

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang Sozialarbeit
Kurs VZ 2011-2014

Mario Bärtsch
Benjamin Jenny

Do brucht's e Maa...?!

Die Bedeutung von Männern in der Sozialen Arbeit in der Schule
für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2014 in 4 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialarbeit**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiter mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2014

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

In der Familie aber auch in der öffentlichen Erziehung werden Kinder hauptsächlich von weiblichen Bezugspersonen betreut und erzogen. In den Medien und von Fachpersonen wird deshalb gefordert, dass Kinder mehr Männer brauchen. Diese Forderungen werden jedoch nur selten wissenschaftlich begründet.

In dieser Bachelorarbeit wird mittels Literaturrecherche folgender Frage nachgegangen: Welche Bedeutung haben Männer der Sozialen Arbeit in der Schule für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern und welche Handlungsempfehlungen resultieren daraus?

Mädchen und Jungen haben beim Eintritt in die Institutionen der öffentlichen Erziehung bereits klare Vorstellungen von den Geschlechtern verinnerlicht. Sie entwickeln ihre Geschlechtsidentität laufend, indem sie mit Erwachsenen interagieren, diese beobachten, imitieren und sich mit ihnen identifizieren. Die Vaterforschung zeigt, dass durch die Abwesenheit des Vaters die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Jungen leidet. Die Forscherinnen und Forscher vermuten, dass Jungen deshalb in der öffentlichen Erziehung mit unangepasstem, aggressivem Verhalten auffallen. Andere Forschungsergebnisse die den pädagogischen Alltag fokussieren, identifizieren bei Kindern das Bedürfnis mit männlichen Bezugspersonen in Identifikations-, Austausch- und Auseinandersetzungsprozesse zu treten. Dieses Bedürfnis nehmen die Autoren vorliegender Bachelorarbeit zum Anlass, Handlungsempfehlungen für Männer der Sozialen Arbeit in der Schule zu skizzieren. Dadurch sollen die Schutzfaktoren bezüglich der Entwicklung der Geschlechtsidentität gestärkt und Risikofaktoren vermindert werden.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Forschungsstand	5
1.3 Fragestellung	7
1.4 Begriffe	8
1.5 Zielsetzung	9
1.6 Relevanz für die Soziale Arbeit	9
1.7 Adressatinnen und Adressaten	9
1.8 Motivation	10
1.9 Aufbau der Arbeit	10
2. Geschlechtertheorien und Konstruktion von Männlichkeit	12
2.1 Geschlechtertheorien	12
2.1.1 Gleichheits-Perspektive	12
2.1.2 Differenz-Perspektive	12
2.1.3 Diversity-Perspektive	13
2.1.4 Dekonstruktions-Perspektive	13
2.1.5 Doing Gender	15
2.1.6 Zwischenfazit	16
2.2 Konstruktion von Männlichkeit	17
2.2.1 Männliche Sozialisation	17
2.2.2 Die Rolle der Medien	18
2.2.3 Hegemonie-Konzept von Connell	19
3. Erklärungsansätze zur Entwicklung der Geschlechtsidentität	22
3.1 Biologische Ansätze	23
3.2 Theorie der Psychosexuellen Identifikation	24
3.3 Rituelles Arrangement	26
3.4 Kognitive Ansätze	28
3.5 Modelllernen	29
3.6 Entwicklung der Geschlechtsidentität im Alter von drei bis elf Jahren	30
3.6.1 Drei bis sechs Jahren	30
3.8.2 Sieben bis elf Jahre	31
3.9 Zwischenfazit	32

4 Die Bedeutung männlicher Bezugspersonen	34
4.1 Die Bedeutung des Vaters für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern	34
4.1.1 Triangulierung	36
4.1.2 Männliche Bezugspersonen als Vaterersatz	37
4.1.3 Erkenntnisse aus der Vaterforschung	38
4.2 Männer als Rollenvorbilder	39
4.3 Männliches und weibliches Erziehungsverhalten	42
4.3.1 WII-N- Studie	43
4.3.2 Tandem- Studie	45
4.4 Zwischenfazit	46
5. Soziale Arbeit in der Schule.....	48
5.1 Herausforderungen der Familie sind Herausforderungen der Schule	48
5.2 Die Soziale Arbeit in der Schule – eine Lösung?	49
5.3 Früherkennung, Prävention und Behandlung in der SAS	51
5.4 Handlungsempfehlungen für die SAS	54
5.4.1 Handlungsempfehlungen in der Früherkennung	55
5.4.2 Handlungsempfehlungen in der Prävention	56
5.4.3 Handlungsempfehlungen in der Behandlung	62
5.5 Zwischenfazit	64
6. Schlussfolgerungen	66
6.1 Schlussfazit	66
6.2 Ausblick	67
7. Quellenverzeichnis	68

Autorenangabe:

Vorliegende Bachelorarbeit wurde von beiden Autoren gemeinsam verfasst.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Frauenanteil an den Lehrkräften von der Vorschule bis zur Sekundarstufe II	S. 4
Abbildung 2: Eintritte männlicher Studenten auf Stufe Diplom/Bachelor im Fachbereich Soziale Arbeit an allen deutschsprachige Fachhochschulen in der Schweiz	S. 5
Abbildung 3: Relative Häufigkeiten rigider, flexibler und gegenstereotyper Zuordnungen von Geschlechterstereotypen im Altersbereich von 5 bis 10 Jahren	S. 32
Abbildung 4: Die Form der Prävention am Beispiel „Sucht“	S. 52
Abbildung 5: Die Form der Behandlung am Beispiel „Sucht“	S. 53
Abbildung 6: Früherkennung als Metafunktion an der Schnittstelle von Prävention und Behandlung	S. 54

1. Einleitung

Der einleitende Teil dieser Bachelorarbeit gibt der Leserin und dem Leser einen Überblick zu männlichen Bezugspersonen in der Familie, der öffentlichen Erziehung und der Sozialen Arbeit in der Schule (SAS). Anschliessend wird der Stand der Forschung kurz umrissen, bevor die Fragestellung vorliegender Bachelorarbeit präsentiert wird. Danach werden wichtige Begriffe, Zielsetzung, Berufsrelevanz sowie Adressatinnen und Adressaten beschrieben. Die Motivation und der Aufbau der Arbeit runden das einleitende Kapitel ab.

1.1 Ausgangslage

In den letzten Jahrzehnten hat sich das gesellschaftliche Bild vom Vater und dessen Aufgaben in Bezug auf die gemeinsamen Kinder enorm gewandelt. Früher war der Vater hauptsächlich Ernährer und Respektsperson der Familie. Heute spielt er eine eigenständige Rolle, was die geistige und emotionale Entwicklung der Kinder anbelangt (Holger Brandes, Markus Andrä & Wenke Röseler, 2012, S. 151). Von einem modernen Vater wird verlangt, dass er präsent ist, sich liebevoll um die Kinder kümmert und gleichzeitig einer Arbeit nachgeht, welche die Familie finanziell absichert. Diese Doppelfunktion scheint viele Väter enorm zu fordern. Teilzeitarbeit ist für viele Väter immer noch eine Wunschvorstellung. Viele Väter wollen sich in der Arbeitswelt beweisen und sind dadurch für ihre Kinder hauptsächlich abwesende Väter. Männer stehen in einem Spannungsfeld von Karriere und Familie. Lothar Böhnisch (2013) schreibt zur Situation heutiger, arbeitender Männer: „Die Intensivierung der Arbeit und die im Lebenszuschnitt von Männern verankerte höhere Arbeitsverfügbarkeit wirken meist in die Richtung, dass sich in den Familien die herkömmliche Rollenaufteilung des Geschlechts wieder neu einstellt. Auch wenn Männer gerne (...) Teilhabe in der Familie und an der Erziehung (...) für sich realisieren möchten, werden sie durch die intensive ökonomische Einbindung und Vernetzung daran gehindert“ (S. 15). Böhnisch sucht und findet die Ursache für die Abwesenheit von Männern im Leben der Kinder unter anderem in deren wirtschaftlichen Einbindung.

Besonders im Zusammenhang mit der Entwicklung der Jungen ist in der Populärwissenschaft die Diskussion entbrannt, warum und ob Jungen unter den abwesenden Vätern leiden. Auch die steigende Zahl alleinerziehender Mütter und die Tatsache, dass es in der öffentlichen Erziehung viel mehr weibliche Bezugspersonen hat als männliche, heizen die Diskussion weiter an. Die Rede ist von einer weiblichen Sozialisation der Kinder. Jungen werden als Bildungsverlierer bezeichnet (vgl. Klaus Hurrelmann & Tanjev Schultz, 2012). Es wird gefordert, dass die Kinder und vor allem die Jungen mehr Männer in ihrem Umfeld benötigen. Eine wissenschaftliche Begründung für diese Forderung fehlt meistens. Auch ist nicht ganz klar, ob tatsächlich die Kinder im Fokus sind

oder ob es um die Gleichstellung zwischen Mann und Frau geht, bei welcher nun nicht die Frauen sondern die Männer gleichberechtigt werden sollen. Dennoch wird in der Politik darauf reagiert.

In Deutschland wurden mit dem ESF¹-Modellprogramm *Mehr Männer in Kitas* Ideen entwickelt, um mehr Männer für die Arbeit in Kindertagesstätten (Kitas) zu gewinnen. Für diese Förderung wurden in den letzten Jahren insgesamt 13 Millionen Euro aufgewendet (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2011, S. 4) Die gesamte EU hat sogar das Ziel, den Anteil männlicher Erzieher in Kitas auf 20% anzuheben (ibid., S. 2).

Ähnliche Projekte existieren auch in der Schweiz. So hat sich beispielsweise die Hochschule für angewandte Wissenschaften in St. Gallen (FHSG) mit der Kampagne „Männer in Studium und Praxisfelder Soziale Arbeit“ das Ziel gesetzt, mehr Männer für die Soziale Arbeit und für pädagogische Berufe, zu gewinnen. Ursprung der Bemühungen war ein gross angelegtes Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen mehreren Fachhochschulen in der Schweiz zum Thema „Mehr Männer in typische Frauenberufe“ (Hochschule für angewandte Wissenschaften St. Gallen, ohne Datum).

In der Ratgeberliteratur erhalten Männer ebenso Zuspruch für ihre Anwesenheit. Der allgemeine Tenor scheint klar zu sein: Kinder brauchen Männer. Insbesondere brauchen sie ihre Väter. Das Buch von Peter Ballnick (2010) „Das Papa-Handbuch für Kinder ab 3: Alles was Väter und Kinder verbindet“ ist nur eines von vielen Ratgeberbüchern, die sich zurzeit in Buchläden finden lassen.

Auch befassen sich die Tageszeitungen mit dem Thema. So forderte Walter Hollstein (2014) in der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) eine „Renaissance des Vaters“, besonders auch, weil Jungen und Männer zunehmend soziale Probleme verursachen würden (¶ 9).

Ein Blick in die Schweizer Statistik zeigt auf, wie typische Familienmodelle in der heutigen Zeit aussehen, in welchem Umfeld Kinder aufwachsen und welchen Bezugspersonen sie begegnen. Das Bundesamt für Statistik (BFS) ist bei der Erfassung relevanter Daten federführend. Der Bericht „Auf dem Weg zur Gleichstellung von Frau und Mann“ aus dem Jahre 2013 dient hier als Grundlage (BFS, 2013a). Punktuell werden andere Quellen hinzugezogen, um die Aussagen zu ergänzen.

Beteiligung von Männern und Frauen an der Kinderbetreuung in der Familie

In der Schweiz sind tendenziell traditionelle Familienmodelle vorherrschend. Das heisst, die Frau trägt in der Kindererziehung die Hauptverantwortung. Die Statistiken zeigen dennoch leichte Veränderungen. Waren es im Jahr 2003 noch 5,8% teilzeitarbeitende Männer, waren es im Jahre 2013 bereits 9,3%. Sind Kleinkinder unter sieben Jahren in der Familie, arbeiten 10,5% der Männer

¹ Europäischer Sozialfonds für Deutschland

Teilzeit (BFS, 2014, S. 1). Auch Frauen sind trotz Vollzeitbeschäftigung ihrer Partner zunehmend arbeitstätig. 2012 gingen 77% der Frauen, trotz einem oder mehreren Kindern unter 15 Jahren, einer Arbeit nach. Zudem zeigt sich, dass alleinerziehende Mütter öfter erwerbstätig sind und einen höheren Beschäftigungsgrad aufweisen (BFS, 2013a, S. 16). Frauen möchten auch mit Kindern nicht auf Erwerbsarbeit verzichten. Erwerbsunterbrüche und geringerer Erwerbsumfang führen dazu, dass Frauen häufiger von Armut und Sozialhilfebezug betroffen sind. Dies insbesondere nach einer Scheidung (BFS, 2013a, S. 27). Die generell steigende Arbeitsbelastung wird gemäss Gabriel Fischer (2014) von Traivail.Suisse für viele Familien, Alleinerziehenden und Einzelpersonen zur zentralen Herausforderung (S. 1ff.).

Laut dem Schweizerischen Verband alleinerziehender Mütter und Väter (SVAMV) (2014) wachsen nach einer Trennung oder Scheidung 86% der Kinder bei der Mutter auf. 40% der geschiedenen Eltern haben die gemeinsame elterliche Sorge inne. Diese Zahl dürfte sich, hinsichtlich der Einführung der gemeinsamen elterlichen Sorge im Schweizerischen Familienrecht im Juli 2014, erhöhen. Jedoch teilen sich nur 16% der Eltern mit gemeinsamer Sorge die Betreuungsarbeit. Nur gerade 6% der getrennten Eltern teilen sich die Kinderbetreuung zu gleichen Teilen auf. Mit anderen Worten: Die Mütter übernehmen nicht nur während Partnerschaften und Ehen, sondern auch nach einer Trennung oder Scheidung, den grössten Teil der Betreuung der Kinder (§ 2).

Beteiligung von Männern und Frauen an der Kinderbetreuung in der öffentlichen Erziehung

Die Steigende Erwerbstätigkeit der Eltern und die steigende Erwerbsquote bei alleinerziehenden Müttern bedeuten, dass familienergänzende Angebote wichtiger werden. Die Nutzung der familienergänzenden Angebote hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Gemäss BFS (2013b) nehmen 38% der Paarhaushalte und 54% der Alleinerziehenden familienergänzende Kinderbetreuung in Anspruch. Kinder werden dabei grösstenteils von Grosseltern betreut, gefolgt von Kitas, Tagesmütter oder Tagesfamilien (§ 1). Hinsichtlich der vorliegenden Bachelorarbeit stellt sich die Frage nach dem Anteil männlicher Bezugspersonen in diesen familienergänzenden Angeboten. Zu den Betreuungsanteilen von Seiten der Grossväter konnten die Autoren vorliegender Bachelorarbeit keine Daten ausfindig machen. Ebenso lückenhaft ist die Datenlage in der Schweiz im Bereich der Kitas. Das *Netzwerk Kinderbetreuung* publizierte im Jahr 2013 die Schätzung, dass zirka 5% der in Kitas tätigen Personen Männer sind. 10% sollen in Ausbildung sein (Netzwerk Kinderbetreuung, 2013, §1).

Die Abbildung eins macht sichtbar, wie Männer und Frauen im Kindergarten (hier Vorschule genannt) und in der Schule vertreten sind. Im Kindergarten ist der Frauenanteil mit über 95% am grössten, gefolgt von der Primarschule mit über 80%. Dabei ist festzustellen, dass die Anteile in den letzten Jahren relativ konstant blieben. Lediglich auf der Sekundarstufe ist ein leichter Anstieg und ein entsprechender Rückgang bei den Männern festzustellen (BFS, 2013a, S. 10).

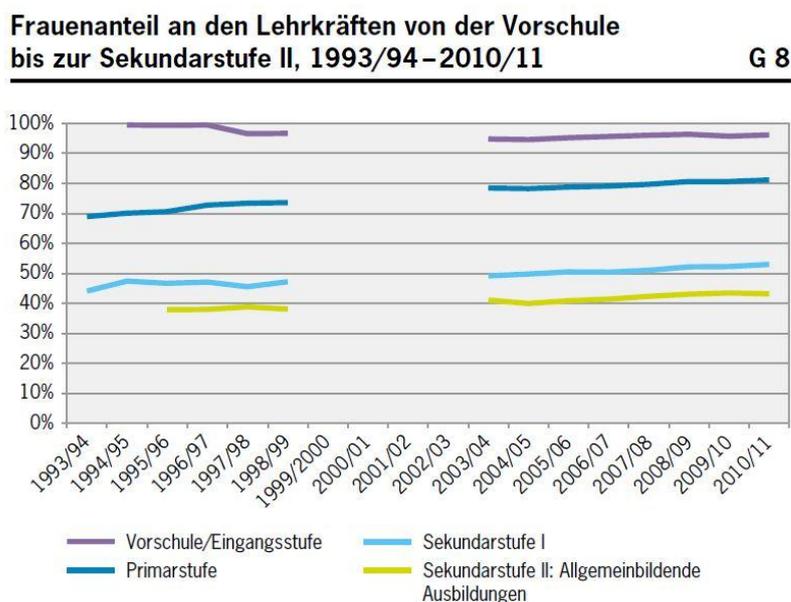


Abbildung 1: Frauenanteil an den Lehrkräften von der Vorschule bis zur Sekundarstufe II (BFS, 2013a, S.10)

Zum Anteil Männer in der SAS sind keine gesammelten Daten verfügbar, da jeder Kanton selbst entscheidet, ob er diese erfasst oder nicht. Die Anfrage beim Schweizerischen Schulsozialarbeiterverband (SSAV) brachte nur zu Tage, dass zurzeit 79 männliche und 148 weibliche Verbandsmitglieder beim SSAV dabei sind (Telefongespräch mit Ady Baur, Co-Präsident SSAV, vom 25. Juni 2014).

Jedoch gibt es Daten zur Anzahl Männer im Studium für Soziale Arbeit. Dabei zeigt sich, dass die Prozentzahl männlicher Studierenden in den letzten Jahren am Sinken ist (siehe Abb. 2), auch wenn die Zahl aller Studierenden leicht zugenommen hat. Dies stellt keinen Widerspruch dar, da die Anzahl weiblicher Studierenden viel stärker zugenommen hat, als die Anzahl männlicher Studierenden (Thomas Knill, 2012, S.9-10). Für die Verfügbarkeit männlicher Schulsozialarbeitenden bedeutet dies, dass in Zahlen gesprochen mehr männliche Hochschulabgänger der Sozialen Arbeit auf den Arbeitsmarkt treffen, obwohl der prozentuale Männeranteil zurückgegangen ist.

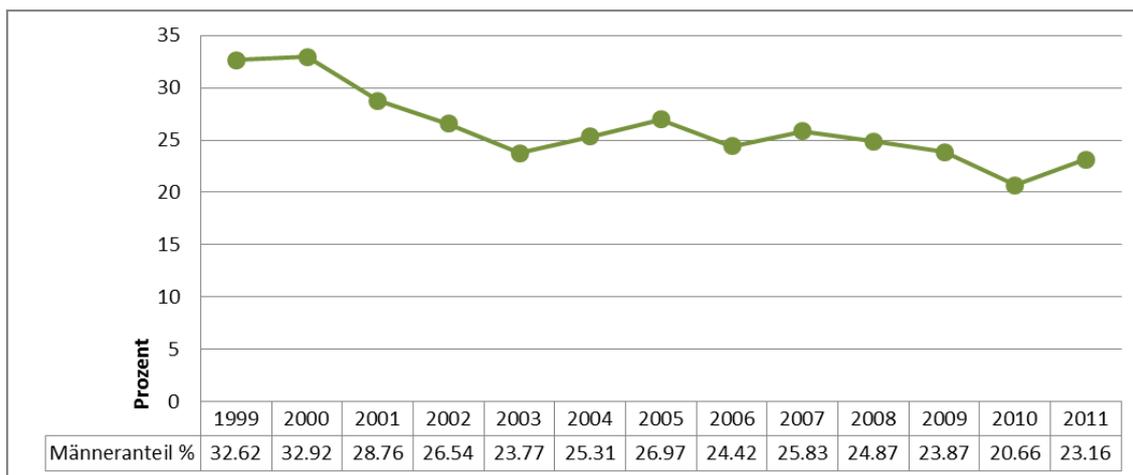


Abbildung 2: Eintritte männlicher Studenten auf Stufe Diplom/Bachelor im Fachbereich Soziale Arbeit an allen deutschsprachige Fachhochschulen in der Schweiz (BFH, FHNW, FHS, HSLU, ZHAW) – Aufgeschlüsselt nach prozentualem Anteil männlicher Studenten bei Eintritt (Knill, 2012, S. 10)

Der Blick in die verschiedenen Lebensbereiche wie Familie und ausserschulische Erziehung haben gezeigt, dass Frauen die Hauptverantwortung für die Erziehung und Betreuung der Kinder einnehmen. Die öffentliche Diskussion in der Politik und in den Medien sowie die Bemühungen, mehr männliche Bezugspersonen ins Umfeld der Kinder zu rücken, vermitteln den Eindruck, dass sich bei dem Thema alle einig sind: Kinder brauchen mehr männliche Bezugspersonen. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, was die Forschung zur Bedeutung männlicher Bezugspersonen, und deren Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern, aussagt.

1.2 Forschungsstand

Josef Christian Aigner und Gerald Poscheschnik (2011) stellen fest, dass bisher wenig darüber bekannt ist, welche Bedeutung Männer in der öffentlichen Erziehung für Kinder haben (S.5). Aufgrund der Präsenz dieses Themas in der Öffentlichkeit, überrascht diese Aussage. Aigner und Poscheschnik beziehen sich in ihrer Forschung unter anderem auf Ergebnisse der Vaterforschung, welche die Folgen des fehlenden Vaters für die Entwicklung von Kindern untersucht. Frank Dammasch, Dieter Katzenbach und Jessica Ruth (2008a) sind der Meinung, dass Jungen es schwer haben, eine reife männliche Geschlechtsidentität zu entwickeln, wenn ihnen Väter fehlen (S. 14).

Es stellt sich nun die Frage, ob sich die Forschungsergebnisse, die sich auf die Vater-Kind-Beziehung fokussieren, auf die öffentliche Erziehung übertragen lassen. Aigner et al. (2011) sind der Meinung, dass die Vaterforschung vielversprechende Hypothesen zum Thema liefert (S. 6). Ganz bewusst bezeichnet Aigner (2011) Männer, die in der öffentlichen Erziehung arbeiten, als *Public Fathers*. Damit sind Männer gemeint, die in professionellen Settings an der Kindererzie-

hung beteiligt sind (S.13). Frank Dammasch (2011) bestätigt diese Aussage indem er schreibt, dass kleine Mädchen und Jungen sowohl liebevoll bezogene wie grenzsetzende Väter zu Hause und *öffentliche Väter* in den pädagogischen Institutionen brauchen (S. 78). Andere Forscher, so zum Beispiel Brandes et al. (2012) sind anderer Meinung indem sie verlauten: „Professionelles Erziehungshandeln lässt sich ebenso wenig auf Väterlichkeit als Beruf verengen wie auf Mütterlichkeit als Beruf“ (S. 153).

Wenn die Rede von Männern und Frauen ist, rückt auch die Geschlechterforschung in den Fokus. Gemäss Julia Nentwich (2006) wurde ausgehend von der Frauenforschung in den 1960er Jahren verschiedene Geschlechtertheorien diskutiert, welche alle die Gleichstellung zwischen Männern und Frauen zum Ziel hatten und geschlechtsspezifische Diskriminierung verhindern wollten. Von grosser Bedeutung waren dabei die Gleichheits-, Differenz-, Diversity- und Dekonstruktions-Perspektive und das Doing Gender Konzept. In den ersten drei genannten Perspektiven wurde versucht, die Frage nach Gleichheit oder Ungleichheit in universaler Gültigkeit zu klären und es wurde eine scharfe Trennlinie zwischen Natur und Kultur gezogen. Diese strikte Trennung wurde ab den 1990er Jahren zunehmend kritisiert und es entstand die Dekonstruktions-Perspektive und das Doing Gender Konzept. Dabei wird gefragt, *wie* Geschlecht konstruiert wird (S. 1-3). Für Pädagoginnen und Pädagogen, sowie für Sozialarbeitende gibt es eine Reihe von Praxishandbüchern zum Thema Geschlecht. Geschlechtsgerechter Unterricht ist Teil der meisten pädagogischen Ausbildungen.

