momentan anderen Lebensort des Kindes erleben.

#### **5. Mögliche Schwierigkeiten in der Elternarbeit**

In der Elternarbeit orientieren wir uns an den individuellen Lebenslagen und Themen der Eltern. Vor dem Hintergrund der elterlichen Möglichkeiten gestalten und wählen wir die Angebote aus, die wir den Eltern vorschlagen; nicht jedes Angebot ist für jede Mutter oder jeden Vater geeignet. Im Vordergrund stehen immer das Kindeswohl, die Bedürfnisse und Kompetenzen der Eltern sowie unsere Sicherheit.

Die Eltern der platzierten Kinder befinden sich immer in aussergewöhnlichen Lebensumständen, die ihre Ressourcen und Verhalten beeinflussen.

Im Folgenden möchten wir darauf eingehen, was eine Fremdplatzierung für die Eltern bedeuten kann, um die anspruchsvollen Situationen im Rahmen der Elternarbeit aufzugreifen.

Eltern von platzierten Kindern können ganz unterschiedliche und teilweise ambivalente Gefühle und Sichtweisen haben hinsichtlich der Tatsache, dass ihr Kind nun im Heim lebt. Wir erleben oft, dass Eltern sich schuldig fühlen und schämen, weil sie den Eindruck haben, in der Erziehung ihres Kindes versagt zu haben. Oder sie können den Platzierungsgrund grundsätzlich nicht nachvollziehen und fühlen sich ungerecht behandelt resp. hilflos und ohnmächtig in Bezug auf behördliche Entscheidungen. Folge beiderlei ist, dass sich Eltern in dieser Situation oft gering geschätzt und in ihrer Rolle als Mutter oder Vater in Frage gestellt empfinden. Nicht selten haben sie den Eindruck, sie seien nicht mehr so wichtig für ihr Kind, denn es kann für Eltern schwierig sein, wenn sie sehen, wie sich das Kind im Kinderheim entwickelt und rasch Fortschritte macht.

Andererseits kann es vorkommen, dass Eltern sich entlastet fühlen, da der Platzierung vermutlich eine Zeit mit viel Unruhe und Auseinandersetzungen voraus ging und sie nun die Verantwortung für ihr Kind für eine gewissen Zeit und Rahmen abgeben können.

Schliesslich gibt es auch Eltern, die sich jeglichen Angeboten der Elternarbeit entziehen und generell wenig bis keine Kooperationsbereitschaft zeigen.

Unabhängig von allen Schwierigkeiten versuchen wir mit allen Eltern eine individuelle, wertschätzende Form der Zusammenarbeit zu finden.

Dazu orientieren wir uns an folgenden Leitsätzen:

- Vertrauensbasis schaffen
- Lebenswelten der Kinder verbinden
- Ressourcen im System erkennen und fördern
- Bewusstsein schaffen für die Bedeutung der aktuellen Lebenssituation
- Verantwortung der Eltern aufbauen
- Raumgeben für die Stärkung der Kind-Eltern-Beziehung

Wir möchten mit unseren vielfältigen Angeboten auf die einzelnen Situationen und Bedürfnisse eingehen, um den Aufenthalt für das Kind so zu gestalten, dass beide Lebenswelten möglichst nahe zusammengebracht werden.