Mit der Geschlechterforschung wird nicht geklärt, wie Kinder ihre Geschlechtsidentität entwickeln. Dazu finden sich Erklärungsansätze in der Entwicklungspsychologie und Soziologie. In der Entwicklungspsychologie wird versucht die Frage zu beantworten, wie aus biologisch männlichen oder weiblichen Individuen psychologisch maskuline oder feminine Persönlichkeiten werden. Gemäss dem Soziologen Peter Zimmermann (2006) beginnt die geschlechtsspezifische Sozialisation mit der Geburt und entwickelt beziehungsweise verändert sich im Verlauf des Aufwachsens laufend. Dabei sind die Bilder und Vorstellungen, die von der Gesellschaft vorgelebt werden, Grundlage für die Entwicklung des Selbstbildes der Kinder. Das vorherrschende Bild ist dabei die Zweigeschlechtlichkeit der Gesellschaft (S.177-178).

Ein Team von österreichischen Forscherinnen und Forschern versuchte, im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz herauszufinden, welche Bedeutung männliche Erzieher für Mädchen und Jungen im Kindergarten haben. Die Forscherinnen und Forscher kommen zum Schluss, dass „Männliche Fachkräfte (...) als eine vor allem, aber nicht nur für Buben wirksame Diversifizierung und Anreicherung des Beziehungsalltags im Kindergarten“ darstellen (Josef Christian Aigner, Laura Burkhardt, Johannes Huber, Gerald Poscheschnik, &

Bernd Traxl, 2013, S. 116). Sie konnten nachweisen, dass männlichen Bezugspersonen in gewissen Bereichen der Identitätsentwicklung von Kindern eine besondere Rolle zukommt.

1.3 Fragestellung

Der Forschungsstand gibt erste Hinweise, dass Männer, insbesondere aufgrund der in der Ausgangslage beschriebenen Väterabwesenheit, für Kinder und deren Entwicklung der Geschlechtsidentität, eine wichtige Rolle spielen können. Wenn dem so ist, müssen Männer in der SAS ein Bewusstsein für diese Prozesse entwickeln und ihre Handlungen dementsprechend ausrichten. Aufgrund dieser Ausgangslage leiten die Autoren vorliegender Bachelorarbeit die nachfolgenden Fragen her.

Hauptfrage:

Welche Bedeutung haben Männer der Sozialen Arbeit in der Schule für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern und welche Handlungsempfehlungen resultieren daraus?

Unterfrage 1:

Was sind die theoretischen Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern?

Unterfrage 2:

Welche Bedeutung haben männliche Bezugspersonen in der Familie und der öffentlichen Erziehung für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern?

Unterfrage 3:

Welche Handlungsempfehlungen resultieren daraus für Männer in der Sozialen Arbeit in der Schule entlang der Funktionen Früherkennung, Prävention und Behandlung?

1.4 Begriffe

Die unten aufgeführten Begriffe werden anschliessend konsequent verwendet.

Soziale Arbeit in der Schule (SAS) = Ist ein Begriff wie ihn vor allem Kurt Gschwind und Uri Ziegele von der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit verwenden. In der Literatur ist der Begriff Schulsozialarbeit (SSA) verbreiteter. In vorliegender Arbeit wird der Begriff der SAS verwendet, weil dieser grundsätzlich das Feld offen lässt für methodische Komponenten aller drei Berufsfelder der Sozialen Arbeit: Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation. Die in der Sozialen Arbeit in der Schule tätigen Personen werden dennoch als Schulsozialarbeitende bezeichnet.

Öffentliche Erziehung = Umfasst die Kita, Kindergärten und die Schule. Schulsozialarbeitende sind in der Regel auch für Kindergärten zuständig, nicht aber für Kitas. Wenn von Schule die Rede ist, ist damit die Primarschule gemeint.

Männer/Frauen der SAS = Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule männlichen oder weiblichen Geschlechts

Pädagoginnen und Pädagogen = Alle Lehrpersonen der Schule inklusive Kindergarten Lehrpersonen und Fachkräfte der Kitas

Männliche/weibliche Bezugspersonen = Alle Männer und Frauen, zu denen Kinder eine persönliche Beziehung haben. In dieser Arbeit sind dabei vor allem Väter und Mütter sowie Pädagogen und Pädagoginnen gemeint. Ist von Bezugspersonen die Rede, sind Männer und Frauen der SAS grundsätzlich mitgedacht. Jedoch ist in der SAS oftmals eine Person für mehrere hundert Kinder zuständig. Somit kann diese nur für wenige Kinder effektiv zur Bezugsperson werden. Deshalb wird in dieser Arbeit bezogen auf die SAS von *Männer/Frauen der SAS* gesprochen.

Geschlechterstereotype = Sind stereotypische Muster, die sich so oft wiederholen, dass sie all-gemeingültig betrachtet werden. So werden Frauen und Männern aufgrund ihres biologischen Geschlechts unterschiedliche Eigenschaften und Fähigkeiten zugesprochen. Es wird zum Beispiel angenommen, dass Frauen grundsätzlich zurückhaltend, einfühlsam und fürsorglich sind und Männer dominant, zielstrebig und stark.

Thomas Eckes (2010) definiert:

Geschlechterstereotype sind kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten (Ashmore/Del Boca 1979; Eckes 1997). Nach dieser Definition gehören Geschlechterstereotype (wie andere Stereotype auch, z. B. nationale Stereotype oder Altersstereotype) einerseits zum individuellen Wissensbesitz, andererseits bilden sie den Kern eines konsensuellen, kulturell geteilten Verständnisses von den je typischen Merkmalen der Geschlechter (...). (S. 178)

1.5 Zielsetzung

Ziel vorliegender Bachelorarbeit ist es aufzuzeigen, wie in der SAS zum Thema der Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern gearbeitet werden kann. Dazu soll aufgezeigt werden, wie die Entwicklung der Geschlechtsidentität der Kinder, durch Männer und Frauen, beeinflusst wird. Wobei der Fokus klar bei Männern liegt.

1.6 Relevanz für die Soziale Arbeit

Die Internationale Definition Sozialer Arbeit besagt: „(...) Unter Nutzung von Theorien menschlichen Verhaltens und sozialer Systeme vermittelt Soziale Arbeit am Punkt, wo Menschen und ihre sozialen Umfelder aufeinander einwirken (...)“ (International Federation of Social Workers, 2000).

Bezogen auf die Fragestellung vorliegender Bachelorarbeit heisst das, dass die SAS Theorien zur Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern heranziehen muss, um professionell zu arbeiten. In der Zusammenarbeit mit Kindern darf die eigene Geschlechterrolle als Mann der SAS nicht unreflektiert bleiben. Sowohl Erfahrungswissen aus der Praxis als auch Forschungsergebnissen zur Bedeutung von männlichen Bezugspersonen sollen beigezogen werden. Daraus resultierendes Fachwissen sollen Schulsozialarbeitende an der Schnittstelle zwischen der öffentlichen Erziehung und der Familie nutzen.

1.7 Adressatinnen und Adressaten

Diese Arbeit richtet sich in erster Linie an Schulsozialarbeitende. Weiter kann vorliegende Bachelorarbeit auch anderen Professionellen der Sozialen Arbeit eine Orientierung bieten. Zudem sind sämtliche Berufsgruppen, die mit Kindern arbeiten, angesprochen. Das Interesse soll insbesondere bei *Männern* aus der öffentlichen Erziehung und der SAS geweckt werden.

1.8 Motivation

Unsere Motivation sich mit diesem Thema zu befassen liegt darin Klarheit zu erlangen, welche Bedeutung Männer der SAS für Kinder haben. Allzu oft wurden wir in unseren beruflichen Engagements, sei es in der SAS oder in der Arbeit mit Kindern in Heimen, mit Aussagen wie: „Da braucht es einen Mann!“, konfrontiert. Wir fühlten uns jeweils geschmeichelt. Gleichzeitig stellte sich für uns die Frage, wie diese Forderung fachlich begründet wird. Mit der Zeit wuchs in uns die Vorstellung, dass wir Männer in der Entwicklung der Kinder eine wichtige Rolle spielen können. Diese Vorstellung wurde in der Zusammenarbeit mit Kindern, insbesondere mit Jungen, immer wieder bestätigt. Als in den Medien wieder zunehmend über die Bedeutung des Vaters berichtet wurde, kam für uns die Zeit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Thema. Wir wollten wissen, was wir als Männer und als Professionelle der Sozialen Arbeit für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern beitragen können.

1.9 Aufbau der Arbeit

Die Kapitel zwei und drei widmen sich der ersten Unterfrage.

Was sind die theoretischen Erkenntnisse bezüglich Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern?

Da in der vorliegenden Bachelorarbeit die Bedeutung von Männern zentral ist, wird zu Beginn im Kapitel zwei aufgezeigt, welche Geschlechtertheorien existieren und welche Theorie sich für diese Bachelorarbeit eignet. Weiter wird die Konstruktion von Männlichkeit mittels Männlicher Sozialisation, Medien und dem Hegemonie-Konzept erläutert. Dies soll zeigen, welche Bilder von Männlichkeit in der Gesellschaft transportiert werden.

Im anschliessenden Kapitel drei werden verschiedene Ansätze aus der Forschung der Entwicklungspsychologie und der Soziologie hinzugezogen. Dabei werden Erklärungsansätze gesucht, wie Kinder ihre Geschlechtsidentität entwickeln und ob es Hinweise dazu gibt, welche Bedeutung Frauen und Männer haben.

Im Kapitel vier wird die zweite Unterfrage beantwortet.

Welche Bedeutung haben männliche Bezugspersonen in der Familie und der öffentlichen Erziehung für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern?

Dabei werden Ergebnisse aus der Vaterforschung betrachtet, welche sich intensiv mit der Bedeutung des Vaters für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern auseinandersetzt. Ausserdem werden neuere Forschungsergebnisse zur Bedeutung männlicher Bezugspersonen in der öffentlichen Erziehung präsentiert.

Die in allen Kapiteln gefundenen Hinweise zur Bedeutung männlicher Bezugspersonen für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern bilden die Grundlage für das Kapitel fünf und dienen somit der Beantwortung der dritten Unterfrage.

Welche Handlungsempfehlungen resultieren daraus für Männer in der Sozialen Arbeit in der Schule entlang der Funktionen Früherkennung, Prävention und Behandlung?

Als erstes wird in diesem Kapitel die SAS verordnet. Danach zeigen die Autoren vorliegender Arbeit auf, welche Empfehlungen sich ergeben für die SAS entlang der drei Funktionen.

Die Unterfragen werden jeweils in einem Zwischenfazit beantwortet. Mit allen Erkenntnissen aus den Kapiteln zwei bis fünf wird im letzten Kapitel ein Schlussfazit gezogen und versucht, die Hauptfrage zu beantworten.

Welche Bedeutung haben Männer der Sozialen Arbeit in der Schule für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern und welche Handlungsempfehlungen resultieren daraus?

2. Geschlechtertheorien und Konstruktion von Männlichkeit

2.1 Geschlechtertheorien

Wenn es um Männlichkeit oder Weiblichkeit geht, ist eine Auseinandersetzung mit Geschlechtertheorien unumgänglich und somit taucht der Begriff *Gender* auf.

Gender wird häufig als bekannt und klar definiert vorausgesetzt. Die Recherche zeigte, dass eine enorme Fülle an Fachliteratur zum Thema Gender existiert und der Fachdiskurs zu den Geschlechtertheorien kontrovers ist.

Grundsätzlich bezeichnet Gender die soziale, gesellschaftlich konstruierte oder psychologische Seite des Geschlechts einer Person im Unterschied zu ihrem biologischen Geschlecht (sex). Es geht immer um die Frage, was Geschlecht beziehungsweise Gender ist und darum, wie eine Gleichstellung zwischen allen Menschen bezüglich ihres Geschlechts erreicht werden kann (vgl. Nentwich, 2006, S. 1-3).

Diese Arbeit konzentriert sich nicht primär auf die Gleichstellung zwischen Mann und Frau. Trotzdem soll in diesem Kapitel aufgezeigt werden, welche Geschlechtertheorien existieren und welche Theorie sich inhaltlich für diese Bachelorarbeit eignet. Dabei wird auf die vier am häufigsten genannten Perspektiven eingegangen und zum Schluss wird das Doing Gender Konzept vorgestellt. Aufgrund beschränkten Umfangs dieser Bachelorarbeit wird nicht detailliert auf die Geschlechtertheorien eingegangen.

2.1.1 Gleichheits-Perspektive

Das Paradigma der Gleichstellung ist seit Ende der 1960er Jahren populär (Nentwich, 2006, S. 3). Die Grundannahme ist, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtern historisch gewachsen und gesellschaftlich reproduziert sind. Die soziale Ordnung zwischen den Geschlechtern ergibt sich deshalb nicht aus einer natürlichen Differenz. Frauen und Männer sind aus Sicht des Gleichheitsfeminismus gleich zu betrachten. Gemäss Nentwich (2006) sollen als Massnahme Kompetenzen der Frauen in gezielter Frauenförderung verbessert werden und strukturelle Benachteiligung, wie zum Beispiel einseitige Belastung im Familienalltag, aufgehoben werden. Frauen sollen auf Augenhöhe der Männer sein und genau da liegt auch die Kritik an dieser Perspektive. Frauen sollen sich demnach an eine männlich dominierte Norm anpassen. Die Norm selbst soll jedoch nicht verändert werden (S. 3).

2.1.2 Differenz-Perspektive

Laut Nentwich (2006) geht es in der Differenz-Perspektive explizit um die Kritik an geltenden Normen und Dominanzkulturen. Populär ist diese Perspektive seit Mitte/Ende der 1970er Jahre.

Frauen und Männer werden in dieser Theorie spezielle Ausstattungen zugeschrieben. Diese Unterschiede sollen nicht ignoriert, sondern wertgeschätzt werden. Was aber gemäss dieser Perspektive geändert werden soll, ist die Hierarchie zwischen männlichen und weiblichen Fähigkeiten und Eigenschaften (S. 3). Da „weibliche Seiten“ meist benachteiligt sind, gilt es diese aufzuwerten. Ungleiches soll ungleich behandelt werden. Es soll quasi mit unterschiedlichen Brillen auf Frauen und Männer geschaut und in einer Art von ressourcenorientierter Haltung die unterschiedlichen Eigenschaften wertgeschätzt und gefördert werden. Dieser Theorie liegt zu Grunde, dass es einen biologisch begründbaren Unterschied zwischen Frauen und Männern gibt.

Dies birgt die Gefahr, dass gesellschaftliche Rollenstereotypen als natürliche Geschlechterunterschiede idealisiert und verstärkt werden. Die Auffassung, dass es *den* Mann und *die* Frau gibt und nicht verschiedene Formen von männlich und weiblich, betrachten die Autoren vorliegender Bachelorarbeit als fragwürdig.

2.1.3 Diversity-Perspektive

Die Annahme, dass es *den* weiblichen Standpunkt gibt, wird in der Diversity-Perspektive kritisiert. Dieser Standpunkt sei vor allem der weissen Mittelschicht zuzuordnen. Andere weibliche Lebensformen müssten auch Platz haben. Wie Nentwich (2006) schreibt, gehören Frauen immer auch einer bestimmten Ethnie, Nationalität, Religion oder Klasse an. Daher ist von einer Vielfalt des Frauseins auszugehen. Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden mit sowohl biologischen Gegebenheiten als auch mit Sozialisationsprozessen erklärt. Ähnlich wie in der Differenz-Perspektive sollen Unterschiede wertfrei anerkannt werden (S. 3-4).

Da diese Perspektive durch die Frauenforschung geprägt wurde, ist nur die Rede von weiblichen Lebensformen. Doch es ist davon auszugehen, dass dies für unterschiedliche Formen von Männlichkeit genau so gilt.

Die Gleichstellungs-, Differenz- und Diversity-Perspektive gehen davon aus, dass Geschlecht etwas ist, was Individuen *haben*. Diese Grundannahme wird in der Dekonstruktions-Perspektive hinterfragt.

2.1.4 Dekonstruktions-Perspektive

Die drei vorgestellten Perspektiven probieren gemäss Nentwich (2006) die Frage nach der Gleichheit oder Ungleichheit in universaler Gültigkeit zu klären. Doch wie die Geschlechterforschung zeigte, ist dies nur schwierig möglich. Es wird eine scharfe Trennlinie zwischen Natur und Kultur gezogen und der Körper wird als ausserkultureller Tatbestand behandelt. Diese strikte Trennung wurde ab den 1990er Jahren zunehmend kritisiert und so entstand mit der Dekonstruktions-Perspektive eine ganz andere Sichtweise (S. 4).

Hier werden Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht mehr als biologisch/natürlich gegeben und auch nicht als über langfristige Sozialisationsprozesse stabil angeeignet betrachtet, sondern als situative, soziale Identitätskonstruktionen verstanden. Der Fokus des Interesses richtet sich also auf die sozialen Prozesse und Praktiken, die Geschlecht jeweils konstruieren. Geschlecht wird dabei etwas, was *getan* wird und ist nicht etwas, das Individuen *haben*. (Nentwich, 2006, S. 4)

Dieses Zitat deckt sich mit dem Konzept des Doing Gender, welches nachfolgend vorgestellt wird. Die Dekonstruktions-Perspektive geht davon aus, dass die Geschlechterdifferenz durch die Wertehaltung der Gesellschaft konstruiert ist und sich somit auch wieder durchbrechen lässt. Ähnlich wie bei der Diversity-Perspektive wird anerkannt, dass es verschiedene Entwürfe von männlich und weiblich gibt. Zentral ist die Frage, *wie* Geschlechterdifferenzen entstehen. Im Gegensatz zu den anderen drei Perspektiven, wo eine bestimmte Entstehungsgeschichte aus der Sozialisation oder Biologie vorausgesetzt wird. Der Dekonstruktionsansatz bietet die Möglichkeit alle Perspektiven mit einzubeziehen (Nentwich, 2006, S. 5).

Im Sinne der Gleichheits-Perspektive könnte dies zum Beispiel heißen, Mädchen in der Schule in bestimmten Bereichen zu fördern. Ist die Differenz-Perspektive im Fokus könnte es sinnvoll sein, einmal die verschiedenen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern sichtbar zu machen. So zum Beispiel indem der Sexualkundeunterricht getrennt stattfindet. Wie geschlechtshomogene Gruppenarbeit in der Praxis aussehen könnte und welches die Chancen und Risiken dabei sind, wird im fünften Kapitel noch erläutert. Mit der Diversity-Perspektive kann der Tatsache Beachtung geschenkt werden, dass Individuen nicht nur einem Geschlecht (sex), sondern immer auch bestimmten Ethnien, Nationalitäten, Religionen oder Klassen angehören. Dabei ist es wichtig, dass die Dekonstruktions Brille nie abgelegt wird. Es soll berücksichtigt werden, dass die Geschlechterdifferenzen konstruiert sind. Geschlechterstereotypen sollen nicht verstärkt sondern sichtbar gemacht und aufgeweicht werden.

Mit einer dekonstruktiven Haltung soll in der Schule den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, mit der Geschlechteridentität zu experimentieren. Die Geschlechter werden dabei nicht als eindeutig und von der Natur aus gegeben betrachtet. Hannelore Faulstich-Wieland, Martina Weber und Katharina Willems (2004) sprechen von der *Entdramatisieren* der Geschlechter um eine geschlechtsneutrale Haltung anzustreben (S. 217-223). Wie bereits erwähnt, kann es in einzelnen Bereichen durchaus Sinn machen, Jungen- und Mädchenarbeit zu trennen. Wie im Kapitel 3.8 aufgezeigt wird, sind Kinder in der Primarschule gerne in gleichgeschlechtlichen Gruppen zusammen sind. Dabei besteht die Gefahr der Reproduktion alter Muster. Deshalb schlagen Faulstich-

Wieland et al. (2004) eine Balance vor zwischen der Wahrnehmung der Geschlechterdifferenz und dem Akzeptieren von neuen Mustern und Ansätzen, in der Arbeit mit Kindern, vor. Dabei ist ein hohes Mass an Selbstreflexion der Professionellen gefordert (S. 217-223).

Als letztes wird der Ansatz des Doing Gender kurz umrissen, welcher die Dekonstruktions-Perspektive untermauern soll.

2.1.5 Doing Gender

Gemäss Regine Gildemeister (2010) ist das Konzept *Doing Gender* in der Geschlechterforschung zu einem Synonym für die Perspektive einer *sozialen Konstruktion von Geschlecht* geworden und somit auch ein Synonym für die Dekonstruktions-Perspektive. Das Konzept entstammt aus der interaktionstheoretischen Soziologie (vgl. Kap. 3.3) und wurde von Candace West und Don H. Zimmermann (1987) geprägt. Es wurde im Zusammenhang mit soziologischen Analysen zur Transsexualität entwickelt. Der Fokus liegt auf dem permanenten, interaktiven Herstellen vom sozialen Geschlecht. Daher wird Geschlecht nicht als Eigenschaft von Individuen gesehen, sondern als Resultat komplexer sozialer Prozesse. Dies hat zur Folge, dass die Geschlechterzugehörigkeit nicht von der Natur vorgegeben ist, sondern Individuen ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit im Alltag durch Interaktionen darstellen und diese vom Gegenüber erkannt und anerkannt wird. Somit wird das Geschlechterverhältnis in verschiedenen alltäglichen sozialen Räumen (Schule, Familie, Arbeitsplatz) produziert und reproduziert (S. 137-140).

Um den „heimlichen Biologismus“ zu überwinden, führen West und Zimmermann (1987) in ihrem Doing Gender Konzept drei Kategorien ein (zit. in Gildemeister, 2010, S. 137).

Als erste Kategorie wird mit *sex* die Geburtsklassifikation des körperlichen Geschlechtes verstanden. In Zweifelsfällen wird die Klassifikation anhand einer Chromosomenanalyse vorgenommen.

Sex-category ist die zweite Kategorie und meint die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht. Diese Einteilung findet im Alltag statt. Die Basis für eine solche Zuordnung bildet meist die Darstellung der Geschlechterzugehörigkeit, welche auf sozial vereinbarten Regeln beruht. Zum Beispiel wird eine Frau (*sex*) von anderen Personen im Alltag einem Geschlecht zugeordnet (*sex-category*), ohne dass die primären Geschlechtsmerkmale sichtbar oder erkennbar sind. *Sex* und *sex-category* können unterschiedlich sein. Wenn zum Beispiel die Frau (*sex*) eine tiefe Stimme hat, männlich aussieht und deshalb als Mann wahrgenommen wird (*sex-category*).

Als letzte Kategorie ist *Gender* genannt und steht für das soziale Geschlecht, welches durch interaktiv geleistete Bestätigung der Zuordnung entsteht. In sozialen Situationen wird diese Bestätigung durch Verhaltensweisen erbracht, welche den mit der *sex-category* verbundenen normativen Vorstellungen entsprechen. *Gender* ist die Fähigkeit, das eigene Verhalten so zu managen, dass die alltäglichen Praktiken mit der vorgenommenen Zuordnung (*sex-category*) übereinstimmen.

Zum Beispiel kann sich eine Frau (sex) im Alltag unweiblich verhalten (Gender) und wird von anderen Personen trotzdem als Frau (sex-category) erkannt (Gildemeister, 2010, S. 137-138).

Beim Doing Gender Konzept sind die drei Kategorien sex, sex-category und Gender analytisch unabhängig zu betrachten. Die Unabhängigkeit der Kategorien ermöglicht es, verschiedene Dimensionen des Konstruktionsprozesses zu betrachten. Sex-category und Gender werden ständig von anderen bestätigt und interaktiv validiert. Anders ausgedrückt, hat man ein Geschlecht erst dann, wenn man es für die anderen hat (Gildemeister, 2010, S. 138).

2.1.6 Zwischenfazit

Das Konzept des Doing Gender und die Dekonstruktions-Perspektive scheinen für diese Arbeit geeignet. Unterschiede werden zwischen den Geschlechtern als situative, soziale Identitätskonstruktionen verstanden und nicht als etwas von der Natur gegebenes. Im Fokus stehen demnach die sozialen Prozesse und Praktiken, die das Geschlecht jeweils konstruieren. Wenn Geschlechterdifferenzen als konstruiert verstanden werden, können diese auch wieder durchbrochen werden. Kinder haben in den ersten vier bis fünf Jahren unbewusst schon viel über die geschlechtliche Zweiteilung und die damit verbunden Geschlechterrollen in unserer Gesellschaft erfahren. Diese tief verankerten Vorstellungen in der öffentlichen Erziehung ganz zu dekonstruieren ist utopisch. Durch die Haltung der Dekonstruktion soll den Kindern in der Schule die Möglichkeit gegeben werden, mit der Geschlechteridentität zu experimentieren. Der Begriff der *Entdramatisierung* von Faulstich-Wieland et al. (2004) beschreibt dies treffend (S. 217-223). Das Doing Gender Konzept eignet sich auch zur Selbstreflexion der Schulsozialarbeitenden, der Pädagoginnen und Pädagogen.

Auch wenn Männer und Frauen der SAS mit der gleichen Dekonstruktions-Perspektive arbeiten, wird es für die Kinder nicht das Gleiche sein. Sie ordnen die Schulsozialarbeitenden als Mann oder Frau ein (sex-category). Die Tatsache dieser Zuordnung spricht dafür, dass das Geschlecht eine Rolle spielt. Mit dem Fokus vorliegender Bachelorarbeit auf Männer der SAS, gilt es herauszufinden, welche Bedeutung diese für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern haben können. Wenn die Rede von *Männern* und *Frauen* ist, darf nie vergessen werden, dass es verschiedene Entwürfe von männlich und weiblich gibt (Diversity). Unter *Mann* oder *Frau* ist nach dem Doing Gender Konzept die Kategorie „sex“ oder/und „sex-category“ gemeint.

Auch wenn die Dekonstruktions-Perspektive und das Doing Gender Konzept die Geschlechterdifferenzen als konstruiert verstehen, verwenden die Autoren vorliegender Bachelorarbeit nur das Doing Gender Konzept. Auf die Konstruktion von Männlichkeit wird im nächsten Kapitel eingegangen.

2.2 Konstruktion von Männlichkeit

Im Sinne der Dekonstruktions-Perspektive betrachten die Autoren vorliegender Bachelorarbeit *Männlichkeit* nicht als biologisch/natürlich gegeben. Vielmehr sind es soziale Prozesse und Praktiken, die Geschlecht und somit auch Männlichkeit konstruieren. Dabei haben Normen und die Wertehaltungen in unserer Gesellschaft eine zentrale Bedeutung. Männlichkeit ist etwas, was *getan* wird und nicht etwas, was Individuen *haben*. Der Fokus liegt dabei immer bei der Frage nach dem *wie* (Doing Gender). Die Frage, wie Männlichkeit konstruiert wird, kam in der Forschung erst in den 1980er Jahren auf und ist seither unter „men’s studies“ oder im deutschsprachigen Raum unter Männerforschung bekannt. Nach Nina Baur und Jens Luedtke (2008), sind Männer das vernachlässigte Thema der Soziologie. Die Soziologie verfügt mittlerweile über ein ziemlich klares theoretisches und empirisches Bild der sozialen Konstruktion der Weiblichkeit. Das Wissen über die Männer sei hingegen erstaunlich karg, da der Mann in Analysen systematisch ausgeblendet werde. Weiter konstatieren sie, dass es zu wenige empirische Untersuchungen aus der Perspektive der Männer gibt. Die Geschlechtersoziologie befasst sich fast ausschliesslich mit Frauen, welche die Gleichberechtigung gegenüber dem Mann aktiv einfordern (S. 7-9).

Durch die männliche Sozialisation, die Rolle der Medien und dem Hegemonie-Konzept wird versucht, einen Teil der Konstruktion von Männlichkeit zu erklären.

2.2.1 Männliche Sozialisation

In den Ausführungen zur Männlichen Sozialisation, wie sie beispielsweise Lothar Böhnisch (2013) macht, wird aufgezeigt, wie ein Junge zum Mann wird. Es geht dabei um gesellschaftliche Prozesse zur Konstruktion des sozialen Geschlechts. Durch diesen Prozess lernen Jungen in verschiedenen Bereichen, wie Männlichkeit auf der gesellschaftlichen Ebene gelebt wird sowie den fundamentalen Unterschied zum Bild der Weiblichkeit. Wolfgang Neumann und Björn Sufke (2004) erwähnen in Anlehnung an Lothar Böhnisch drei Bereiche in denen Jungen tagtäglich erleben, was unter Männlichkeit gemeint sein könnte. Jungen erleben eine *geschlechtshierarchische Arbeitsteilung*, welche dadurch geprägt ist, dass Tätigkeitsgebiete der Männer in Bezug auf Ansehen, Macht und Bezahlung höherrangig sind als die der Frauen. Als Beispiel dient hier, dass noch immer der grösste Teil der Erziehung von Frauen geleistet wird (vgl. Kap. 1), welcher nicht entlohnt wird. Des Weiteren findet in *geschlechtsbezogenen Interaktionsformen* ein Prozess statt, in dem die Jungen lernen, dass zum Beispiel Männer einen grösseren Redeanteil beanspruchen und Frauen mehr Körperkontakt pflegen. Als Letzteres beeinflussen die *geschlechtsbezogenen Rollensysteme* die Jungen dadurch, dass beispielsweise der Vater nach wie vor die Ernährerrolle einnimmt und die Mutter für die emotionale Nähe und Versorgung zuständig ist (S. 26). Neumann und Sufke (2004) erwähnen weitere Beispiele, die alltäglich auf die Jungen einwirken: „Wir sehen

unten im Hof einen Mann über die Motorhaube seines Autos gebeugt, (...) auf einem Party-Plakat eine barbusige Dunkelhäutige, (...) und die täglichen Soaps und Talkshows liefern noch mehr Material“ (S. 26). Die Jungen können, bei ihrer Suche nach Geschlechtsidentität, diesen Einfluss nur schwer erkennen, reflektieren und allenfalls zurückweisen. Insbesondere dadurch, dass selbst die meisten Erwachsenen solche Geschlechtsunterschiede „als ebenso gott bzw. naturgegeben [hinnehmen], wie Erdbeben oder den alljährlichen Pollenflug“ (Neumann & Sufke, 2004, S. 27). Dies obwohl die soziale Konstruktion der Kategorie Geschlecht durchaus veränderbar wäre. Ein weiteres Problem besteht darin, dass Männer und Jungen, welche vorherrschende Rollenbilder durch ihr Verhalten oder ihre Einstellungen hinterfragen, meist deutliche Sanktionen zu spüren bekommen. Dies einerseits durch die eigenen Geschlechtsgenossen, aber auch durch Mädchen und Frauen (ibid., S. 27). Abschliessend stellen Neumann und Sufke (2004) fest: „Jungen werden also in eine patriarchale Gesellschaftsstruktur hineinsozialisiert, ohne dass sie den Herrschaftscharakter dieser Struktur wahrnehmen oder sich gar aktiv mit ihm auseinandersetzen können“ (S. 27).

2.2.2 Die Rolle der Medien

Für die Konstruktion von Männlichkeit darf die Rolle der Medien nicht vergessen werden. Wie in der Einleitung aufgezeigt, werden die Kinder sowohl zu Hause als auch in der öffentlichen Erziehung vorwiegend von weiblichen Bezugspersonen sozialisiert. Es liegt nahe, dass sich Kinder aufgrund fehlender männlicher Bezugspersonen ihr Bild von Männlichkeit teilweise durch die Medien konstruieren.

Zwar ist gemäss Marc Kessler (2010) der Einfluss von Freunden, Eltern und Lehrpersonen grösser als derjenige des Fernsehers. Dennoch trägt der mediale Einfluss auf die männliche Sozialisation zur Betonung tradierter Männlichkeitsbilder bei. Ein Blick zum Fernseher oder in Zeitschriften zeigt, wie sich auch dort das gesellschaftlich vorherrschende Rollenbild widerspiegelt. Es werden Botschaften transportiert, wie ein Mann vermeintlich zu sein hat: wohlhabend, erfolgreich und begehrt. Ein typischer Webeslogan einer Kreditbank ist zum Beispiel: „Mein Haus, meine Auto, meine Frau“ (S. 36). Christoph Grote und Olaf Jantz (2003) betonen, dass sich dieser Einfluss auch in qualitativer Forschung mittels Interviews widerspiegelt. Auf die Frage nach ihrer Zukunft stellt der Grossteil der männlichen Jugendlichen Statussymbole, die den Zweck haben die eigene Männlichkeit zu betonen, in den Mittelpunkt. Durch die Medien transportierte Eigenschaften wie *viel Geld* oder *ein geiles Auto* gelten somit als besonders maskulin und erstrebenswert (S. 18).

Nebst den Medien sind auch Konsumgüter oftmals geschlechtlich konnotiert und das Angebot richtet sich an immer jüngere Konsumentengruppen, wie zum Beispiel coole Jeans für Jungen oder Barbiepuppen mit Sex-Appeal für Mädchen, denen es nachzueifern gilt (Kessler, 2010, S.

36). Zu bedenken ist, dass der Einfluss von Medien und Konsumgüter je nach Alter der Kinder unterschiedlich ist.

2.2.3 Hegemonie-Konzept von Connell

Der Begriff der *hegemonialen Männlichkeit* hat die transsexuelle australische Soziologin Raewyn Connell (vormals Robert Williams Connell) grundlegend geprägt. Connell versteht Männlichkeit als Konstrukt. Hegemonie wird dabei als eine Dominanzstruktur oder als eine Form von Herrschaft beschrieben (Connell, 2000, S. 88). Den Bezug von hegemonialer Männlichkeit wird sowohl auf heterosozialer wie auch auf homosozialer Ebene hergestellt. Für Connell (2000) gibt es nicht den einen Mann, sondern sie unterscheidet zwischen vier Arten von Männlichkeit: Hegemoniale, untergeordnete, Komplizenhafte und marginalisierte. Diese vier Arten bilden unterschiedliche Hierarchien. Die hegemoniale Art ist als dominantes Ideal an der Spitze (S. 92-97).

Hegemoniale Männlichkeit ist nicht starr, sondern abhängig von Zeit und Ort. Es steht immer die Dominanz im Mittelpunkt und die Abwertung untergeordneter Männlichkeit. Als „normaler“ Mann gilt, wer hohe Werte auf der Maskulinitätsskala und geringe Werte auf der Femininitätsskala erreicht. Als extremste Form der Abweichung gilt Homosexualität. Eine zusätzliche Entwertung von Frauen als Verkörperung des Weiblichen und Gegenpart des Männlichen ist die logische Konsequenz (Connell, 2000, S. 97–102). Gemäss Kessler (2010) ist das Bild des hegemonialen Mann stark mit traditionellen männlichen Verhaltensweisen (erzeugen, besorgen, beschützen) verknüpft. Männliche Härte ist Voraussetzung, um als Mann anerkannt zu werden (S. 20). Die Theorie beschreibt, wie männliche Macht in der modernen Gesellschaft noch immer aufrechterhalten wird und sich ständig reproduziert. Die Macht ist für den Mann nicht gesichert und muss daher immer wieder in Klassenkämpfen erzielt werden.

Im Gegensatz zur hegemonialen Form stehen unterschiedliche Formen von *untergeordneter Männlichkeiten*. Damit sind insbesondere homosexuelle Männer gemeint, welche mit politischem sowie kulturellem Ausschluss und wirtschaftlicher Diskriminierung und Boykottierung ihrer eigenen Person konfrontiert werden. Homosexuelle Männer gelangen so an das unterste Ende der männlichen Geschlechterhierarchie. Aufgrund des herrschenden Dominanzverhältnisses wird aus Sicht der hegemonialen Männlichkeit Homosexualität schnell mit Weiblichkeit gleichgesetzt. Sie widerspricht somit der patriarchalen Ideologie hegemonialer Männlichkeit.

Aufgrund sogenannt „weiblichen Verhaltens“ (z. B. Gefühle und Ängste zeigen) können auch heterosexuelle Männer als untergeordnet eingestuft werden (Connell, 2000, S. 97–102). Gemäss Kessler (2010) ist diesbezüglich zu beobachten, dass von Jungen in gleichgeschlechtlichen Gruppen ausdrücklich verlangt wird, sich nicht weiblich oder schwul zu verhalten (S. 21).

Gemäss Connell (2000) befindet sich die **komplizenhafte Männlichkeit** in der Hierarchieordnung zwischen hegemonialer und untergeordneter Männlichkeit. Es sind oft Männer, die aufgrund von Ehe, Vaterschaft und Familienleben notwendige Kompromisse eingehen und die strikte hegemoniale Männlichkeit nicht repräsentieren. Die hegemoniale Männlichkeit ist ein Orientierungsmuster, welches von den wenigsten Männern in vollen Zügen gelebt werden kann. Trotzdem hat sie einen normativen Status und die sozial anerkannte Sichtweise des Mannseins wird dadurch definiert. Die meisten Männer genügen dieser normativen Definition von Männlichkeit nicht und müssen sich im Verhältnis zur Norm positionieren (S. 97–102). Böhnisch (2013) erklärt, dass unter Männern ein Bindungsverhältnis besteht, womit männliche hegemoniale Machtgruppen von anderen komplizenhaften Männern gewollt oder ungewollt unterstützt werden und somit ihre hegemoniale Funktion behaupten und legitimieren können. Böhnisch (2013) nennt dies *patriarchale Dividenden* und bezeichnet damit die kulturell eingeprägte Grundposition, dass der Mann im Grunde der Frau überlegen ist, egal ob dies der Überprüfung durch die soziale Wirklichkeit auch standhält (S. 31). Männer arrangieren sich mit ihrer Geschlechterrolle, um möglichst wenig Irritation zu erzeugen. Dadurch werden die Geschlechterrollen und die angeblichen Unterschiede wirkungsvoll vorexerziert und als Naturgegeben betrachtet (vgl. Kap. 3.3).

Gemäss Kessler (2010) beschreibt Connell mit der **marginalisierten Männlichkeit** jene Männer, die am Rande der Gesellschaft nur beschränkt am gesellschaftlichen Leben teilhaben können und keine Möglichkeit haben, breite soziale Macht auszuüben. Die Machtfrage und somit auch die Frage nach dem Grad der Anerkennung sowie der Akzeptanz von Männlichkeit, werden durch Faktoren wie Klasse, Rasse und ethnischer Zugehörigkeit mitbestimmt (S. 22).

Abschliessend merkt Lothar Böhnisch (2013) kritisch an, dass das Konzept nur die Herrschaftsseite männlicher Hegemonialität sieht. Es wird nur die Seite der Dominanz von Männlichkeit beschrieben, nicht aber die Verletzlichkeit und die Verstrickung des Mannes in industriekapitalistischen Prozessen, in welchen er quasi gefangen ist (S. 32-33).

Bezug zur Hauptfrage:

Aus dem Hegemonie-Konzept wird deutlich, wie die Konstruktion von Männlichkeit stark mit Macht verbunden ist. Deshalb könnte diese Theorie in der SAS einer kritischen Reflexion dienen, damit nicht eine hegemoniale Männlichkeit als erstrebenswert vorgelebt wird. Zumal wie oben erwähnt, die Hegemonie für die meisten Männer beinahe unerreichbar ist. Für Frauen und gewisse Männer wirkt sie stark ausschliessend und/oder diskriminierend. Die Grundannahme von Connell,

dass Männlichkeit als Konstrukt zu verstehen ist, beinhaltet die Möglichkeit soziale Systeme ganz im Sinne der Dekonstruktions-Perspektive zu verändern (vgl. Kap. 2.1.4).

Kinder sehen in den Medien immer wieder Männer, welche sich geschlechterstereotypisch zeigen. In der öffentlichen Erziehung sollen Kinder die Möglichkeit haben mit realen Männern in Beziehung zu treten, welche ihre Männlichkeit kritisch reflektiert haben. Dies kann eventuell helfen, die Grundposition von einer männlichen Überlegenheit abzuschwächen. Das Ziel ist es, dass Mädchen und Jungen verschiedene Formen von Männlichkeit akzeptieren und wertschätzen. So könnte bereits in der Primarschule der Homophobie entgegenwirkt werden. Kinder entwickeln schon früh Geschlechterstereotypen. Hegemonie wird meist unbewusst als erstrebenswert gesehen. Dadurch wird sogenannte „weibliches Verhalten“ bei Männern als untergeordnet eingestuft. Besonders für Jungen wäre es gemäss Böhnisch (2013) wichtig, dass sie sich mit ihren „Schwächen“ und Gefühlen auseinandersetzen, ohne dabei Angst vor männlichem Gesichtsverlust und sozialen Niederlagen zu haben. Böhnisch erachtet separate Jungengruppen, welche von Männern begleitet werden, als geeignet (S. 213).

Das Hegemonie-Konzept eignet sich für die kritische Selbstreflexion und für die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht. Diese kritische Selbstreflexion betrachten die Autoren vorliegender Bachelorarbeit als wichtige Voraussetzung für die Arbeit von Männern der SAS.

3. Erklärungsansätze zur Entwicklung der Geschlechtsidentität

In der Hauptfragestellung dieser Bachelorarbeit kommt der Begriff *Geschlechtsidentität* vor. Deshalb sollen nun Erklärungsansätze zur Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern gesucht werden. Anhand der äusseren Geschlechtsmerkmale werden die Kinder bei der Geburt in Mädchen und Jungen unterteilt. Die Konsequenzen für diese Zweiteilung gehen im Laufe des Lebens der kleinen Sprösslinge weit über die Biologischen Differenzen hinaus. Hans Martin Trautner (2008) merkt an, dass es in einigen wenigen Kulturen, wie zum Beispiel bei den nordamerikanischen Indianern, nebst der Unterscheidung von Mann und Frau, weitere sozial-religiös oder soziosexuell definierte Geschlechterkategorien gibt, die als drittes oder gar viertes Geschlecht gelten. Auch in modernen Industriekulturen, wie in der Schweiz, gibt es Angehörige jenseits der herkömmlichen Geschlechterkategorien. Sie nennen sich zum Beispiel Queers, Drags, Gendernauts oder Transgender. Es handelt sich jedoch bei all diesen Fällen um seltene Ausnahmen (S. 625).

Kinder wachsen (in der Schweiz) in einer Kultur heran, in welcher die Zweiteilung in männlich und weiblich täglich stattfindet (sex-category). Um zu erklären, welche Bedeutung männliche Bezugspersonen für Kinder haben, muss zuerst gefragt werden, wie Kinder ihre Geschlechtsidentität entwickeln.

Zu bedenken ist, dass die Kinder beim Eintritt in die öffentlichen Sozialisations-Instanzen, bereits viel darüber gelernt haben, was in der Gesellschaft als männlich und weiblich gilt und bezeichnen sich als Junge oder Mädchen. Gemäss Hildegard Mogge-Grotjahn (2004) steuern Kinder in diesem Alter zunehmend auch ihr eigenes Verhalten entsprechend dem, was sie als geschlechtsadäquat betrachten. Die Identifikation mit gleichgeschlechtlichen sowie die Abgrenzung zu gegengeschlechtlichen Bezugspersonen sind dabei besonders wichtig. In der Familie erhalten Kinder erste Botschaften darüber, wer was tut, was wie gedeutet und bewertet wird und wie weibliche und männliche Familienmitglieder miteinander kommunizieren. Hinzu kommen Botschaften von anderen Bezugspersonen, Spielzeugen, Bilderbüchern und Medien (S. 94).

Wie ein Mädchen zum Mädchen wird oder ein Junge zum Jungen und was typische männliche oder weibliche Verhaltensweisen sind, ist nicht so einfach zu beantworten. Erklärungsansätze dazu sind sowohl in der Entwicklungspsychologie, wie auch in der Soziologie zu suchen. Einige werden von beiden Seiten erwähnt. Die Entwicklungspsychologie versucht die Frage zu beantworten, wie aus biologisch männlichen oder weiblichen Individuen psychologisch maskuline oder feminine Persönlichkeiten werden. In diesem Bereich sind Erkenntnisse und Publikationen von Hans Martin Trautner für den deutschsprachigen Raum wegweisend und werden in diesem Kapitel miteinbezogen. Eine Übersicht zu *Sozialisation und Geschlecht* liefern Arne Niederacher und

Peter Zimmermann (2011). Sie sprechen von *Geschlechtsspezifischer Sozialisation* bei Mädchen und Jungen.

Zu bedenken ist, dass in den nachfolgend aufgeführten Theorien der kulturelle Hintergrund weitgehendst ausgeblendet wird und es sich um westlich normierte Theorien handelt. Zum Einstieg werden Erklärungsansätze gesucht die zeigen, ob und wie die Entwicklung der Geschlechtsidentität biologisch beeinflusst wird.

Alle nachfolgenden Theorien werden jeweils am Schluss in Bezug zur Hauptfrage reflektiert.

3.1 Biologische Ansätze

Niederbacher und Zimmermann (2011) verglichen verschiedene Forschungsergebnisse miteinander (vgl. Carol Hagemann-White 1984; Klaus-Jürgen Tillmann 1990; Myriam Miedzian 1991) und folgerten daraus, dass einzig ein Zusammenhang zwischen dem Hormon Testosteron und aggressivem Verhalten besteht. Trotz des höheren Testosteronspiegel bei Männern könne ein aggressives Verhalten jedoch nicht als natürlich angesehen werden. „Wie stark sich aggressives Verhalten äußert, hängt davon ab, wie dieses gesellschaftlich bewertet bzw. tabuisiert wird. (...) Aggressives Verhalten ist bei Männern zwar körperlich stärker disponiert, aber Verhaltensweisen sind grundsätzlich kulturell überformt, weswegen nicht von einem Kausalzusammenhang gesprochen werden kann“ (S. 160).

Eine weitere biologische Erklärung für die Unterschiede von Männern und Frauen kommt aus der Hirnforschung. Neurobiologische und neuropsychologische Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass bei Frauen unter anderem die Vernetzung zwischen rechter Gehirnhälfte (emotionaler, kreativer Gehirnbereich) und linker Gehirnhälfte (rationaler, logischer Gehirnbereich) sehr viel stärker ausgeprägt ist als bei Männern. Niederbacher und Zimmermann (2011) merken dazu an, dass Kinder nicht mit einem fertigen Hirn zur Welt kommen. Somit sei eine Erklärung der Geschlechterunterschiede mit Hilfe der Kommunikation der Gehirnhälften nicht zielführend (S. 161). Niederbacher und Zimmermann (2011) schreiben weiter: „Auch in der Evolutions- und Soziobiologie gibt es keine stichhaltigen Hinweise über mögliche biologisch-genetische Faktoren, die unterschiedliche Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Eigenschaften von Frauen und Männern determinieren“ (S. 162).

Zur Beurteilung des Einflusses biologischer Faktoren auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität weist Trautner (2008) auf folgender Aspekt hin:

- Biologische Faktoren und Verhalten beeinflussen sich wechselseitig. (So wird Verhalten nicht nur durch Hormone gesteuert, sondern Hormonausschüttungen erfolgen auch abhängig vom Verhalten oder der Stimulation.)

- Selbst wenn biologische Faktoren wirksam sind, können deren Effekte durch soziale Einflüsse überlagert und modifiziert werden (was allerdings auch umgekehrt gilt). (S. 644)

Trautner (2008) erwähnt auch mögliche evolutionäre Grundlagen zur Geschlechterdifferenzierung, worauf die Autoren der vorliegenden Bachelorarbeit nicht weiter eingehen werden, da diese Theorie in der Entwicklungspsychologie als umstritten gilt (S. 643-644).

Zusammenfassend muss davon ausgegangen werden, dass zumindest ein Teil der Geschlechtsunterschiede durch den Einfluss hormoneller Größen erklärbar ist (vgl. Arnold Lohaus & Marc Vierhaus, 2013, S. 188). Doch für sich genommen besitzen die biologischen Ansätze nur einen sehr begrenzten Erklärungswert. Deshalb werden in den nächsten Kapiteln weitere Erklärungsansätze aus Soziologie und Entwicklungspsychologie vorgestellt. Zunächst aber der Bezug zur Hauptfrage.

Bezug zur Hauptfrage:

Wie aufgezeigt, gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Hormon Testosteron und aggressivem Verhalten bei Männern. Sollte aggressives Verhalten von Jungen auch auf diesen Zusammenhang zurück zu führen sein, scheint viel entscheidender, wie in der Familie und in der öffentlichen Erziehung darauf eingegangen wird. Gemäss Böhnisch (2013) wird aggressives Verhalten in der öffentlichen Erziehung oftmals ausschliesslich sanktioniert, weil Pädagoginnen nicht wüssten, wie sie damit umgehen sollen. Durch das Bestrafen fühlen sich die Jungen subjektiv belohnt, weil sie merken, dass sie die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und die Pädagoginnen erneut herausfordern können (S. 205/ S. 198). Pädagogen hingegen könnten laut Tim Rohrman, Bernard Koch, Barbara Strubreither und Gabriele Schauer (2011) anders mit kindlicher Aggression umgehen und sich besser durchsetzen. Ausserdem hätten sie eine grössere Toleranz betreffend dem Einhalten von Regeln (zit. Aigner & Poscheschnik, 2011, S. 49). Liessen sich diese Ergebnisse auch auf Männer der SAS übertragen, könnte dies bedeuten, dass sie für Jungen bezüglich des aggressiven Verhaltens, ebenso eine Bedeutung haben. Auf diesen Zusammenhang wird später noch einmal eingegangen (vgl. Kap. 4).

3.2 Theorie der Psychosexuellen Identifikation

Sowohl in der Entwicklungspsychologie nach Trautner (2008, S. 342), als auch in der Soziologie nach Niederbacher und Zimmermann (2011, S. 162) wird die Theorie der psychosexuellen Identifikation nach Sigmund Freud erwähnt.

Wie es dazu kommt, dass Individuen bestimmte gesellschaftlich erwünschte Verhaltensweisen reproduzieren – Jungen also beispielsweise „typisches Jungenverhalten“ zeigen, wird in der Theo-

rie nach Freud mit der Herausbildung des *Über-Ichs* erklärt (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 162). Gemäss Sigmund Freud (1982) setzt sich die Struktur eines Individuums aus drei Schichten zusammen: Dem *Es*, dem *Ich* und dem *Über-Ich*.

Das *Es* will die uneingeschränkte Befriedigung der Triebe und ist unbewusst. Um dieses Lustprinzip (Libido) zu kontrollieren braucht es einen kritischen Verstand, das *Ich*. Das *Ich* ist eine Regel- und Kontrollinstanz und lenkt die Persönlichkeit, um den Anforderungen der Aussenwelt Stand zu halten (Realitätsprinzip). Das *Ich* regelt das Spannungsfeld zwischen Realitätsprinzip und Lustprinzip. Das *Über-Ich* ist der Gegenspieler zum Lustprinzip des *Es*. Darin sind die normativen Ansprüche (Normen und Werte) der kulturellen Umgebung in der das Individuum aufwächst (insbesondere die der Eltern) verankert und es ist eine Art moralische Instanz. Gebildet wird das *Über-Ich* bis zum 6. Lebensjahr. Das *Über-Ich* entsteht durch Angleichen der eigenen Person an andere, mit denen sich dieser Mensch identifiziert. Im Sinne des *Über-Ichs* werden auch Werte und Normen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation internalisiert (zit. in Niederbacher und Zimmermann, 2011, S. 162-164).

Freud (1982) weist weiter darauf hin, dass die wichtigste Bezugsperson für Jungen und Mädchen in der Säuglingszeit und der frühen Kindheit weiblichen Geschlechts ist. Jedoch könnte die Rollenzuweisung auch verändert werden, indem die Männer einen grösseren Anteil im Bereich der frühkindlichen Erziehung übernehmen würden. Die Sozialisation ist also nicht - wie von Freud angenommen - schicksalhaft festgelegt sondern auch von sozialen Einflüssen abhängig (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 163).

Bezug zur Hauptfrage:

Die Autoren der vorliegenden Bachelorarbeit wagen einen kreativen Versuch, die Bedeutung von Männern der SAS mit der Theorie der psychosexuellen Identifikation nach Sigmund Freud zu erklären.

Wie im Kapitel 1.1 aufgezeigt, sind Kinder in der öffentlichen Erziehung von mehr Pädagoginnen als Pädagogen umgeben. Wenn nun mehr Männer präsent wären, würden Kinder gezielt mit ihnen Kontakt aufnehmen. Dies kennen die Autoren der vorliegenden Bachelorarbeit aus eigener Erfahrung. Die *WII-N-Studie*, welche im Kapitel 4.3.1 vorgestellt wird, hat diesen Effekt besonders bei Jungen bestätigt. Ein solches Verhalten könnte auf das Lustprinzip (*Es*) hinweisen. Die Kinder möchten demnach die Lust, mit Männern in Kontakt zu treten, befriedigen. Im *Über-Ich* werden Werte und Normen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation internalisiert. Diese Werte und Normen beziehen sich auch auf die Vorstellung von Männlichkeit (vgl. Kap. 2.2).

Wenn nun das *Es* (verlangen nach Männern) nicht befriedigt wird und im *Über-Ich* ein geschlechterstereotypisches Bild von Männlichkeit verankert ist, kann dies möglicherweise zu Spannungen im *Ich* führen.

Wie erwähnt war dies nur ein Versuch die Theorie Freuds auf die Hauptfrage vorliegender Bachelorarbeit zu beziehen. Die Theorie der psychosexuellen Identifikation nach Freud erscheint in der Vaterforschung im Kapitel vier wieder.

Als nächstes sollen Erklärungsansätze aus der Interaktionssoziologie nach Erving Goffman vorgestellt werden.

3.3 Rituelles Arrangement

Erving Goffman (2001) sieht die geschlechtsspezifische Sozialisation als rituelles Arrangement. Das *Arrangement der Geschlechter* wird als zentraler Ausschnitt der Interaktionsordnung beschrieben. Damit bezeichnet er soziale Situationen, in denen sich Menschen in irgendeiner Weise begegnen und in ihrem Verhalten aufeinander reagieren. Mit dem Arrangement der Geschlechter bezeichnet Goffman, wie die Gesellschaft mit den biologischen Unterschieden zwischen den Geschlechtern umgeht und wie sich die Öffentlichkeit arrangiert hat, dass diese kleinen Unterschiede so einschneidende Auswirkungen auf unser Leben haben können. Er geht weiter davon aus, dass diese kleinen körperlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern eigentlich keine große Bedeutung für die menschlichen Fähigkeiten zur Bewältigung der meisten Aufgaben haben (S. 106–109).

Goffman (2001) zeigt auf, dass die Gesellschaft alle Personen ganz klar nach ihrem biologischen Geschlecht einordnen, trotz der marginalen Bedeutung der biologischen Unterschiede. Dies geschieht bereits nach der Geburt. Jungen und Mädchen werden von Anfang an unterschiedlich behandelt. Sie machen somit verschiedene Erfahrungen, dürfen andere Erwartungen stellen und müssen andere erfüllen. Goffman spricht dabei von einem Einteilen in *Geschlechtsklassen* und von der Konstruktion des sozialen Geschlechts (S. 106–109). Durch die langwährende Verfestigung der Eigenschaften der einzelnen Geschlechtsklassen in der Gesellschaft haben sich Normen herausgebildet, welche Verhaltensweisen für die Geschlechter vorgeben. Die Charakterisierungen der Geschlechter wird von vielen Institutionen aufrechterhalten und widerspiegelt. Als Beispiel nennt Goffman (2001) die Institution der Familie. Nach der Zuteilung zur Geschlechtsklasse anhand des biologischen Geschlechts beginnt die Sozialisation der Kinder. Jungen erhalten beispielsweise am Mittagstisch grösserer Portionen als ihre Schwestern. Ausserdem gibt typische Spielzeuge für Jungen und Mädchen. Ein Kind, welches die Spielzeuge des anderen Geschlechtes favorisiert, wird von seinen Altersgenossen schnell einmal ausgelacht und als Aussenseiter abgestempelt. Als Folge davon beginnt das Kind meistens wieder die geschlechtsspezifischen Spielzeuge zu berücksichtigen. Die Kinder beobachten auch traditionelle Rollenteilungen der Eltern, bei welchen die Mutter den Haushalt macht und der Vater arbeitet. Jungen werden auf die Rolle des dominierenden Geschlechts vorbereitet, Mädchen auf die Rolle der Hausfrau (S. 129–132).

Zur Verfestigung dieser Unterschiede trägt laut Goffman (2001) bei, dass Männer darauf sozialisiert sind einer Frau Rücksicht und Achtung entgegenzubringen. Frauen gelten dabei als wertvoll, zerbrechlich und hilflos. Eine weitere typische Institutionalisierung der Unterschiede besteht bei der Zweiteilung der Toiletten, welche aus biologischer Sicht nicht logisch erscheint. Männer und Frauen brauchen für den Toilettengang die gleiche Schüssel (S. 127–132).

Goffman (2001) beobachtete und analysierte alltägliche face-to-face Interaktionen zwischen Frauen und Männern und hat dabei in jeder Interaktion interpersonale Rituale festgestellt. Er bemerkte, dass die unterschiedlichen Verhaltensweisen das rechtfertigen, worauf sie sich stützen.

Die Partnerwahl findet bewusst oder unbewusst so statt, dass bei Ehe- oder Liebespaaren meist der Mann grösser ist als die Frau. Dadurch kann er sich beim verrichten körperlicher Arbeit einmal mehr in den Mittelpunkt stellen, ohne durch die Anwesenheit einer körperlich möglicherweise besser ausgestatteten Frau in Verlegenheit zu kommen. Da die meisten Männer in Partnerschaften älter sind als ihre Partnerinnen, wird sichergestellt, dass die Männer meist erfahrener und begüterter sind, was wiederum einer Darstellung von Überlegenheit zu Gute kommt. Goffman zieht den Schluss, dass in unterschiedlichen sozialen Situationen sich Frauen und Männer ihre unterschiedliche Natur wirkungsvoll vorexerzieren (S. 141–143).

Bezug zur Hauptfrage:

Anhand der Ausführungen von Goffman konnte aufgezeigt werden, dass Kinder ihre Geschlechtsidentität anhand gleichgeschlechtlicher Individuen und vor allem anhand des Idealbildes ihres Geschlechts, entwickeln. Dies stellt eine Art Rahmen dar an welchem sich die Kinder orientieren können. Dieses Idealbild konstruiert sich durch sozial erworbene Unterschiede zwischen den Geschlechtern und die daraus entstehenden geschlechtsspezifischen Normen.

Es gibt keine direkten Hinweise dafür, welche Bedeutung Männer für diese Entwicklung haben. Wie zuvor erwähnt, beobachten Kinder die Interaktionen der Erwachsenen, welche die Unterschiede wirkungsvoll vorexerzieren. Da in den meisten Familien vorwiegend Frauen die Erziehungsarbeit übernehmen, könnte es in der öffentlichen Erziehung sinnvoll sein, wenn Kinder mit Männern in Beziehung treten, um so ein heterogenes Bild von Männlichkeit zu erfahren. Durch das Beobachten und Interagieren mit Frauen *und* Männern der öffentlichen Erziehung, welche darauf bedacht sind Geschlechterstereotypen nicht zu reproduzieren, könnten die vermeintlich grossen Unterschiede eventuell aufgeweicht werden. Die zuvor erwähnten face-to-face Interaktionen, welche Goffman beobachtet hat, könnten in der Schule thematisiert werden, um die vermeintlich grossen Unterschiede zwischen den Geschlechtern als Konstruktion aufzuzeigen.

3.4 Kognitive Ansätze

Trautner (2008) geht davon aus, dass das *Verständnis* für die Geschlechterdifferenzierung die treibende Kraft ist, die veranlasst, dass für das eigene Geschlecht typischen Merkmale übernommen und positiv bewertet werden (S. 647).

Niederbacher und Zimmermann (2011) beschreiben diese Geschlechtsspezifische Sozialisation als *rationaler Vorgang*. Sowohl Trautner, als auch Niederbacher und Zimmermann beziehen sich auf die einflussreichste Theorie in diesem Bereich von Lawrence Kohlberg, welche die kognitiven Kompetenzen auf Seiten der Individuen zur Übernahme von Geschlechterrollen erklärt.

Zentraler Hintergrund ist die Annahme, dass es eine Parallelität von kognitiver Entwicklung und Geschlechterrollenentwicklung gibt. Mit dem Fortschreiten des Ausbaus der kognitiven Fähigkeiten werden auch Änderungen zu Vorstellungen der geschlechtlichen Identität möglich. Die Geschlechterrollenkonzepte des Kindes sind das Ergebnis einer aktiven Strukturierung der eigenen Erfahrungen in Bezug auf den Körper und die soziale Umwelt. (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 166)

Gemäss Kohlberg (1974) führt die kognitive Organisation der sozialen Welt zur Strukturierung der Geschlechterrollen und zum Erlernen von Geschlechterrollenattitüden. Auf dem Weg zu einer stabilen Geschlechtsidentität sind verschiedene Etappen zu durchlaufen. Es beginnt beim Hören verbaler Bezeichnungen wie *Junge* oder *Mädchen*. Das verbale Lernen der eigenen Geschlechtsidentität setzt etwa im Alter von zwei Jahren ein. Jedoch wissen die Kinder noch nicht, dass in unserer Gesellschaft alle Personen in weiblich und männlich unterteilt werden. Ab dem dritten Lebensjahr kennen die Jungen und Mädchen ihre eigene Geschlechtsbezeichnung. Ab dem vierten Lebensjahr können die Kinder vor allem aufgrund äusseren Merkmalen wie Kleidung oder Frisur, die Personen in männlich und weiblich einteilen. Ab zirka dem fünften Lebensjahr sind Kinder von der Konstanz ihrer Geschlechtsidentität überzeugt (zit. in Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 166-169). Wie diese Entwicklung von drei bis elf Jahren stattfindet, wird im Kapitel 3.8 beschrieben. Gemäss Niederbacher und Zimmermann (2011) geht Kohlberg davon aus, dass sich Kinder Imitationsfiguren suchen, die ihnen ähnlich sind. Doch bevor sie eine Person imitieren, müssen sie eine Vorstellung von ihr haben. Eine Vorstellung, die der Geschlechtsidentität des Kindes ähnelt. Diese Vorstellung und deren Merkmale werden dann wegen der Ähnlichkeit imitiert. Um diese zu erkennen, muss eine gewisse Beziehung zwischen Kind und Imitationsfigur bestehen (S. 167).

Niederbacher und Zimmermann (2011) merken kritisch an, dass sich das kognitionspsychologische Modell in weiten Teilen an der Entwicklung von Jungen orientiert. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass zum Untersuchungszeitpunkt in den 1970er Jahren die männliche Rolle positiver bewertet wurde, was mit einer Abwertung der weiblichen Rolle und damit einer schwächeren Selbstbewertung der Mädchen einhergeht. Auch wird häufig kritisiert, dass in der Darstellung des Zusammenhangs allgemeiner kognitiver Entwicklungen und der Entwicklung der Geschlechterrollenkonzepte soziale Einflüsse zu wenig Beachtung finden (S. 168). Die sozialkognitive Lerntheorie, welche im Folgenden dargestellt wird, greift diesen Aspekt auf. Zunächst aber der Bezug zur Hauptfrage.

Bezug zur Hauptfrage:

Die Kognitiven Ansätze zeigten auf, dass es eine Parallelität von kognitiver Entwicklung und der Entwicklung der Geschlechtsidentität gibt. Diese Parallelität sollte in der Arbeit mit Kindern berücksichtigt werden. Die Geschlechterrollenkonzepte des Kindes sind das Ergebnis einer aktiven Strukturierung der eigenen Erfahrungen in Bezug auf den Körper und die soziale Umwelt. Als soziale Umwelt nimmt auch die öffentliche Erziehung mit ihren männlichen und weiblichen Bezugspersonen eine zentrale Rolle ein. Wie oben beschrieben suchen sich Kinder gleichgeschlechtliche Imitationsfiguren, zu welchen sie eine Beziehung hergestellt haben. Daraus lässt sich schliessen, dass es besonders für Jungen schwierig sein könnte, wenn nun eine männliche Imitationsfigur fehlt, jedoch männliche Bezugspersonen für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Jungen wichtig sind.

3.5 Modelllernen

Die Ansätze der Lerntheorie versuchen zu erklären, welche Mechanismen bei der Weitervermittlung von Geschlechterrollen wirksam sind. Dazu wird mit den Lerngesetzen der *Verstärkung* und dem *Lernen am Modell* argumentiert. Niederbacher und Zimmermann (2011) stützen sich dabei auf Quellen des Lerntheoretikers Albert Banduras. Sie finden jedoch, dass eine Deutung geschlechtsspezifischer Sozialisation über *Lernen durch Verstärkung* wenig überzeugend ist. Eltern fördern geschlechtsspezifische Aktivitäten zum Beispiel bei der Auswahl von Spielzeugen oder Kleidung. Jedoch müssten gemäss diesem Ansatz bestimmte Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen unterschiedlich bestraft und belohnt werden (S. 170). Auch Tillmann (1990) kommt bei der Durchsicht von Forschungsergebnissen zum Schluss, dass das Lernen über Verstärkung geschlechtsspezifische Verhaltensweisen nur spekulativ deuten kann (zit. in Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 170).

Das *Lernen am Modell* ist laut Niederbacher und Zimmermann (2011) für die Weitervermittlung von Geschlechterrollen weitaus plausibler: „Die Feststellung, dass komplexe Geschlechterrollen

durch Identifikation und Imitation erworben werden können, ist auch unmittelbar einsichtig. Niemand wird bestreiten, dass Kinder bestimmte Verhaltensweisen beobachten und nachahmen“ (S. 170). Nicht klar ist jedoch, ob Jungen und Mädchen systematisch immer die gleichgeschlechtlichen Verhaltensweisen nachahmen. Mit der sozial-kognitiven Lerntheorie kann lediglich beschrieben werden, wie Kinder mit Modellen umgehen und wie die Mechanismen der Vermittlung aussehen. Entscheidungskriterien, wie kommt es dazu, dass sich Kinder bestimmte Modelle aussuchen, bleiben unbeachtet.

Bezug zur Hauptfrage:

Das Modellernen nach Bandura könnte bedeuten, dass Kinder auch in der öffentlichen Erziehung durch männliche Modelle lernen. Kinder wissen in der Schule ganz klar, dass sie Mädchen oder Junge sind und schauen, was es in der Erwachsenenwelt heisst, männlich oder weiblich zu sein. Im Kapitel 2.2 wurde aufgezeigt, dass Kinder oft mit Geschlechterstereotypen konfrontiert werden (z. B. in den Medien). Männer der SAS könnten andere Formen von Männlichkeit leben und aufzeigen werden ohne die geschlechtliche Zweiteilung zu verfestigen. Eventuell könnte dadurch auch der Prozess, von sehr rigiden hin zu flexibleren Geschlechterrollen, wie er im Alter von sechs bis zehn Jahren stattfindet (vgl. Kap. 3.8), unterstützt werden. Jedoch muss immer bedacht werden, dass die Kinder selbst entscheiden, welche Männer sie als Modell wählen. Dieser Vorgang kann von aussen gesteuert werden.

3.6 Entwicklung der Geschlechtsidentität im Alter von drei bis elf Jahren

In diesem Kapitel gehen die Autoren vorliegender Bachelorarbeit auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität, bezogen auf das Alter der Kinder, ein.

3.6.1 Drei bis sechs Jahren

Gemäss Trautner (2008) wissen Kinder mit drei Jahren noch wenig über die Verhaltensunterschiede der Geschlechter. Männlich und weiblich werden wie Namen gebraucht aber noch nicht als Klasse erkannt. Sie wissen auch noch nicht, dass die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht weder durch zeitliche noch äußere Einflussgrößen verändert werden kann, was als Geschlechtskonstanz bezeichnet wird (S. 645).

In der Zeit von drei bis sechs Jahren wächst die Bedeutung der Geschlechtskategorien stark. Kinder gruppieren vermehrt Dinge nach Ähnlichkeit und Verschiedenheit. Dafür eignen sich Geschlechtskategorien auf Grund ihrer Invarianz und sozialer Gewichtung besonders gut. Sie erkennen allmählich, dass ihre Geschlechterzugehörigkeit durch Veränderung der äusseren Erscheinung, durch den Wunsch nach einem Geschlechtswechsel oder die Äusserung geschlechtsuntypischen Verhaltens nicht berührt wird. Mit etwa fünf Jahren haben sie das Wissen über die Ge-

schlechtskonstanz erlangt. Auch Geschlechterstereotypen werden erkannt und reproduziert. Sie entwickeln die Überzeugung, dass bestimmte Gegenstände, Aktivitäten oder Eigenschaften besser zum einen als zum anderen Geschlecht passen. Kinder in diesem Alter assoziieren bereits gewisse Eigenschaften mit männlich oder weiblich, ohne dass es dafür objektive Anhaltspunkte gibt (S. 635). Leinbach et al. (1997) bemerkten dazu folgendes:

So klassifizieren sie z. B. Feuer, Blitze, Haie oder Gorillas, Stofftiere mit langen, gefährlich aussehenden Zähnen und Gegenstände, die groß, dunkel, spitz oder rau sind, als männlich bzw. „für Jungen“. Weiche, glatte und abgerundete Gegenstände, kleine oder zerbrechlich aussehende Objekte (wie z. B. Schmetterlinge, Enten oder Wolken) oder Pastellfarben werden als weiblich bzw. „für Mädchen“ klassifiziert. Ein zorniger Gesichtsausdruck wird als männlich, ein fröhlicher als weiblich erlebt. (zit. in Trautner, 2008, S. 635)

Bis zum sechsten Lebensjahr werden auch die geschlechtsbezogenen Einstellungen und Präferenzen der Vorschulkinder immer rigider. Geschlechtshomogene Gruppen, in denen Kinder soziale Erfahrungen sammeln können, gewinnen zunehmend an Bedeutung (Trautner, 2008, S. 635)

3.8.2 Sieben bis elf Jahre

Gemäss Trautner et al. (1988) sind die Zuordnungen der Kinder hinsichtlich Spielzeugen, Aktivitäten und Berufsrollen mit ungefähr sieben Jahren weitgehend den kulturellen Geschlechterrollenstandards angenähert (zit. in Trautner, 2008, S. 636). Nun werden die bislang rigiden Geschlechterrollenstereotypen allmählich flexibler (vgl. Abb. 3). Trautner (1992) beschreibt dies folgendermassen:

Nun wird erkannt, dass neben Geschlechtsunterschieden auch Gemeinsamkeiten zwischen beiden Geschlechtern existieren und dass geschlechtstypische Merkmale auch innerhalb eines Geschlechts variieren. Parallel dazu sind die Kinder auch besser in der Lage, zwischen geschlechtstypischen und geschlechtsneutralen Merkmalen zu unterscheiden. (zit. in Trautner, 2008, S. 636).

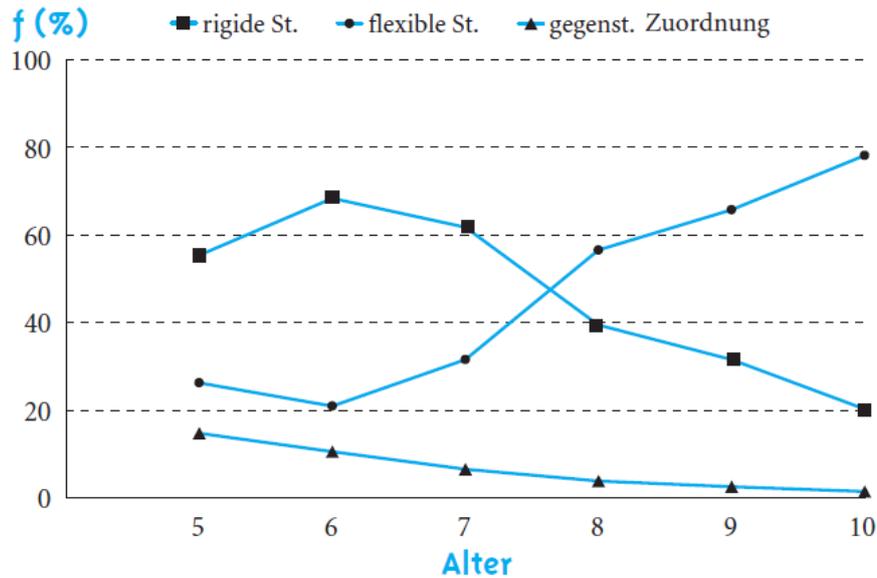


Abbildung 3: Relative Häufigkeiten rigider, flexibler und gegenstereotyper Zuordnungen von Geschlechterstereotypen im Altersbereich von 5 bis 10 Jahren (Trautner et al. 1988, zit. in Trautner, 2008, S. 636)

Um bezüglich Eigenschaften und Vorlieben von fremden Personen zu urteilen, können Primarschulkinder nebst dem Geschlecht des Gegenübers auch weitere individuelle Informationen einbeziehen. Zuvor urteilten die Kinder fast ausschliesslich auf der Grundlage des Geschlechts. Bezüglich der Entwicklung der Geschlechtsidentität werden die Konzepte und Einstellungen der Kinder differenzierter und flexibler (Trautner, 2008, S. 637). Diese Flexibilisierung bezieht sich jedoch nur auf fremde Personen und nicht auf die eigene Geschlechtsidentität von Kindern. Die Selbstkonzepte eigener Maskulinität und Femininität bleiben weitgehend erhalten oder verstärken sich sogar (Trautner, 2008, S. 637). Von der zunehmenden Flexibilisierung ausgenommen ist auch das Verhalten, dass Jungen mit Jungen spielen wollen und Mädchen mit Mädchen. Gemäss Lohaus und Vierhaus (2013) erreicht dieses Phänomen den Höhepunkt im Alter von acht bis elf Jahren. Danach beginnen Jugendliche sich wieder für das andere Geschlecht zu interessieren. Das Suchen nach gleichgeschlechtlichen Spielpartnern wird damit begründet, dass sie so mehr Freude und Zufriedenheit aus den Interaktionen und Spielen erfahren, als mit Kindern des jeweils anderen Geschlechts. Sie empfehlen aufgrund dessen, dass pädagogisch tätige Personen dies akzeptieren und in ihrer Arbeit aufgreifen (S. 195).

3.9 Zwischenfazit

Mit diesem Zwischenfazit wird versucht, die erste Unterfrage zu beantworten.

Was sind die theoretischen Erkenntnisse bezüglich Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern?

Die Erklärungsansätze zur Entwicklung der Geschlechtsidentität aus Entwicklungspsychologie und Soziologie zeigen, wie die Konsequenz der Zweiteilung der Geschlechter im Laufe des Lebens der Kinder weiter über die biologischen Differenzen hinausgeht. Wie die Entwicklung genau stattfindet, wird unterschiedlich erklärt. Klar ist, dass die Familien, Bezugspersonen, Spielzeuge und Medien einen Einfluss haben. Die Kinder erhalten laufend Botschaften darüber, wer was tut, was wie gedeutet und bewertet wird und wie weibliche und männliche Personen miteinander kommunizieren. Mädchen und Jungen werden von Anfang an unterschiedlich behandelt, machen andere Erfahrungen, dürfen andere Erwartungen stellen und müssen andere erfüllen. Der Konstruktionsprozess der Geschlechtsidentität findet laufend statt. Die Kinder lernen als Interaktionspartner oder anhand beobachteter Interaktionen. So sehen sie beispielsweise, wie in der Erwachsenenwelt die Geschlechterunterschiede wirkungsvoll vorexerziert werden. Sie bekommen konstruierte und verfestigte Geschlechternormen selbst zu spüren, wenn beispielsweise die „falsche“ Spielzeugwahl von Gleichgeschlechtlichen sanktioniert wird. Es findet auch ein Lernen am Modell statt, indem Kinder komplexe Geschlechterrollen durch Identifikation und Imitation erwerben. So könnten den Kindern in der öffentlichen Erziehung nebst den Geschlechterstereotypen Männlichkeitsbildern auch andere Formen von Männlichkeit vermittelt, gezeigt und vorgelebt werden. Durch das Beobachten und Interagieren mit Frauen *und* Männern, welche sich ihrem Doing Gender bewusst sind und auf Geschlechterstereotypen achten, könnten die vermeintlich grossen Unterschiede eventuell aufgeweicht werden. Dazu mehr im Kapitel 4.2.

Die Flexibilisierung ab sechs Jahren, bei welcher Kinder bezüglich Eigenschaften und Vorlieben von fremden Personen zunehmend auch weitere individuelle Informationen einbeziehen, soll in der SAS unterstützt werden. Die Kinder sollen zur Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen angeregt werden. Das Suchen nach gleichgeschlechtlichen Spielpartnern gilt es zu akzeptieren.

Die im Kapitel drei dargelegten Theorien haben gezeigt, dass Männer für die Entwicklung der Geschlechtsidentität der Kinder eine Bedeutung haben können. Jedoch konnte anhand der Theorien nur darüber spekuliert werden, *welche* Bedeutung das genau ist. Dem soll nun mittels Vaterforschung und neuen Forschungsergebnissen aus der öffentlichen Erziehung nachgegangen werden.

4 Die Bedeutung männlicher Bezugspersonen

Die psychoanalytische Vaterforschung setzt sich intensiv mit der Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung, unter anderem auch mit der Geschlechtsentwicklung von Kindern, auseinander. Kinder wachsen in den meisten Fällen in der Familie auf wo sie, zum ersten Mal mit der Abwesenheit von Vätern konfrontiert werden. Aus diesem Grund ist bei der Auseinandersetzung mit der Bedeutung von männlichen Bezugspersonen für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern, die Familie ein naheliegender Ausgangspunkt.

Im Kapitel 3.2 zur *psychosexuellen Identifikation* wurde gemäss Freud beschrieben, dass die wichtigste Bezugsperson für Knaben und Mädchen in der Säuglingszeit und der frühen Kindheit weiblichen Geschlechts ist. Die Vaterforschung untersucht indessen, den väterlichen Anteil an Identitätsentwicklung von Kindern. Im speziellen geht sie dabei auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern ein.

Die Autoren vorliegender Bachelorarbeit suchen in der Vaterforschung nach Hinweisen, die auf die Bedeutung von Männern der SAS übertragen werden können. Wohlbemerkt kann dieses Thema aufgrund vieler verschiedener Ansätze nur ansatzweise erfasst werden.

4.1 Die Bedeutung des Vaters für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern

Um in der Vaterforschung die Bedeutung des Vaters für die Entwicklung der Geschlechtsidentität der Kinder zu beantworten, wird die Folge der Vaterabwesenheit analysiert. Zunächst muss geklärt werden, was damit gemeint ist. Michael Rotmann (1985) stellt hierzu fest, dass die Entwicklung von Kindern gleichermassen behindert wird, ob nun der Vater überhaupt nicht vorhanden oder ob er emotional nicht verfügbar ist. Als emotional nicht verfügbar ist ein Vater dann, „wenn die Mutter eindeutig dominiert, wenn er an Spiel und Kindheit seines Kindes desinteressiert ist, wenn er keine Entscheidungsgewalt innerhalb der Familie wahrnimmt oder wenig an der direkten Pflege des Kindes teilhat“ (zit. in Aigner, 2013, S. 154). Rotmann meint, dass sich diese Abwesenheit vor allem auf die Geschlechtsidentität auswirke (zit. in Aigner, 2013, S. 155).

Bei den Folgen von Väterabwesenheit fällt ein besonderes Licht auf Jungen. Denn diese stehen laut Diamond (2004) zwischen dem männlichen Wunsch nach Vereinigung mit dem Weiblichen und der Notwendigkeit sich von der Mutter abzulösen, um die Geschlechtsidentität zu entwickeln. Diamond bezeichnet diese Phase als *initiale männliche Geschlechtskrise*. Diese Krise bietet dem Jungen die Chance sich unabhängig von der Mutter zu entwickeln. Er reagiert in dieser Phase üblicherweise mit einer verstärkten Identifikation und Hinwendung zum Vater. Der Vater eröffnet dem Jungen die Welt ausserhalb der *dyadischen*² Mutter-Kind-Beziehung (zit. in Martin Teising,

² Dyade kommt vom lateinischen Wort „Zweiheit“ (Bibliographisches Institut GmbH - Duden Online)

2012, S. 150-151). Die Entwicklung der männlichen Geschlechtsidentität kann laut Martin Teising (2012) dann gelingen, wenn die Mutter ihren Sohn in der Ablösung akzeptiert und ein drittes väterliches Objekt anwesend ist, dass die ambivalente Beziehung zur Mutter absichert. Wird dieser Ablösungsprozess durch die Vaterabwesenheit oder durch Abwertung der Mutter durch den Vater gestört, kann es sein, dass der Junge eine sog. *phallisch-narzisstisch* ausgeprägte Geschlechtsidentität entwickelt. Diese kann sich dadurch auszeichnen, dass Jungen das Weibliche als schwächlich, minderwertig und weibisch entwerten, weil sie in diesem Konflikt zwischen Individualisierung und Faszination für die Mutter stecken bleiben (S. 152).

Auch Böhnisch (2013) beschreibt, wie die Suche nach der männlichen Geschlechtsidentität für die Jungen als erstes mit dem Bindungs-/Ablösungsverhältnis zur Mutter und durch das Verlangen nach dem *männlichen* Vater bestimmt ist. Eine männliche Alltagsidentifikationsfigur ist demnach für den Jungen wichtig. Dies kann der Vater oder eine ähnliche männliche Bezugsperson sein, welche Stärken und Schwächen gleichermaßen verkörpert. Doch wie in der Einleitung aufgezeigt, werden Jungen vorwiegend von weiblichen Bezugspersonen sozialisiert. Die Schwächen des Vaters und seine alltäglichen Nöte werden dagegen für den Jungen selten sichtbar. So erhält er ein Vaterbild des „starken Mannes“, welches durch die Medien noch verstärkt wird (vgl. Kap. 2.2.2). Dies führt zwangsläufig zur Idolisierung einer hegemonialen Männlichkeit (vgl. Kap. 2.2.3) und die damit verbundene Abwertung des „schwachen Weiblichen“ (S. 92-93).

Psychoanalytisch ausgedrückt meint Frank Dammasch (2012) folgendes:

Im Kern ist es das intrapsychische Fehlen eines libidinös³ besetzten Vaterbildes, das mit dem Mutterbild positiv verbunden ist, der den Bodensatz der meisten psychosozialen Störungen von Jungen bildet. Die fehlende stabile Verinnerlichung des frühen und des ödipalen Dreiecks als Grundmuster des Fühlens und Denkens tangiert die männliche Identitätsbildung und führt speziell bei Jungen zur Ausbildung unflexibler Abwehrmechanismen und zur Vermeidung von Abhängigkeitsgefühlen, die das Selbst in Kontakt mit der frühen Abhängigkeit von einer Mutter bringen, die das Männliche nicht positiv spiegeln konnte. (S. 25)

Mit den Begriffen *des frühen und des ödipalen Dreiecks* verweist Dammasch in seiner Grundthese auf das Entwicklungsmodell der *Triangulierung*, welches nachfolgend in Ansätzen erfasst werden soll, um die Grundthese von Dammasch zu erklären.

³ auf die Libido bezogen; die sexuelle Lust betreffend, sexuell - (Bibliographisches Institut GmbH - Duden Online)

4.1.1 Triangulierung

Die *Triangulierung* taucht als zentraler Begriff im Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung, und somit auch mit der Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern auf. *Triangulierung* ist ein Begriff aus der Psychoanalyse und stellt laut Frank Dammasch, Dieter Katzenbach und Jessica Ruth (2008a) einen Prozess dar, der die Erfahrungen eines Kindes mit der Mutter alleine, mit dem Vater, und mit beiden als Paar beinhaltet. Diese Erfahrungen werden vom Kind intrapsychisch verarbeitet und beeinflussen zukünftige Beziehungen des Kindes selbst (S. 9).

Dabei hat der Vater, wie bereits erwähnt, als Dritter in der Familie eine besondere Bedeutung. Der Vater ermöglicht es dem Kind Erfahrungen ausserhalb der mütterlichen Welt zu machen. Durch die libidinöse Beziehung zwischen Mutter und Vater erfährt das Kind auch immer wieder das Gefühl des Ausgeschlossenenseins. Das macht den Vater einerseits zum geliebten, andererseits zum gehassten Objekt. Triangulierung stellt laut Dammasch et al. (2008a) einen *progressiven Schritt* bei der Subjektentwicklung dar, welcher immer wieder von der *regressiven Tendenz* zur Rückkehr in die Dyade (Mutter-Kind) begleitet wird (S. 10).

Zusammenfassend schreibt Dammasch (2011) dem Vater folgende Aufgaben zu:

- Er fördert als liebevoller Partner der Mutter die Triangulierung und Autonomieentwicklung.
- Er ist der sinnlich erfahrbare Spiegel der Männlichkeit, der die Geschlechtsidentität sichert.
- Er begrenzt die Grössenfantasien, formt das aggressive Affektsystem des kleinen Jungen durch seine Grenzsetzungen und reiht ihn in die Generationenfolge ein.

(S. 78)

Dammasch (2008a) brauchen auch Mädchen eine Drittperson zur Loslösung von der Mutter. Für diesen Separations- und Individualisationsprozess benötigen auch sie die triangulierende Differenzenerfahrung. Diese Drittperson muss aber nicht zwingend männlich sein (zit. in Dammasch et al., 2008a, S. 31).

Dammasch entschärft seine Aussagen indem er anfügt, dass der Vater auch liebevoll präsent sein kann, ohne dass er effektiv vor Ort ist. Dies indem die Mutter den Vater ihres Sohnes schätzt, ein positives Vaterbild in sich trägt und genügend gute Erfahrungen mit Männlichkeit hat (zit. in Dammasch et al., 2008a, S. 35). Auch Martin Dornes (2008) relativiert und schreibt, dass die Qualität väterlicher Beteiligung wichtiger ist als die blossе Quantität (S. 290).

Dammasch (2008a) verbindet die Abwesenheit von Vätern direkt mit verschiedenen Phänomenen, die unlängst in der öffentlichen Erziehung und der SAS diskutiert werden. So ist er der Meinung, dass die verbreitete Ruhelosigkeit, schulische Leistungsschwäche oder das Verschwinden in virtuellen Welten darauf zurückzuführen sei, dass Jungen Spiel-, Lern-, und Anerkennungsräume fehlen würden. Des Weiteren sehen sie das Störungsbild ADHS, von welchem angeblich etwa 80% männliche Kinder betroffen seien, als eine deutliche Folge von Väterabwesenheit. In Psychiatrien wurde beobachtet, dass bei 70% der Jungen mit ADHS der Vater fehlte (zit. in Dammasch et al., 2008a, S. 14).

Somit wäre die Frage nach der Bedeutung des Vaters für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern und die Folgen von Väterabwesenheit geklärt. Die Auswirkungen des fehlenden Vaters können vielseitig sein. Es wurden Hinweise dazu gesammelt, dass Väter offensichtlich besonders für Jungen und deren Geschlechtsentwicklung im Zusammenhang mit der Loslösung von der Mutter, eine bedeutende Funktion einnehmen.

Im nächsten Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, ob männliche Bezugspersonen an die Stelle des vermissten Vaters treten können.

4.1.2 Männliche Bezugspersonen als Vaterersatz

Väterabwesenheit ist für viele Kinder eine Realität. Die Forderung nach mehr männlichen Bezugspersonen in der öffentlichen Erziehung liesse sich unter Anderem so interpretieren, dass männliche Bezugspersonen in irgendeiner Weise kompensierend an die Stelle des Vaters treten könnten. Wolfgang Tress (1986) schreibt in diesem Zusammenhang, dass Kinder von alleinerziehenden Müttern „reale oder phantasierte Gelegenheiten [haben], sich einen Dritten in der erweiterten Umwelt zu suchen. Damit ist auch der Weg frei zu (...) Ersatzpersonen, die als Vatersubstitute verehrt werden können (...) (Lehrer, Jugendleiter, Väter von Spielkameraden, Seelsorger etc.)“ (zit. in Aigner, 2013, S. 164).

Brandes et al. (2012) sind anderer Meinung indem sie verlauten: „Professionelles Erziehungshandeln lässt sich ebenso wenig auf *Väterlichkeit als Beruf* verengen wie auf *Mütterlichkeit als Beruf*“ (S. 153). Sie meinen damit, dass pädagogisches oder sozialarbeiterisches Handeln ganz andere Bezugspunkte erfordern als das Handeln in der Familie. Brandes (2011) verdeutlicht dies an einer anderen Stelle. Im familiären Kontext sei insbesondere die Nähe zum eigenen Kind, die spontane Kommunikation und intuitives Handlungsvermögen die Grundlage zur Interaktion. Während dem im professionellen Setting Fachwissen und professionell erlernte Kommunikation sowie Einfühlvermögen gefordert seien (S. 27). Holder Brandes steht der Möglichkeit, dass männliche Bezugspersonen in gewisser Weise an die Stelle des Vaters treten können, kritisch gegenüber.

Holger Brandes widerspricht mit dieser Aussage in gewisser Weise anderen Väterforschern, die der Meinung sind, dass wenn der Vater fehlt, andere männliche Bezugspersonen an dessen Stelle treten können. Aigner (2011) hat den Begriff des *Public Fathers* kreiert. Der Begriff beschreibt „(...) Männer, die durch ihre berufliche Tätigkeit in der öffentlichen Erziehung in der Lage sind, bei Kindern so etwas wie eine väterliche Instanz zu repräsentieren“ (S. 13). Auch Frank Dammasch (2008b) findet, dass Jungen in der öffentlichen Erziehung professionelle männliche Identifikationspersonen brauchen, welche die männlichen Interaktionsmuster von Jungen positiv spiegeln und anerkennen (§ 6). Dabei geht Dammasch wiederum hauptsächlich auf die Seite der Jungen ein. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass Dammasch besonders die Jungen in Gefahr sieht, wie dies auch im letzten Kapitel dargelegt wurde.

4.1.3 Erkenntnisse aus der Vaterforschung

Die Erkenntnisse aus der Vaterforschung konnten folgendes aufzeigen:

- Jungen brauchen zur Entwicklung der Geschlechtsidentität eine männliche Drittperson. Findet diese Ablösung nicht statt, können Jungen eine *phallisch-narzistisch* ausgeprägte Geschlechtsidentität entwickeln, die sich einerseits in der Ablehnung des Weiblichen, andererseits in anderen psychischen Auffälligkeiten zeigen können.
- Mädchen müssen sich auch ablösen, benötigen für diesen Prozess nicht zwingend eine männliche Drittperson.
- Männliche Bezugspersonen können nur bedingt an die Stelle des Vaters treten. Sie können Kinder im Ablösungsprozess und demnach in der Entwicklung der Geschlechtsidentität begleiten und die inneren Arbeitsmodelle von Kindern beeinflussen.

Die Vaterforschung liefert viele Indizien zur Bedeutung des Männlichen für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern. An dieser Stelle soll kritisch angemerkt werden, dass sich die Väterforschung stark auf Theorien der Psychoanalyse nach Sigmund Freud stützt, welche sich an traditionellen Familienmodellen orientiert. Wie bereits im Kapitel 3.2 erwähnt, wird die Rolle der Mutter als schicksalhaft festgelegt verstanden und es ist nicht mitberücksichtigt, dass auch die Männer einen grösseren Anteil an der frühkindlichen Erziehung übernehmen könnten (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 163). Offen bleibt ebenfalls, wie sich Kinder entwickeln, welche mit zwei gleichgeschlechtlichen (homosexuellen) Elternteilen aufwachsen. Doch wie in der Einleitung aufgezeigt, sind traditionelle Geschlechtsrollenteilungen in vielen Familien noch immer Tatsache und die Mütter übernehmen noch immer deutlich mehr Betreuungsarbeit der Kinder als die Väter. Mit Blick auf die Gendertheorien ist kritisch anzumerken, dass in der Theorie nach Freud, das Geschlecht vorwiegend als biologisch, verstanden wird.

Dennoch möchte die moderne Vaterforschung der Vorstellung entgegen wirken, dass vor allem die Frau für die Entwicklung der Kinder wichtig sei. Darum plädiert die Vaterforschung auch für die Präsenz von liebevollen Vätern, die ebenso wie die Mutter, körperliche Nähe und Zuneigung zulassen. Dies soll den Kindern ermöglichen, Väterlichkeit nicht im stereotypen Sinne zu erfahren. Wie im Kapitel 2.2.1 zur männlichen Sozialisation bereits beschrieben, wird sogenannt „weibliches Verhalten“ im Hegemonie-Konzept als untergeordnet eingestuft. Männer dürfen demnach nicht schwach und gefühlvoll sein. Es geht also um die Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlich verankerten stereotypen Männlichkeitsvorstellung von Vätern und Bedürfnissen von Kindern.

Abschliessend soll mit einem Zitat von Aigner (2013) auf die herausfordernde Situation von ausserfamiliären Bezugspersonen in der Arbeit mit Kindern hingewiesen werden:

„Man kann sich jedoch leicht vorstellen, wie schwer es Lehrer/innen oder Mitarbeiter/innen in der offenen Jugendarbeit haben, wenn die Heranwachsenden aus der familiären Sozialisation und Vatererfahrung starke Defizite mitbringen“ (S. 370).

Im nächsten Kapitel sollen einige Erkenntnisse aus diesem Kapitel weiterverfolgt werden. So liegt es zum Beispiel nahe, dass Kinder in männlichen Bezugspersonen nach Identifikationspersonen und Rollenvorbildern suchen.

4.2 Männer als Rollenvorbilder

Laut Holger Brandes (2011) fokussieren sich die meisten Publikationen, die sich mit der Bedeutung von Männern auseinandersetzen, auf die Frage nach dem *männlichen Rollenvorbild* (S. 21). Dass solche Rollenvorbilder einen Einfluss haben, wurde bereits im Kapitel drei aufgezeigt und soll an dieser Stelle noch einmal kurz erläutert werden:

Gemäss Goffman entwickeln Kinder ihre Geschlechtsidentität anhand gleichgeschlechtlicher Individuen und vor allem anhand des Idealbildes seines Geschlechts, welches eine Art Rahmen darstellt, an welchem sich Kinder orientieren können. Dieses Idealbild konstruiert sich durch sozial erworbene Unterschiede zwischen den Geschlechtern und die daraus entstehenden geschlechtsspezifischen Normen. Diese Charakterisierungen der Geschlechter werden von Institutionen wie der Familie oder der öffentlichen Erziehung aufrechterhalten. Die Kinder beobachten die Interaktionen der Erwachsenen, welche sich die (angeblichen) unterschiede wirkungsvoll vorexerzieren (vgl. Kap. 3.3). Auch Bandura weist darauf hin, dass die komplexen Geschlechterrollen durch Identifikation und Imitation erworben werden können und die Entwicklung der Geschlechtsidentität somit als Modelllernen stattfindet (vgl. Kap. 3.5).

Gemäss Böhnisch (2013) geht es bei geschlechtsbezogenen Identifikationsvorgängen um den komplexen Prozess der Alltagsidentifikation und nicht in erster Linie um die direkte Beziehung. Diese Aneignungskultur kann sich durch die Anwesenheit von Männern in der öffentlichen Erzie-

hung verändern. Anderer Meinung ist Kohlberg (1974) mit seinem Kognitiven Ansatz (vgl. Kap. 3.4). Er schreibt, dass Kinder eine gewisse Beziehung zu einer Person entwickeln müssen, damit sie diese imitieren (zit. in Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 167). Auch wenn zu diesem Punkt unterschiedliche Meinungen existieren, kann davon ausgegangen werden, dass Rollenvorbilder für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern von Bedeutung sind, auch wenn es nicht männliche *Bezugspersonen* sind. Es ist aber anzunehmen, dass diese Identifikation umso intensiver ist, je näher die Beziehung zu ebendiesen Männern ist.

Bönisch (2013) meint: „Die männliche Rolle wird so auch in einer weiblichen Welt dargestellt, das Entgegenkommen der Geschlechter (im Team) und die Gleichberechtigung in der Arbeitsteilung werden für Kinder erfahrbar. Hier geht es erst einmal um die Wahrnehmung alternativer männlicher Rollenvorgaben“ (S. 211). Es kann angenommen werden, dass die alltäglichen Beobachtungen und Erfahrungen der Kinder in ihre inneren geschlechtsbezogene Arbeitsmodelle eingehen können und auch später wirksam bleiben (S. 211). Auch Hannelore Faulstich-Wieland (2003) merkt an, dass ein gemischtgeschlechtliches Team in der Schule unter Umständen geeignet ist, da somit versucht werden kann, die Gleichberechtigung im Alltag zu vermitteln (S. 138).

Für die eigne Entwicklung der Geschlechtsidentität haben männliche Bezugspersonen für Jungen die grössere Bedeutung als für Mädchen. Dies wurde aus der Vaterforschung (vgl. Kap. 4.1) deutlich. Auch die WII-N-Studie, welche nachfolgend erläutert wird zeigt, dass Jungen besonders männliche Identifikationsfiguren suchen, was wiederum mit dem abwesenden Vater begründet wird. Somit kommt der männlichen Bezugsperson für Jungen eine wichtige, eigenständige Funktion zu wie auch Böhnisch (2013) bestätigt: „Jungen benötigen präsenste Männer in ihrer unmittelbaren Umgebung, damit sie mediale Bilder von Männern und Männlichkeit [hegemoniale Männlichkeit als Idealbild] mit realen Verhaltensweisen und Eigenschaften von Männern vergleichen können und so über Verhaltensalternativen verfügen“ (S. 94). Auch würden Jungen laut Böhnisch (2013) das Kindergarten-Setting als zu weiblich dominant erleben, sich gegenüber den Mädchen benachteiligt fühlen und diese gefühlte Benachteiligung mit maskuliner Abgrenzung und Abwertung gegenüber den Mädchen und Idolisierung von Männlichkeit (vgl. Hegemonie) zu kompensieren versuchen. Aus diesem Hintergrund bilden sich auch Jungen-Peercoups, in welchen schon früh eingeübt wird, wie sich Jungen zu verhalten haben (S. 205 & S. 211). Jungen sind auf der kindlichen Suche nach männlicher Geschlechteridentität auf eine *Umwegidentifikation* angewiesen, wenn männliche Identifikationsfiguren fehlen. Männlich definiert sich für den Jungen schliesslich als „nicht-weiblich“ (S. 96 ff). Auch dies führt zum Abwertungsprozess des weiblichen Geschlechts als dem minderwertigen und niedrigeren gegenüber dem vermeintlich überlegenen Männlichkeitsstatus (Karl-Heinz Braun & Konstanze Wetzels, 2000, S. 225).

Jedoch garantiert die alleinige Präsenz von Männern noch nicht eine positive Männliche Identitätsentwicklung, da Männlichkeit als heterogenes Konstrukt zu verstehen ist und dabei auch immer die Gefahr von Reproduktion männlicher Stereotypen besteht.

Bezüglich männlichen Rollenvorbildern merkt Charlie Owen (2003) kritisch an:

Wie auch immer, es ist nicht immer klar, welche Rollenbilder Männer darstellen sollen. Geht es einfach darum, dass Kinder Zeit sowohl mit Männern wie mit Frauen verbringen? Ist damit gemeint, dass männliche Rollenvorbilder dem stereotypen Männerbild entgegen wirken sollen, indem sie zeigen, dass Männer eine fürsorgliche Seite haben? Oder ist es so, dass Männer einer exklusiv weiblichen Umgebung stereotype männliche Eigenschaften entgegenstellen sollen? (zit. in Brandes, 2011, S. 22)

Im Zitat von Owen wird sichtbar, worin die Herausforderung männlicher Bezugspersonen liegen könnte. Sie müssen sich bewusst sein, welches Rollenbild sie darstellen wollen. Dies passiert in der Regel über die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Männlichkeit und dem eigenen Geschlechterbild. So wird nicht einfach, wie Owen zynisch anmerkt, dem stereotypen Frauenbild ein stereotypes Männerbild entgegengestellt, um so „Gleichstellung“ zu erreichen. Sondern das Ziel sollte es sein, dass sich männliche Bezugspersonen ihrem Doing Gender bewusst sind und den Kindern alternative, heterogene Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit zugänglich machen (vgl. Kap. 2.1.5). Ungefähr mit dem Eintritt der Kinder in die Schule erkennen die Kinder neben Geschlechterunterschieden vermehrt auch die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Geschlechtern und dass es verschiedene Formen von weiblich und männlich gibt. Diese Phase könnte von männlichen Schulsozialarbeitenden genutzt werden.

Die Forschung geht indessen der Frage nach, welche Bedeutung männliche und weibliche Bezugspersonen für Kinder haben. Diese Frage impliziert, dass männliche und weibliche Bezugspersonen sich entweder *anderes verhalten* oder von den Kindern *anders wahrgenommen* werden. Ersteres hat dabei immer den Beigeschmack, dass *weiblich* und *männlich* als zwei homogene Gruppen (im Sinne der Differenz-Perspektive) betrachtet werden (vgl. Kap. 2.1.2). Zweiteres lässt sich aufgrund der in der vorliegenden Arbeit erbrachten Hinweise klar bejahen. Kinder haben beim Eintritt in die Bildungsinstitutionen in der Regel bereits klare Bilder von Männlich und Weiblich verinnerlicht. Sie erkennen und unterteilen Männer und Frauen (sex-category) und haben eine Vorstellung darüber was diese vermeintlich tun (Doing Gender).

Dennoch lohnt es sich, den (neueren) Forschungsergebnissen nachzugehen, die den Unterschied zwischen weiblichem und männlichem Erziehungsverhalten fokussieren, in der Hoffnung, dass

sich darin weitere Hinweise für die Bedeutung männlicher Bezugspersonen für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern finden lassen.

4.3 Männliches und weibliches Erziehungsverhalten

Die Autoren vorliegender Arbeit stellen fest, dass es wenige Forschungsergebnisse gibt, die den Unterschieden von männlichem und weiblichem Erziehungsverhalten, im Kontext der öffentlichen Erziehung, nachgeht. Bisher wurde hauptsächlich im Erziehungsverhalten von Müttern und Vätern geforscht. Der Psychologe Martin Dornes (2008) stellt dazu fest, „(...) dass Mütter stärker pflegerische, Väter stärker spielerische Aktivitäten im Umgang mit ihren Kindern entfalten und beide sich auch in der Art des Spielens unterscheiden. Mütter spielen sanfter, Väter rauer, und zwar sowohl mit Mädchen als auch mit Jungen (...)“ (S. 294).

Auch Heinz Kindler, Karin Grossmann und Peter Zimmermann (2002), die die Bindungsforschung vertreten, stützen diese Aussage. Sie kommen zum Schluss „(...) dass Väter sich eher als Herausforderer kindlicher Kompetenzen zu verstehen scheinen, indem sie mehr von ihren Kindern in den Bereichen Selbstregulation, Exploration, Kommunikation, Verhaltenskontrolle und Selbstständigkeit verlangen“ (zit. in Brandes, 2011, S. 25).

Holger Brandes et al. (2012) finden jedoch, dass diese Befunde nicht eindeutig geschlechtsabhängig interpretierbar sind, sondern Ausdruck sozialer Einflussfaktoren oder familiären Anordnungen zuzuschreiben sind (S. 157).

Kritisch äussert sich auch Catherine Tamis-LeMonda (2004) indem sie weitere Einflussfaktoren ins Feld führt. So zum Beispiel die Tatsache, dass Mütter viel mehr Zeit mit den Kindern verbringen als Väter. Väterliches Engagement ist demnach nur schon dadurch gesteuert, dass sie für die Interaktion mit Kindern einfach weniger Zeit zur Verfügung haben und sich dadurch auch anders verhalten. Zudem hänge es auch von der Arbeitsteilung ab, wie Kinder Väter erleben. Diese Arbeitsteilung orientiert sich an gängigen Rollenvorstellungen in der Gesellschaft und sind demnach sozial konstruiert (zit. in Brandes, 2011, S. 26). Demnach gibt es Hinweise zur eigenständigen Bedeutung des Vaters für Kinder, auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass Mutter wie Vater grundsätzlich das Gleiche könn(t)en.

Da die vorliegende Arbeit sich aber für die Bedeutung männlicher Bezugspersonen und deren Bedeutung auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern interessiert, muss weiter nach Hinweisen im Kontext der öffentlichen Erziehung gesucht werden.

Einige Hinweise finden sich in den Forschungsergebnissen von Liselotte Ahnert. Ahnert (2004) hat zum Beispiel festgestellt, dass Pädagoginnen sicherere Bindungen zu Mädchen als zu Jungen aufweisen (zit. in Brandes, 2011, S. 27). Dies kann laut Böhnisch (2013) zur Abgrenzung des Jungen vom Weiblichen beitragen (S. 204). Ahnert (2004) stellte zudem fest, dass Erzieherinnen auf ab-

weichendes Verhalten in der Gruppe wertend reagieren. Dies insbesondere wenn Jungen Dominanzverhalten und physische Aktivität zeigten. Den Pädagoginnen falle es schwer diese geschlechtsstereotypen Tendenzen auszubalancieren. So beobachtete sie, wie Erzieherinnen aggressiven Jungengruppen hilflos gegenüberstanden. Ob dies Pädagogen anders machen, bleibt in den Ergebnissen unbeachtet. Dafür stellt Dammasch (2008b) fest, dass Jungen „neben der notwendigen erzieherischen Begrenzung mehr noch die Erfahrung der Formung ihrer Affekte und Triebwünsche in einem emotional spielerischen Dialog mit einer bedeutungsvollen Bezugsperson [vorzugsweise ein Mann], die das spezifisch männliche, das motorisch-aggressive des Jungen akzeptiert“ (¶ 6).

4.3.1 WII-N- Studie

Eine Studie welche die Autoren vorliegender Bachelorarbeit präsentieren möchten ist Wirkungsstudie Innsbruck (W-IIN) des Instituts für Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung an der Leopold-Franzens Universität Innsbruck im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK), Wien.

Die bereits zitierten Forscher Josef Christian Aigner und Gerald Poscheschnik und Andere versuchten herauszufinden, „(...) ob es einen beobacht- und messbaren Unterschied in der pädagogischen Praxis von männlichen und weiblichen Kindergartenpädagoginnen/innen gibt; und wenn ja, ob dieser Unterschied einen nachweisbaren Einfluss auf das Verhalten und möglicherweise auch auf die Entwicklung der von ihnen betreuten Kinder hat“ (Aigner et al., 2013, S.14). Durchgeführt wurde die Studie mit 206 Eltern, 164 Kindern und 22 Pädagoginnen und Pädagogen (S. 27). Anhand eines multimedialen Vorgehens wurden Pädagoginnen und Pädagogen mit Videobeobachtung im Kindergartenalltag gefilmt. Dabei erfassten die Forscherinnen und Forscher zwei Perspektiven: Erstens die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Verhalten der Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber Kindern in der Gruppe und zweitens die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der kindlichen Verhaltensweisen gegenüber ebendiesen (S. 23-24). Zudem fanden Fragebogenuntersuchungen mit Pädagoginnen, Pädagogen und Eltern sowie projektive Tests (sog. Deutungstests) an einer selektiven Stichprobe von Kindern statt (S. 37).

An dieser Stelle wird auf ausgewählte Ergebnisse eingegangen. Insbesondere interessieren die Resultate der Beobachtungen und deren Interpretation seitens der Forscherinnen und Forscher.

Aigner et. al (2013) ziehen aus der WII-N Studie vorsichtige Schlüsse zur Bedeutung der Geschlechter indem sie unter anderem aufzeigen, dass männliche Pädagogen vor allem für Jungen eine erhöhte Bedeutung haben. So wird berichtet, dass Jungen öfters die Nähe zu Pädagogen suchen. Erklärungsansätze suchen Aigner et al. in der Unterrepräsentanz des Männlichen im Kindergarten in Kombination mit fehlender Verfügbarkeit des Vaters zu Hause. Jungen könnten an Pädagogen das Bedürfnis nach gleichgeschlechtlichem Austausch und Identifikation stillen (S.

111). Es zeigte sich, dass Jungen in gemischtgeschlechtlichen Teams einerseits im Durchschnitt höhere Werte im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen zeigen, sich andererseits in den gleichen Settings vergleichsweise häufiger oppositionell-aggressiv verhalten. Dieses Resultat könnte laut Aigner et al. so interpretiert werden, dass Jungen in den Pädagogen eine Projektionsfläche finden, an welcher sich Jungen „abarbeiten“ können. Sie können sich quasi mit ihnen austoben, wenn diese signalisieren, dass dies möglich ist (S. 85-86). Mit Pädagoginnen würden die Jungen indessen häufiger in Konflikt geraten (S. 113). Zudem wurde beobachtet, dass Jungen im Vergleich zu gemischtgeschlechtlichen Teams, in weiblichen Teams, sich deutlich introvertierter verhalten und weniger räumlich mobil sind (S. 93). Dies könnte so interpretiert werden, dass die im Kapitel 4.1 beschriebenen Ablösungsprozesse von Jungen gegenüber ihrer Mütter, im gewissermassen fortsetzen. Zudem suchten sich Jungen häufiger bei Pädagogen Unterstützung für Exploration, Aufgaben und Spiel und würden deutlich häufiger zu Hause bei den Eltern vom Pädagogen berichten. Generell sprechen Aigner et al. von einem sogenannten „Mann-Junge-Effekt“ (Aigner et al., 2013, S. 113).

Die Studie gibt Hinweise, dass Pädagogen ebenfalls für Mädchen wichtig sind. Es zeigte sich, dass Mädchen in gemischtgeschlechtlichen Teams im Durchschnitt höhere Werte im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen zeigen (S. 87). Zudem pflegten Mädchen im Vergleich zu Jungen die besseren Beziehungen zu Pädagoginnen und Pädagogen (S. 112). Weiter zeigte sich, dass Pädagogen für Mädchen im Bereich Exploration und affektiver Abstimmung unterstützend wirken können (S. 113).

Auf der Ebene der Pädagoginnen und Pädagogen zeigte sich, dass es keine signifikanten Unterschiede gibt, wie häufig diese mit Jungen und Mädchen interagierten. In der Tendenz interagieren Pädagoginnen aber häufiger mit Mädchen (S. 77). Dies hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass in gemischtgeschlechtlichen Teams, Kinder selbst wählen können, mit wem sie interagieren. Da zeigte sich, wie bereits erwähnt, dass Jungen öfters Anschluss bei Pädagogen suchen. Den unterschiedlichen Umgang von Männern mit Kindern bejahen die Pädagoginnen und Pädagogen und finden, dass Kinder den Zugang zu beiden Geschlechtern haben sollten. Die Studie gibt auch deutliche Hinweise darauf, dass wenn Gruppen von Pädagogen angeleitet werden, die soziale Mobilität für Jungen deutlich grösser ist, als wenn die Gruppen von Pädagoginnen geleitet werden (S. 113). Unter sozialer Mobilität verstehen Aigner et al., dass gemischtgeschlechtliche Teams unter Kindern eine grössere soziale Durchmischung und Mobilitätsdynamik erzeugen, als es weibliche Teams alleine hervorrufen. Dies liesse sich daran beobachten, wie aktiv die Kinder ihren Tätigkeitsbereich wechseln und wie frei sie sich im Raum bewegen und ob sie in neuen Subgruppen interagieren (S. 76).

Insgesamt liefern die Ergebnisse der WII-N-Studie interessante Hinweise zu den Effekten, welche Pädagogen auf den Kindergartenalltag haben können. Laut Aigner et al. muss die Studie von weiteren Forschungen bestätigt werden (S. 124)

In Deutschland steht eine andere Studie, die sich auf den Kitaalltag bezieht, kurz vor der Veröffentlichung. Erste Ergebnisse der Studie hat das Forschungsteam bestehend aus Holger Brandes, Markus Andrä, Wenke Rössler und Petra Schneider-Andrich (2013) im Magazin *frühe Kindheit* publiziert.

4.3.2 Tandem- Studie

In der *Tandem- Studie*, welches das Deutsche Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Jahre 2011 an die Evangelische Hochschule in Dresden in Auftrag gegeben hatte, wollten die Forscherinnen und Forscher unter der Leitung von Holger Brandes herausfinden, „(...) inwieweit sich tatsächlich männliche und weibliche Fachkräfte in ihrem konkreten Interaktionsverhalten gegenüber Kindern unterscheiden“ (Holger Brandes et al., 2013, S. 38). Die Studie fand mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren statt. Auf der Fachkräfteseite wurden 41 Männer-Frauen-Tandems, insgesamt 41 Männer und 65 Frauen, aus mehreren Bundesländern untersucht (S. 40). Es wurden standardisierte Spielsituationen mit Video gefilmt. Die Beobachtungen fokussierten dabei die Dimensionen Einfühlsamkeit, Herausforderung, dialogische Interaktion, Art der Kooperation und Kommunikationsinhalte (ibid.).

Brandes et al. (2013) kommen zum Schluss, dass das Geschlecht der Pädagoginnen und Pädagogen keinen nachweisbaren Einfluss auf die *Interaktion* und bezüglich *fachlicher Standards* hat. Jedoch erkennen Kinder das Geschlecht der Pädagoginnen und Pädagogen (sex-category) und gehen unterschiedlich mit ihnen um. Mit anderen Worten, die Kinder machen den Unterschied zwischen Mann und Frau (S. 42). Pädagogen können laut der Studie Vielfalt in den pädagogischen Alltag einbringen. Mädchen wie Jungen profitieren von einem gemischtgeschlechtlichen Team, indem Männer *und* Frauen als Interaktionspartner zur Verfügung stehen (Brandes et al., 2013, S. 38-43).

Jedoch greifen Pädagoginnen und Pädagogen zu anderen Materialien und sprechen damit auch anderer Interesse der Kinder an. So greifen Pädagogen eher zu grossteiligem Baumaterial, haben eine grössere Bereitschaft mit Kindern zu toben und Aussenaktivitäten zu unternehmen. Davon dürften gemäss Brandes et al. besonders Jungen profitieren, da die Präferenzen von Jungen und Männer bezüglich Materialwahl in hohem Masse übereinstimmen (S. 43). Hier könnte es auch im Sinne des Entdramatisierens (vgl. Kap. 3.8.1) darum gehen, sowohl den Jungen als auch den Mädchen zu zeigen, dass Männer zum Beispiel auch Gegenstände verwenden können, welche von Kindern eher dem anderen Geschlecht zugeordnet werden. Das Entdramatisieren sollte im Sinne von Faulstich-Wieland et al. (2004) eine Balance zwischen der Wahrnehmung der Geschlechterdifferenz und Akzeptieren von neuen Mustern und Ansätzen sein. Dies setzt ein hohes Mass an

Selbstreflexion voraus (S. 215-226). Die Autoren vorliegender Bachelorarbeit sind der Meinung, dass für diese Reflexion ein Doing Gender Konzept geeignet wäre.

Weiter gab es in der Studie einen signifikanten Unterschied, wie Pädagoginnen und Pädagogen mit Mädchen und Jungen kommunizieren. Dabei wird mit Jungen eher sachlich-funktional über die Aktivität gesprochen. Mit Mädchen wird eher die Beziehung und Persönliches thematisiert (Attribute, Erfahrungen, Gefühle). Dies gilt jedoch für Pädagoginnen und Pädagogen gleichermaßen (S. 40). Dabei wäre es nach Böhnisch (2013) enorm wichtig, dass auch mit Jungen Beziehung und Persönliches thematisiert wird, was helfen würde, stereotype Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit abzubauen. Dies könnte laut Böhnisch in gleichgeschlechtlichen Settings geschehen, damit Jungen ohne „Gesichtsverlust“ über ihre Gefühlswelt sprechen können (S. 213).

Aus noch nicht abgeschlossenen qualitativen Analysen der Studie ergeben sich weitere spannende Erkenntnisse. So finden sich insbesondere in gleichgeschlechtlichen Settings „(...)Situations, die sich durch wechselseitiges intuitives Verstehen und Spiegeln, intensive Nähe und beidseitige Begeisterung auszeichnen (...)“ (Brandes et al., 2013, S.40). Brandes et al. schliessen ihren Bericht mit einem kritischen Kommentar, der wie folgt lautet:

„In Situationen mit deutlich geschlechtlicher Konnotation agieren die Fachkräfte häufig intuitiv und folgen spontan eigenen Vorlieben und Neigungen, was sie besonders authentisch und emotional engagiert wirken lässt. Gleichzeitig liegt hierin die Gefahr, unbeabsichtigt geschlechtsstereotype Muster zu verstärken. Hier eine Balance zwischen Authentizität und Professionalität, Spontanität und Reflexion herzustellen, ist offenbar nicht leicht. Aber dies gilt für männliche wie für weibliche Fachkräfte.“ (S. 43)

4.4 Zwischenfazit

Mit diesem Zwischenfazit wird versucht, die zweite Unterfrage zu beantworten.

Welche Bedeutung haben männliche Bezugspersonen in der Familie und der öffentlichen Erziehung für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern?

- Wenn es um die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern geht, rückt die Familie ins Zentrum der Betrachtungen. Die Erkenntnisse zur Bedeutung des Vaters und männlichen Bezugspersonen als möglicher Vaterersatz wurde bereits im Kapitel 4.1.3 zusammengefasst.

- Männliche Bezugspersonen können Identifikationspersonen oder Rollenvorbilder sein und somit auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern Einfluss nehmen. Kinder brauchen beobacht- und erlebbare (gendersensible) Männlichkeitsmodelle. Dies setzt voraus, dass männliche Bezugspersonen in hohem Masse selbstreflektiert sind.
- Männliche und weibliche Bezugspersonen werden von Kindern aufgrund vorangegangener Sozialisationsprozesse unterschiedlich wahrgenommen. Dabei wurde aufgezeigt, dass die Anwesenheit von männlichen Bezugspersonen eine Bereicherung des pädagogischen Alltags bedeuten kann.
- Insbesondere Jungen gehen mit männlichen Bezugspersonen in Identifikations-, Austausch- und Auseinandersetzungsprozesse. Die Forschung spricht von einem „Mann-Junge-Effekt“. Diese Prozesse können zur Entwicklung der Geschlechtsidentität beitragen oder zumindest dazu genutzt werden.
- Die teils problematischen Auswirkungen von Vaterabwesenheit sind die *phallisch-narzistisch* ausgeprägte Geschlechtsidentität (Ablehnung des Weiblichen, Idolisierung des Männlichen), motorisch-aggressives Verhalten und psychische Auffälligkeiten. In Bezug auf diese Auswirkungen zeigte sich, dass männliche Bezugspersonen einerseits für Jungen eine erhöhte Bedeutung haben und dieses „typisch jungenhafte“ Verhalten besser akzeptieren können.

Die in der vorliegenden Arbeit gesammelten Hinweise für die Bedeutung von männlichen Bezugspersonen für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern soll nun auf die Praxis der SAS übertragen werden. Männliche Bezugspersonen in der öffentlichen Erziehung sind in erster Linie Pädagogen. Männer in der SAS können in ihrer Position als Bezugspersonen *und/oder* als wahrnehmbare Rollenvorbilder, für die Entwicklung der Geschlechtsidentität der Kinder, von Bedeutung sein.

5. Soziale Arbeit in der Schule

In diesem Kapitel geht es einerseits darum Grundgedanken zur SAS zu skizzieren. Andererseits sollen Empfehlungen erarbeitet werden, wie mit der Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern, von Seiten der Männer der SAS, umgegangen werden kann.

Zuerst soll aber auf einige der heutigen Herausforderungen der Schule eingegangen werden. Es sollen Verbindungen zu den in der Ausgangslage beschriebenen Herausforderungen der Familie gemacht werden, damit ein Gesamtbild der Situation Schule-Familie entsteht.

5.1 Herausforderungen der Familie sind Herausforderungen der Schule

Bereits in der Ausgangslage (vgl. Kap. 1) wurden die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aufgezeigt, in welchen Eltern und Kinder aufwachsen: Die Arbeitsbelastung von Eltern nimmt zu, traditionelle Rollenbilder in der Familie (z. B. Arbeitsteilung) beginnen sich nur langsam aufzuweichen, konstant hohe Scheidungsraten und die Herausforderung des Alleinerziehens führen unter anderem dazu, dass nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern auf die Probe gestellt werden. Kurt Gschwind, Pia Gabriel und Martin Hafen (2008) sind der Meinung, dass die ausserschulische Erziehung immer weniger gewährleistet sei. Sie suchen die Gründe dafür einerseits in der Emanzipationsbewegung, welche für Frauen die Türen der Berufswelt geöffnet hätten. Zudem wären Kinder zunehmend öfters unbetreut weil Eltern, wie bereits erwähnt, mehr arbeiten müssten. Die Individualisierung mache die Erziehung zur Privatangelegenheit was dazu führe, dass die allgemeine soziale Kontrolle und Unterstützung abnehme (S. 44).

Die Autoren vorliegender Bachelorarbeit haben der Ausgangslage weitere wichtige Hinweise hinzugefügt, die auf die Folgen der herausgeforderten Familie hinweisen. Die Problematik der abwesenden Väter (vgl. Kap. 4.1) hat gezeigt, dass die psychische Gesundheit, die Identitäts- und Geschlechtsidentitätsentwicklung von Kindern auf die Probe gestellt wird. Aber nicht nur Kinder, sondern auch die Eltern selbst, stehen unter Druck. So wurde besonders im Zusammenhang mit der Mehrbelastung bei Alleinerziehenden darauf hingewiesen, dass deren Psyche und Gesundheit in Gefahr ist. Dass insbesondere Mütter und Jungen von diesen Belastungen betroffen sind, wurde bereits mehrfach in vorliegender Arbeit dargelegt.

Sind die Kinder im Kindergartenalter angelangt, sind Pädagoginnen und Pädagogen mit sozialen Problemen und Erziehungsdefiziten konfrontiert, welche laut Matthias Drilling (2009) zur Überforderung dieser führt. Pädagoginnen und Pädagogen fühlten sich „im Stich gelassen: von der Gesellschaft, der Politik, den Eltern, den Vorgesetzten“ (S. 9). Neue Schulkonzepte müssten her, um diesen veränderten Rahmenbedingungen gerecht zu werden. Besonders im Bereich der psychosozialen Erziehung würde sich die Schule laut Gschwind et al. (2008) nur sehr langsam verändern. Modelle wie die sozialpäda-

gogische Schule wären besser geeignet um die Kinder in ihrer gesamten psychosozialen Entwicklung zu erfassen und zu fördern (S. 44). Da sich aber das (Schweizerische) Schulsystem (noch) nicht grundlegend ändert, steht die Schule vor ungelösten Herausforderungen betreffend der psychosozialen Erziehung der Kinder. Insbesondere wenn Eltern nicht in der Lage sind, genügend für die psychosoziale Erziehung ihrer Kinder zu sorgen. Dazu kommt, dass Pädagoginnen und Pädagogen nebst den Herausforderungen der „unerzogenen“ und belasteten Kinder, in der Schule selbst mit einer Paradoxie konfrontiert sind. Martin Hafen (2007) erklärt:

Als Pädagogikfachkräfte engagieren sich die Lehrkräfte für die Ausbildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen; gleichzeitig betreiben sie mit ihren Noten aber auch Selektion. Es leicht zu sehen [sic!], dass diese Doppelfunktion von Erziehung und Selektion nicht nur die Form der schulischen Erziehung beeinflusst, sondern auch in eine Paradoxie mündet – die Paradoxie, zur gleichen Zeit für Gleichheit (als pädagogisches Ideal) und Ungleichheit (in Erfüllung der Selektionsfunktion) verantwortlich zu sein. (S. 50)

Die Schule hat also, wie es Uri Ziegle (2014) formuliert, als Subsystem des Funktionssystems Erziehung, entlang der gesellschaftlichen Funktionen *Qualifikation, Sozialisation, Selektion und Integration* einen Teil der professionellen Erziehung inne. Dabei sollen Kinder Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen ihr Leben zu gestalten und zu bewältigen (Qualifikation). Die Schule hat sich aber auch die Aufgabe angenommen um Kinder verschiedenen Berufslaufbahnen zuzuordnen (Selektion) und diese innerhalb und ausserhalb der Schule (in die Gesellschaft oder Gruppe) zu integrieren (S. 369). Karsten Speck (2007) ist der Meinung, „dass sich die Schule sehr stark auf die Qualifikations- und Selektionsfunktion konzentriert und die Integrationsfunktion vernachlässigt“ (S. 39). Diesen Rückzug auf die Qualifikations- und Selektionsfunktion deuten darauf hin, dass die Schule (und somit hauptsächlich die Pädagoginnen und Pädagogen) mit den komplexen Herausforderungen der Erziehung überfordert sind. Da die Herausforderungen und Probleme der Kinder und der Eltern dennoch Realität sind, soll die Soziale Arbeit in der Schule Lösungen für diese Probleme erarbeiten.

5.2 Die Soziale Arbeit in der Schule – eine Lösung?

Die Soziale Arbeit mit ihren drei Fachrichtungen Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation ist seit Längerem auch in der Schule tätig. Gemäss Ziegele (2014) lässt sich die SAS als ein:

(...) an die Schule strukturell dynamisch gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit definieren, das von beiden professionalisierten und organi-

sierten Subsystemen der Sozialen Hilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert wird. Sie unterstützt sowohl die (bio)psychosoziale Entwicklung und Integrität als auch die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen und wirkt an einer nachhaltigen Schulentwicklung mit. Dabei bedient sich Soziale Arbeit in der Schule lebensweltnah und niederschwellig, systemisch-lösungsorientiert, diversitätssensibel und partizipativ innerhalb der verhaltens- und verhältnisbezogenen Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung ihrer personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifischen Methoden der Sozialen Arbeit. (S. 370 ff.)

Mit diesem Zitat versucht Ziegele das Arbeitsfeld der SAS zusammenzufassen. In vorliegender Arbeit kann aber nur auf vereinzelte der genannten Aspekte eingegangen werden, da es nicht Ziel ist, die SAS von Grund auf auszulegen.

Martin Hafen (2005) stellt in seiner Schlussbetrachtung zur SAS fest, dass die Systeme der Sozialen Hilfe und der Erziehung einige Ähnlichkeiten aufweisen. SAS sowie die Schule sind u.a. für die psychosoziale Entwicklung zuständig und beide Systeme sind grundsätzlich bestrebt, „die Inklusionsfähigkeit von Personen in die Gesellschaft zu verbessern“ (S. 94). Dennoch habe die SAS gegenüber der Schule einen Vorteil, weil die SAS nicht selektionieren müsse (S. 95).

Bei Fragen zur Zusammenarbeit zwischen Schule und SAS zeigen sich aber einige Herausforderungen. So würde laut Ziegele (2014) die Einbindung der SAS nebst Anpassungen von Seiten der Professionellen der Sozialen Arbeit auch eine „Neuorientierung der schulischen Fachpersonen bzw. strukturelle und kulturelle Reformen für interdisziplinäre Gestaltungsprozesse innerhalb der Schule“ (S. 371) benötigen. Es müssen sich also zwei etablierte Systeme aufeinander einstellen, was natürlich auch Widerstände auslösen kann. Hafen (2005) stellt dazu fest, dass die Zusammenarbeit mit der Schule dann problematisch werde, je mehr die Soziale Arbeit auf die schulische Erziehung und auf die schulischen Strukturen Einfluss nehmen wolle indem sie beispielsweise fordere, dass der psychosozialen Erziehung mehr Gewicht zukommen soll. Dies hänge nicht mit dem fehlenden Willen zusammen, sondern damit, dass die Schule an sich stark durch politische Entscheidungsprozesse eingeschränkt sei, die eine Grundlegende Veränderung der Schule verhindern würden (S. 95 ff.). Die Aussagen von Hafen erwecken den Eindruck, dass von Seiten der SAS ein Veränderungswunsch vorhanden wäre, der von der Schule nicht erwidert wird oder erwidert werden kann.

Nebst den Kooperationsmodellen, auf welche nicht weiter eingegangen werden kann, macht die Theorie Vorschläge, wie die konkrete Arbeit der SAS aussehen könnte. An der *Hochschule Luzern - Soziale Arbeit*, hat sich die Unterscheidung zwischen den drei Funktionen der SAS: *Früherkennung, Prävention und Behandlung* durchgesetzt. Diese drei Funktionen sollen nun vorgestellt werden.

5.3 Früherkennung, Prävention und Behandlung in der SAS

Die **Früherkennung** beabsichtigt laut Hafen (2007) das frühe Erkennen von zu verhindernden Problemen. Hafen macht dabei den Vergleich zur Medizin, in welcher Anhand von diagnostischen Geräten Krankheiten frühzeitig erkannt werden können. Da soziale Probleme nicht mit Hilfe von Geräten erkennen kann, müssen Anzeichen für Probleme über die systematisierte Beobachtung erkannt werden. Dies kann auf drei Ebenen stattfinden: 1. Systematisierung der Beobachtungen. 2. Systematisierung des Austausches dieser Beobachtungen. 3. Systematisierung der Einleitung von früh behandelnden Massnahmen (S. 72).

Gschwind et. al (2008) sind der Meinung, dass eine erfolgreiche Früherkennung nur möglich sei, wenn für alle relevanten Bezugspersonen klar ist, auf welche Faktoren geachtet und wie darüber ausgetauscht werden soll (S. 45). In der Schule sind verschiedene „Beobachter“ anwesend, die für die Früherkennung hinzugezogen werden können. Das können zum Beispiel Schulsozialarbeitende, Lehrpersonen oder auch der Schulhausabwart sein. Gschwind und Ziegle (2010) finden, dass die SAS bei der Früherkennung vor allem eine unterstützende Rolle einnehmen sollte. Die SAS kann dabei die gemachten Beobachtungen moderieren oder im Hinblick auf mögliche Interventionen beraten. Zudem sollten der Austausch und die Interventionen bedürfnis- und ressourcengeleitet sein und eine Stigmatisierung der Zielgruppen soll verhindert werden (S. 14). Den Pädagoginnen und Pädagogen kommt aber aufgrund ihrer Nähe zu den Lernenden eine wichtige Rolle zu. Gemäss Ziegele (2014) kann die Früherkennungsfunktion als *Metafunktion* gesehen werden, weil nicht direkt mit den „problemverursachenden“ Anspruchsgruppen gearbeitet wird, sondern dass *über* die Anspruchsgruppen ausgetauscht wird (S. 372).

Bei der **Prävention** ist laut Hafen (2007) der Blick in die Zukunft gerichtet. Es wird versucht noch nicht vorhandene Probleme zu verhindern (S. 61). Dies soll laut Gschwind et al. (2008) dadurch erreicht werden, indem Schutzfaktoren gestärkt oder die Risikofaktoren vermindert werden (S. 45). An der Illustration von Hafen soll der Weg der Prävention aufgezeigt werden:

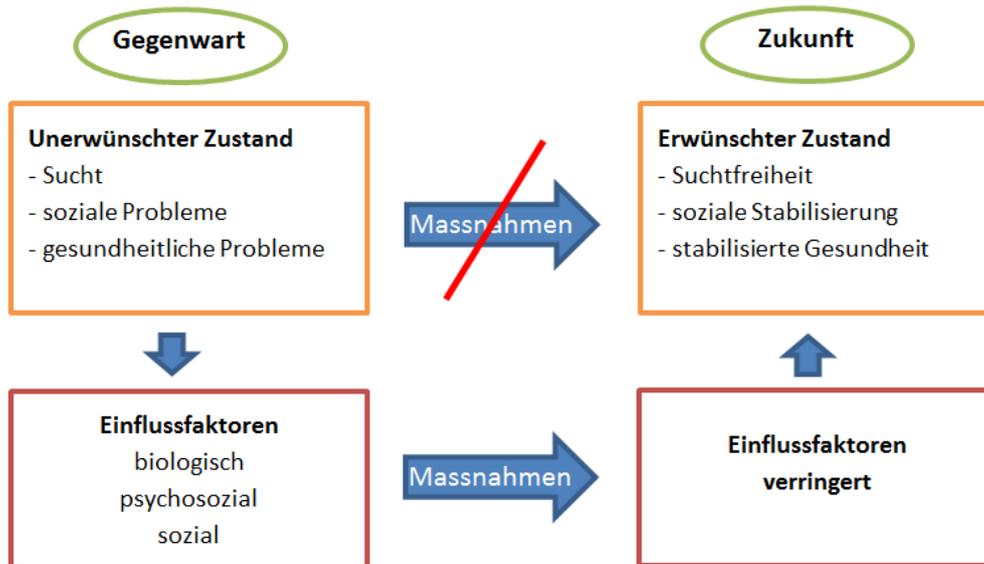


Abbildung 4: Die Form der Prävention am Beispiel „Sucht“ (Hafen, 2007, S. 64)

Statt direkt über Massnahmen vom unerwünschten zum erwünschten Zustand zu kommen, sollen die biologischen-, psychosozialen- und sozialen Einflussfaktoren, die ein zukünftiges Problem produzieren, verringert werden. Für Hafen (2007) stellt dies ein komplexes Unterfangen dar, da die Einflussfaktoren vielfältig sind und untereinander in Wechselwirkung stehen. Zudem muss gefragt werden, ob sich die präventiven Massnahmen direkt an die Person richten sollen oder ob die sozialen Systeme selbst verändert werden müssten, um zukünftige Probleme zu verhindern. Dies deutet auf die Unterscheidung zwischen *Verhältnis-* und *Verhaltensprävention* hin. Bei der *Verhaltensprävention* zielen die Massnahmen darauf ab, bei der Zielgruppe gewisse Verhaltensweisen zu verhindern (S. 195). Dies kann zum Beispiel passieren, indem in der Schule ein Theater eingeübt wird, welches die Auseinandersetzung der Kinder mit dem Thema Gewalt ermöglicht, um Gewalt in der Schule zu verringern.

Etwas anders gestaltet sich die *Verhältnisprävention*. Mit ihr soll versucht werden die Strukturen von sozialen Systemen so zu verändern, dass sich diese positiv auf die Zielgruppen auswirken. Auch hier geht es darum in sozialen Systemen Risikofaktoren zu vermindern oder Schutzfaktoren zu stärken (Hafen, 2007, S. 202). Auch Gschwind et al. (2008) sind der Meinung, dass Prävention „Arbeit an den sozialen Strukturen des betreffenden Systems“ (S. 45) bedeutet. Arbeit an den sozialen Strukturen könnte heissen, die Prozesse der Schule, wie mit Gewalt umgegangen wird, zu verändern. Oder wenn die Erkenntnis vorhanden ist, dass beispielsweise das Schulklima oder der Unterrichtsstil Einfluss auf die psychische Gesundheit von Kindern haben kann, sollen die Schulstrukturen dahingehend angepasst werden (ibid.). Umfassende Präventionsarbeit beinhaltet laut Hafen (2007) immer beide Präventionsarten (S. 325).

Zum Unterschied zwischen Behandlung und Prävention ist Hafén (2007) der Meinung, dass „Behandlung immer präventive Aspekte beinhaltet und Prävention umgekehrt immer auch behandelnd operiert“ (S. 59). Die beiden Funktionen sind somit nicht immer trennscharf.

Von **Behandlung** ist laut Hafén (2007) dann die Rede, wenn „ein manifestes (gegenwärtiges) Problem durch Interventionsversuche behoben, entschärft oder zumindest im gleichen Zustand erhalten werden soll“ (S. 57). Mit der Behandlung soll mit Massnahmen eine Veränderung vom unerwünschten zum erwünschten Zustand erreicht werden. Hafén illustriert dies am Beispiel Sucht folgendermassen:

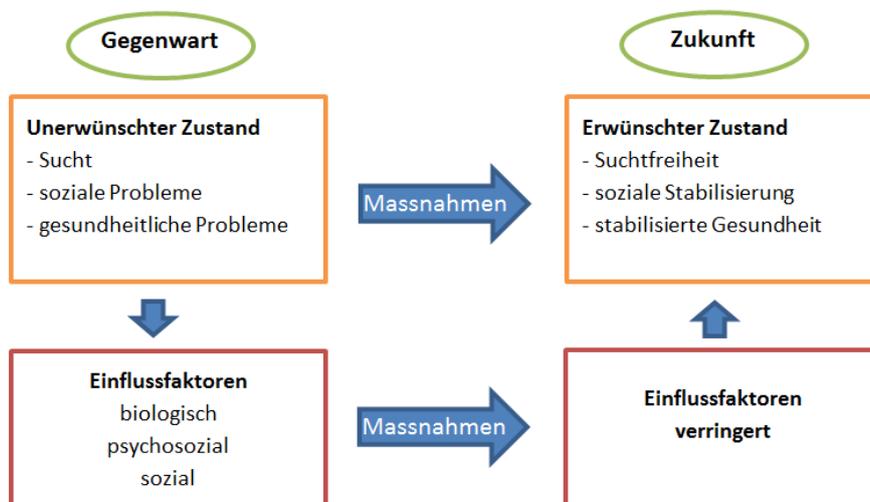


Abbildung 5: Die Form der Behandlung am Beispiel „Sucht“ (Hafén, 2007, S. 63)

Diese Massnahmen von welchen Hafén (2007) spricht, könnte beispielsweise eine Gesprächstherapie sein (S. 62). Gemäss Gschwind et al. (2008) ist es jedoch schwierig, den komplexen Problemen der Schule mit einer behandelnden SAS zu begegnen, da die Gründe für Probleme nicht nur im Individuum und dessen Familie zu suchen seien, sondern auch in der Schule selbst. Auch wenn die problembezogene Beratung immer noch einen grossen Stellenwert habe, sollte diese durch die Funktionen *Prävention und Früherkennung* ergänzt werden (S. 45).

Zusammenfassend sind Gschwind et al. (2008) der Meinung, dass eine Umfassende SAS sich „(...) immer auf dem Kontinuum von Prävention, Früherkennung und Behandlung (...)“ S. 45 bewegt.

Die mit den drei Funktionen Behandlung, Prävention und Früherkennung verbundenen Rollen der SAS werden in folgender Abbildung von Gschwind und Ziegele (2010) sichtbar:



Abbildung 6: Früherkennung als Metafunktion an der Schnittstelle von Prävention und Behandlung (Gschwind & Ziegele, 2010, S. 13)

Die Unterstützungsfunktion im Bereich der Früherkennung wurde auf Seite 51 bereits erwähnt. In der Prävention sehen Gschwind und Ziegele (2010) die SAS hauptsächlich in der Mitwirkungsfunktion. Es ist jedoch nicht auszuschliessen, dass Schulsozialarbeitende eigenständig die Präventionsarbeit übernehmen. Sie können aber auch der Schule bei präventionsspezifischen Fragen zur Seite stehen oder sogar an geeignete Fachstellen vermitteln. Die Behandlungsfunktion (hier *Intervention* genannt) stellt für die SAS nach wie vor ein wichtiger Arbeitsbereich dar. Dabei beraten Schulsozialarbeitende Kinder, Eltern oder Lehrpersonen in individuellen Problemlagen, versuchen systemische Lösungsfindungsprozesse zu begleiten oder zu unterstützen und tragieren an Fachstellen (S. 14).

5.4 Handlungsempfehlungen für die SAS

Nachdem einige relevante Aspekte zur SAS dargestellt wurden, soll nun die dritte und letzte Unterfrage vorliegender Arbeit beantwortet werden:

Welche Handlungsempfehlungen resultieren daraus für Männer in der Sozialen Arbeit in der Schule entlang der Funktionen Früherkennung, Prävention und Behandlung?

Um diese Frage zu beantworten muss zuerst definiert werden welche Probleme, bezogen auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern, auftreten können. Dazu werden anschliessend einige Handlungsempfehlungen aufgezeigt. Diese sind nicht als abschliessend zu betrachten.

Problemfelder:

- Die Väterforschung zeigt, dass die *Abwesenheit von Vätern* negative Folgen für die Kinder haben kann. Gerade für die geschlechtliche Entwicklung von Jungen sind Väter sehr wichtig, indem sie als männliche Rollenmodell und Identifikationsobjekt fungieren.

- Die Vaterabwesenheit und/oder das fehlende männliche Rollenmodell und Identifikationsobjekt kann zu *abwertenden Verhalten gegenüber dem Weiblichen* und *Idolisierung des Männlichen* führen.
- Jungen fallen in der Schule häufiger als Mädchen durch *aggressives* und als störend empfundenen *Verhalten* auf. Der Schulalltag und die Räumlichkeiten werden diesem Verhalten nicht gerecht.
- Durch verschiedene Instanzen (Familie, öffentliche Erziehung, Medien, Peercoups, ...) wird den Kindern im Verlauf ihrer Sozialisation die *Geschlechterstereotypen* immer wieder wirkungsvoll vorexerziert und reproduziert.
- Es besteht die Gefahr, dass sich Jungen bei der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität an einer vermeintlich erstrebenswerten *hegemonialen Männlichkeit* orientieren. Die Auseinandersetzung mit eigenen „Schwächen“ und Gefühlen ist bei vielen Jungen mit der Angst vor männlichem Gesichtsverlust und sozialer Niederlage verbunden.

5.4.1 Handlungsempfehlungen in der Früherkennung

Anhand von systematisierter Beobachtung können in der Früherkennung mögliche Problemfelder, bezüglich der Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern, erkannt werden. Diese Problemfelder wurden zuvor aufgezeigt. Um diese zu erkennen, insbesondere um diese zu verstehen, braucht es Erklärungswissen aus der Entwicklungspsychologie, der Soziologie und der Vaterforschung.

Bezüglich Vaterabwesenheit ist zu bedenken, dass nicht alle Kinder mit abwesenden Vätern die bereits aufgezeigten Symptome zeigen. Auch lässt sich aufgrund der Symptome nicht automatisch auf Defizite bezüglich der Entwicklung der Geschlechtsidentität schließen. Ein abwesender Vater ist ein möglicher Risikofaktor, der aber durch Schutzfaktoren ausgeglichen werden kann. Männliche Bezugspersonen können ein solcher Schutzfaktor darstellen.

Des Weiteren setzt eine erfolgreiche Früherkennung zu den vorliegenden Problemfeldern voraus, dass Pädagoginnen, Pädagogen sowie Schulsozialarbeitende bezüglich Geschlechtertheorien kompetent sind. Ferner ist es wichtig, dass sie sich bewusst sind wie sie ihre Geschlechterzugehörigkeit darstellen. Es ist beispielsweise anzunehmen, dass ein Pädagoge, der sein Bild bezüglich der Geschlechter nicht reflektiert, problematische Stereotypisierungen nicht erkennt. Schulsozialarbeitende können versuchen, im Kindergarten und in der Schule, ein Bewusstsein für die Dekonstruktions-Perspektive zu erzeugen, damit mittels Früherkennung nicht weiter stereotypisiert wird.

Schulsozialarbeitende können sich Wissen und Methoden zum gendersensiblen Arbeiten mit Kindern aneignen und dies in schulinternen Weiterbildungen an Pädagoginnen und Pädagogen weiter geben.

Dies kann selbstverständlich von Männern und Frauen durchgeführt werden, wie auch die Früherkennung an sich.

5.4.2 Handlungsempfehlungen in der Prävention

Mit präventiven Massnahmen sollen die Schutzfaktoren für die Entwicklung der Geschlechtsidentität gestärkt und Risikofaktoren vermindert werden. Dies soll mittels Verhaltens- und Verhältnisprävention gemacht werden. Welche Bedeutung Männer der SAS haben könnten, indem sie ein Schulhausteam von überwiegend Frauen ergänzen und für Kinder die Möglichkeit einer männlichen Alltagsidentifikationsfigur bieten, wurde im Kapitel 4.2 bereits aufgezeigt.

Weitere Empfehlungen im Bereich der Gruppen- und Projektarbeit sollen nun beschrieben werden.

Jungen- und Mädchenarbeit

Bevor auf die Jungen- und Mädchenarbeit eingegangen wird, kann kritisch gefragt werden, ob sich getrennte Jungen- und Mädchenarbeit mit einer in dieser Bachelorarbeit zugrunde liegender Dekonstruktions-Perspektive vereinbaren lässt. Lotte Rose (2002) merkt dazu an, dass die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen aus der Differenz-Perspektive entstand. Durch diese Perspektive wird angenommen, dass Geschlechterrollen von Mädchen und Jungen durch vermeintlich allgemeingültige Annahmen vorgegeben sind. Etwas plakativ ausgedrückt werden Mädchen als ruhige und anpassungsfähige Wesen beschrieben, Jungen wiederum als laut und aggressiv. Diese gesellschaftlich konstruierten Hierarchien sollen durchbrochen und das Weibliche aufgewertet werden. Dazu entstand aus der Differenz-Perspektive zuerst Mädchen-, danach die Jungenarbeit, die sich jeweils in einem gleichgeschlechtlichen Rahmen mit Mädchen- beziehungsweise Jungenthemen auseinandersetzten. Rose findet, dass diese Trennung umstritten ist, da sie nicht dem Wandel der Zeit entspreche. Die Geschlechterverhältnisse sind nicht mehr festgeformt, sondern zeigen sich individualisiert und vielfältiger als in der Vergangenheit. Ausserdem bestehe bei der Mädchen- und Jungenarbeit die Gefahr, dass ständig und unbewusst alte, traditionelle Muster reproduziert werden (zit. in Karin Vifian, 2013, S. 2-4).

Trotzdem ist Rose (2002) der Meinung, dass in gewissen Settings die Geschlechtertrennung wirksam, und die damit verbundene gleichgeschlechtliche Betreuung- und Arbeitsaufteilung der Professionellen, sinnvoll sei. Wie bereits erwähnt schlagen Faulstich-Wieland et al. (2004) eine Balance zwischen der Wahrnehmung der Geschlechterdifferenzen und dem Akzeptieren von neuen Mustern und Ansätzen in der Arbeit mit Kindern vor (S. 217 - 223).

Gemäss Nentwich (2006) kann auch mit der Dekonstruktions-Perspektive vereinzelt getrennte Arbeit mit Jungen und Mädchen sinnvoll sein (vgl. Kap. 2.1.4). Das Vorgehen muss aber sowohl theoretisch fundiert als auch begründet sein. Erst dadurch kann das Vorgehen evaluiert werden. Wenn für die einzelnen Gruppenarbeiten (geschlechtlich gemischt oder getrennt) die zugrunde liegende Annahme über Geschlecht mit Hilfe der Genderansätze reflektiert wird und so über die Passung eines Ansatzes entschieden wird, könnte die Gefahr umgangen werden, Geschlecht auf bestimmte Standpunkte zu redu-

zieren und festzuschreiben (S. 5). Der konstruktivistische Gedanke sieht die Geschlechterrolle nicht als eindeutig und differenziert und soll den Kindern die Chance geben, mit Geschlechteridentität zu experimentieren (Faulstich-Wieland et al., 2004, S. 138).

Rose (2007) betont, dass Gender in der Sozialen Arbeit nicht als Methode, sondern als Sichtweise gewichtet werden sollte und sich durch jede professionelle Handlung zieht (zit. in Vifian, 2013, S. 4). Ganz im Sinne des Doing Gender Konzeptes, welches sich auch für die Reflexion von Gruppenarbeiten mit Mädchen und Jungen eignet. Faulstich-Wieland et al. (2004) betonen, dass bei dieser Arbeit der/die Professionelle gefordert ist, da ein hohes Mass an Selbstreflexion an den Tag gelegt werden muss (zit. in Vivian 2013, S. 2).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schulsozialarbeitende sich bewusst sein sollten, „welche Angebote von welchen Geschlechtergruppe akzeptiert werden beziehungsweise in welcher Geschlechter-Konstellation es sinnvoll ist, sie durchzuführen. Mädchen sowie Jungen sind dabei nach ihren Ansprüchen zu behandeln und dem Bedürfnis, dass auch Jungen geschlechtsspezifische Angebote benötigen, ist nachzukommen“ (Vifian, 2013, S. 3). Auch Faulstich-Wieland (2003) betont, dass in der öffentlichen Erziehung das männliche Geschlecht und die damit verbundenen Bedürfnisse oftmals nicht beachtet werden (S. 138).

Alexander Benthem (2007) ist der Meinung, dass über die Sinnhaftigkeit heutiger Jungenarbeit, nach 25 Jahren der ersten Beiträge, nicht mehr gestritten werden muss. Zwar gibt es noch kaum empirische Untersuchungen darüber, wie Jungenarbeit bei Jungen ankommt, doch die vorliegenden Berichte ermutigen sehr dazu diese Arbeit weiter zu praktizieren und zu qualifizieren (S. 263; S. 268). Die Mädchen- und Jungenarbeit soll das gemischtgeschlechtliche Unterrichten nicht in Frage stellen, sondern ergänzen. Das übergeordnete Ziel soll eine geschlechterreflektierte Arbeit der schulischen Akteure mit beiden Geschlechtern, ganz im Sinne der Koedukation sein⁴. Zu diesem Spannungsfeld zwischen gemischt- und getrenntgeschlechtlicher Arbeit in der Schule schreiben Kreienbaum und Urbaniak (2009) folgendes:

Diejenigen, die sich vornehmlich in der Praxis, aber am Rande auch theoretisch mit Jungenarbeit und –förderung sowie dem Stand der Forschung zu Jungen im Schulleben befassen, kommen darin überein, dass es nicht darum gehen kann, die Erfolge der Koedukation, nämlich gleiche Bildungschancen für Mädchen und Jungen, rückgängig zu machen. Sie betonen aber gleichzeitig immer wieder, dass ein erheblicher Mangel darin bestehe, Jungen den Weg zu ihrer eigenen (Geschlechts-) Identität zu zeigen oder Hilfestellung dabei zu leisten, diesen zu

⁴ Koedukation bezeichnet im Allgemeinen die gemeinsame Bildung von Jungen und Mädchen (vgl. Maria Anna Kreienbaum, 2004)

finden. Ziel von Jungenförderung ist die Ausbildung einer männlichen Identität, die eigene und die Grenzen anderer erkennt und akzeptiert, zu partnerschaftlichem Umgang befähigt und durch soziale Kompetenz gekennzeichnet ist.“ (S. 60)

Bentheim (2007) merkt an, dass in der Jungenarbeit die Kompetenzen, Ressourcen und Entdeckungs-lust der Jungen betont werden soll und nicht deren Defizite. Somit sollen Schutzfaktoren für die Entwicklung der Geschlechtsidentität der Kinder, als wichtiger Teil der Identitätsentwicklung, gestärkt werden. Als Beispiel werden nachfolgend drei Möglichkeiten für Jungenarbeit vorgestellt: Ideen für Räumlichkeiten (Verhältnisprävention), das Modell der Jungenkonferenz (Verhaltensprävention) und zum Schluss das Projekt vom Verein Pat-Ex e.V. (Verhaltensprävention). Die Autoren dieser drei Beispiele weisen alle darauf hin, dass hier männliche Bezugspersonen wichtig seien. Dies deckt sich auch mit den Erkenntnissen aus den Kapiteln drei und vier. Bentheim (2007) gibt jedoch zu bedenken, dass diese Arbeit, zumindest in gewissen Altersstufen, nicht zwingend nur von Männern durchgeführt werden kann/soll (S. 267).

Selbstverständlich soll auch den Bedürfnissen der Mädchen nachgekommen werden. Parallel zu Jungenarbeit ist gezielte Mädchenarbeit genauso sinnvoll. Diese sollte jedoch eher von Frauen durchgeführt werden und aufgrund der Hauptfragestellung dieser Bachelorarbeit wird nicht weiter darauf eingegangen.

Räumlichkeiten

Wie bereits erwähnt, fallen Jungen häufiger durch aggressives und als störend empfundenen Verhalten auf. Gemäss Ulrike Stadler-Altman (2013, S. 156) sind Jungen zum Beispiel auf dem Pausenplatz häufiger an körperlichen Auseinandersetzungen beteiligt als Mädchen. Im Unterricht oder in Pausen kann die Deeskalation kaum von Lehrkräften geleistet werden. Stadler-Altman schlägt deshalb vor, zusätzliche Räume bereit zu stellen. Ein Toberaum, ein Schülerclub oder eine Schulstation sollte demnach zur Verfügung stehen, in welche die betreffenden Schüler auch aus dem Unterricht entlassen werden oder in den Unterrichtspausen genutzt werden können. „Dort steht dem Jungen – nach Möglichkeit ein Mann [Männer der SAS] – ein Gesprächs- bzw. ein Spielpartner (bei jüngeren Schülern) zur Verfügung“ (Stadler-Altman, 2013, S. 156). Die in vorliegender Bachelorarbeit vorgestellte WII-N-Studie (vgl. Kap. 4.3.1) hat gezeigt, dass Jungen auf Angebote, bei welchen männliche Bezugspersonen sich als Projektionsflächen zum „abarbeiten“ anbieten würden, positiv reagieren. Zusätzlich könnte in den neu geschaffenen Räumlichkeiten dem Bewegungsdrang der Jungen nachgekommen werden. „Hier sollten allerdings nicht nur einseitige Angebote zur Verfügungen gestellt werden, wie beispielsweise Fussball, Kraftangebote, Klettern etc., bei denen es überwiegend um Stärke, Leistung und Aktivität geht, sondern auch Angebote zur Entspannung und kreativen Förderung der Jungen“ (Stadler-Altman, 2013, S. 156-157).

Jungenkonferenz

Gemäss Stadler-Altmann (2013) sind Jungengruppen/ -stunden/ - Konferenzen keine neue Strategie im Kontext der Jungenförderung in der Schule (S. 157). Besonders für Jungen ist es wichtig, dass sie sich mit ihren eigenen „Schwächen“ und Gefühlen auseinandersetzen können, ohne dabei Angst vor männlichem Gesichtsverlust und sozialen Niederlagen zu bekommen. Dabei soll den Jungen eine Ahnung vermittelt werden, welche Lebensentwürfe auch jenseits konventioneller Männlichkeitsentwürfe denkbar und vielleicht sogar attraktiv wären (vgl. Böhnisch, 2013, S. 213; Bentheim, 2007, S. 267). Als Beispiel wird hier nun das Modell der Jungenkonferenz vorgestellt. Uli Boldt (2004) beschreibt dieses Modell folgendermassen:

Zur Bildung der Jungenkonferenzen wird der Klassenverband aufgelöst (...). Parallel zu den Jungen treffen sich die Mädchen der Klasse in der Mädchengruppe. Die Arbeit mit den Jungen wird von Männern geleitet. Die Treffen finden regelmässig statt (alle 14 Tage), und die Teilnahme aller Jungen ist Pflicht. Die Arbeit der Jungengruppen wird natürlich nicht benotet. (zit. in Stadler-Altmann 2013, S. 157)

Themen für Gespräche könnten gemäss Boldt (2004) sein:

- Habe ich schon einmal Angst gehabt?
- Wem vertraue ich in der Gruppe?
- Mein bester Freund. Was wünsche ich von Freunden?
- Wer darf mich wo berühren, anpacken?
- Wo sind mir Berührungen unangenehm?
- Gegenüber unterschiedlichen Menschen – unterschiedliche Grenzziehungen.

(zit. in Stadler-Altmann 2013, S. 162-163)

Besonders wichtig wird diese Arbeit ab der Pubertät und betrifft somit das in dieser Bachelorarbeit gewählte Zeitfenster von Kindergarten bis Ende Primar nur marginal. Boldt (2004) betont jedoch, dass trotzdem schon früher begonnen werden soll. Wenn nachhaltige Verhaltensveränderung erreicht werden sollen und das Ziel des präventiven Arbeitens verfolgt wird, dann sollte spätestens in der fünften Klasse damit begonnen werden (zit. in Stadler-Altmann, 2013, S. 161).

Der Sinn der Jungenkonferenz wird von Boldt (2004) wie folgt beschrieben:

Die Mädchen und Jungenkonferenzen...

- bieten Intimität und schaffen damit die Möglichkeit, Themen anzusprechen und Übungen durchzuführen, die in einer gemischten Gruppe so nicht möglich wären;
- erlauben, ohne die Anwesenheit des anderen Geschlechts und ohne die eingrenzenden Geschlechterspannung, das Artikulieren „eigener Interessen“;
- dienen der Selbstfindung der eigenen Person [Entwicklung der Geschlechtsidentität] und damit auch der Stärkung der Person;
- können dazu verhelfen, Missstände (auch „geschlechtsspezifische“) zu diskutieren und Lösungsvorschläge zu erarbeiten;
- können Potenziale wecken (z. B. emphatisches Verhalten bei Jungen), die in der gemischten Gruppe aufgrund des vorherrschenden Gruppendrucks und der unausgesprochen im Raum stehenden Normen nicht so leicht gezeigt werden können;

(...) (zit. in Stadler-Altman, 2013, S. 158)

Boldt (2004) betont, dass die Ergebnisse der Sozialisationsforschung ernst genommen werden sollen und die Jungenarbeit deshalb von Männern durchzuführen ist (vgl. Böhnisch, 2013; Kreienbaum & Urbaniak, 2009; Hertling, 2008). Weiter erwähnt Boldt (2004), dass ein Defizitansatz unbedingt zu vermeiden ist. Es darf nicht darum gehen, Jungen ihre Unzulänglichkeit zu widerspiegeln. Sondern das Ziel sollte in erster Linie die Förderung der sozialen und sprachlichen Kompetenzen sein (zit. in Stadler-Altman, 2013, S. 158).

Patriarchatskritische Jugendarbeit

Für eine *patriarchatskritische Jugendarbeit* setzt sich der Verein Pat-Ex e.V. ein. Der Name steht für "Patriarchat Ex" und soll etwas salopp ausdrücken, dass eine wirkliche Emanzipation ohne Befreiung von patriarchaler Herrschaft nicht möglich ist (Pat-Ex e. V., ohne Datum, Zur Entstehung des Vereins, ¶ 3). Die Gründer des Vereins gehen davon aus, dass Jungen zunehmend Schwierigkeiten damit haben, für sich festzumachen, was genau Mann-Sein bedeutet – vor allem in Zeiten, in denen gängige und häufig klischeehaft auf ihr Geschlecht gemünzte Attribute wie *gewalttätig*, *Raum einnehmend*, (*nur*) *im Innern schwach* immer weniger auf den oder alle Jungen zutreffen. Gleichzeitig sind Jungen nach wie vor (von der Gesellschaft, ihrer Umwelt, den Mädchen) mehr oder minder gefordert, ein „echter Mann“ (hegemonial) zu sein (Pat-Ex e.V., ohne Datum, Chancen und Grenzen, ¶ 1).

Das Pat-Ex-Projekt soll den Jungen ermöglichen:

- sich und andere Jungen und Mädchen anders wahrzunehmen
- Einstellungen zu traditionellen Geschlechterverhältnissen zu revidieren- und im inner- und außerschulischen Zusammensein ein anderes Verhalten zu erproben

- Pat-Ex lehnt es ab, vermeintlich neue Geschlechtsidentitäten zu vermitteln. Sie wollen vielmehr, dass Männer mit den widersprüchlichen Anforderungen gesellschaftlich moderner Entwicklung leben können, ohne sich in festgefügte Geschlechtermodelle zu flüchten (Pat-Ex e.V., ohne Datum, Chancen und Grenzen, ¶ 2)

So sollte Jungenarbeit möglichst frühzeitig traditionelle Männlichkeitsbilder in Frage stellen und eine Erweiterung des Erlebnis- und Verhaltensrepertoires von Jungen anstreben - eines Repertoires, das oft durch geschlechtsspezifische Normen eingeschränkt ist.

Zur geschlechterdifferenzierten Arbeit mit Jungen werden Methoden zu Gefühlen, Grenzsetzungen, Vorurteile oder Vorbildern erwähnt. Als Beispiel soll hier die letztgenanntes kurz vorgestellt werden. Für die Gründer von Pat-Ex ist eine Auseinandersetzung mit männlichen Vorbildern wichtig. Diese seien gute Türöffner in die Arbeit mit Jungengruppen.

Möglich ist die Beschäftigung mit Comicfiguren, mit Action-Filmhelden oder auch mit Werbefiguren. Diese Bilder können zum Beispiel in der Form einer Diashow oder als Bilder für Collagen-Arbeit präsentiert werden. Pat-Ex weist darauf hin, dass es wichtig sei auch Bilder einzubeziehen, die ungewöhnliche Personen, Körper und so weiter zeigen. So werden die Jungen mit dem konfrontiert, was sie sonst als schwul, pervers, mädchenhaft abqualifizieren. Mit erfolgreichen Männern als Vorbilder soll nicht gearbeitet werden, da diese nicht ein Teil der Lösung, sondern ein Teil des Problems seien.

Anhand von Alltagsbildern soll gezeigt werden welche Anforderungen das Patriarchat, die Heteronormativität sowie die geschlechtsspezifische Sozialisation für Jungen und Mädchen sowie Männer und Frauen, stellen. Dadurch soll die Sinnlosigkeit eintretender Frustration aufgezeigt werden, welche entstehen kann, wenn solchen Idealbildern nachgejagt wird (Pat-Ex e.V., ohne Datum, Methoden zu Vorbildern).

Nach den drei Beispielen zur Jungenarbeit wird auf die Väterarbeit und das Überdenken von Geschlechterstereotypen hingewiesen. Dies kann als Verhältnis- und Verhaltensprävention verstanden werden.

Väterarbeit

Handlungsmöglichkeiten betreffend der Vaterabwesenheit sehen die Autoren vorliegender Bachelorarbeit vor allem im Bereich der Behandlung. Die Väter könnten aber auch in der Prävention, in Form von Projektarbeit, Arbeitsgruppen (AG) oder Eltern- beziehungsweise Väterabenden, vermehrt angesprochen werden. Stadler-Altman (2013) schlägt vor, die Kompetenzen der Väter gezielt einzufordern. Dies könnte zum Beispiel durch Fussball- oder Fahrrad-AG's geschehen. Freilich sind dies typisch männlich konnotierte Aktivitäten und sollen nicht das stereotypische Männerbild verfestigen. Viele Väter fühlen sich darin Fachkundig und dies kann als Ausgangspunkt für weitergehende Väter-

arbeit dienen (vgl. Behandlung). Die Elternarbeit könnte für Väter interessanter gestaltet werden, indem Themen wie: Als Vater den Einstieg in die Schule erleichtern oder Vaterschaft und Berufstätigkeit vereinen, gewählt werden. Für Väterabende wären Themen wie Sexualerziehung oder Jungensozialisation denkbar (S. 166). Stadler-Altman (2013) betont, dass dies konsequenterweise von einem Mann geleitet werden soll. Dies könnten Männer der SAS sowie ausserschulische männliche Kooperationspartner sein, die das nötige Fachwissen mitbringen. Stadler-Altman empfiehlt allgemein, dass gezielt Männer als Kooperationspartner für die Schule gesucht werden sollen. Jungen, wie auch Mädchen, brauchen männliche Personen in ihrem Umfeld, mit denen sie sich auseinandersetzen können (S. 166).

Männer- und Frauenrollen überdenken

Im Kapitel 2.2 wurde aufgezeigt, wie Männlichkeit konstruiert wird. In der Prävention ist es, betreffend der Entwicklung der Geschlechtsidentität wichtig, Männer- und Frauenrollen zu überdenken. Stadler-Altman (2013) schreibt dazu: „Damit Rollenstereotype und Klischees nicht verfestigt werden, sollten diese in allen Unterrichtsfächern immer wieder zum Thema gemacht werden. Ziel ist es, Jungen und Mädchen Alternativen zu Geschlechtsrollenstereotypen aufzuzeigen“ (S. 165). Solches Material ist beispielsweise von den Gleichstellungsbüros, die es in den meisten Kantonen der Schweiz gibt, erhältlich. Diese Arbeit soll in Jungengruppen von männlichen Bezugspersonen durchgeführt werden. Die Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen kann aber auch in allen Unterrichtsfächern mit einfließen. Dabei ist es nicht entscheidend, ob dies von einer Frau oder einem Mann gemacht wird, Hauptsache es wird gemacht.

5.4.3 Handlungsempfehlungen in der Behandlung

Betreffend der Bedeutung von männlichen Bezugspersonen für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern, sollen nun Empfehlungen für die SAS im Bereich Beratung gemacht werden. Für die Beratung in der SAS soll als erstes auf den Vater als wichtige Ressource und danach auf Männer der SAS als Bezugspersonen für die Jungen eingegangen werden.

Väterarbeit

Gemäss Stadler-Altman (2013) wird in vielen Schulen die Elternarbeit überwiegend von den Müttern getragen (S. 166). Doch in der systemischen Sozialen Arbeit ist es wichtig, die ganze Familie und somit auch den Vater zu berücksichtigen. Michael Matzner (2007) schreibt dazu, dass die Soziale Arbeit die Ressource des Vaters im Interesse des Kindes aktivieren muss (S. 178). Matzner (2007) stellt fest, dass es eher die Ausnahme ist, wenn Väter als wichtige Ressource in der SAS wahrgenommen werden und intensive Bemühungen unternommen werden, um sie systematisch (wieder) in das soziale Geschehen in der Familie mit einzubeziehen (S. 186). Deshalb sollte in der Beratung der Vater vermehrt und selbstverständlich, weiterhin auch die Mutter, mit

einbezogen werden. Dies könnte zum Beispiel geschehen, indem bei Telefonanrufen nach Hause bewusst mit dem Vater gesprochen wird. Aus Gesprächen mit Fachpersonen der Schule und eigener Erfahrung kennen die Autoren vorliegender Arbeit das Verhalten vieler Väter, welche bei Telefonanrufen oftmals die Frau an den Hörer holen, weil sie diese wahrscheinlich für Schulthemen als geeigneter betrachten. Bei Gesprächen in der Schule sollten vermehrt Väter miteinbezogen werden. Dabei braucht es viel Feingefühl, damit der Vater sich nicht überfordert oder die Mutter sich hintergangen fühlt. Ziel wäre es, den Vater in seiner Rolle zu stärken und ihn zu zeigen, dass er für seine Kinder wichtig ist. Die Kinder sollen erfahren könnten, dass nicht nur die Mutter für die emotionale Nähe da sein kann (vgl. Kap. 2.2.1).

Auch die Vereinbarung von Familie und Beruf könnten Thema sein. Vollzeitarbeitende Männer sind im Zwiespalt: Sie möchten im Alltag näher bei den Kindern sein und ihren Frauen entgegenkommen, gleichzeitig aber die Ernährerrolle nicht aufgeben, da die Männer eng mit der Arbeit verbunden sind (Böhnisch, 2013, S. 209). Auch Matzner (2007) fordert, dass sich die Soziale Arbeit den Bedürfnissen und Interessen der Väter zuwenden und sie in der kompetenten Verwirklichung der Vaterschaft unterstützen muss (S. 178). Hier könnte auch eine Triage zu einer Beratungsstelle Sinn machen, welche sich auf diese Frage spezialisiert hat (siehe dazu: <http://www.und-online.ch>). Böhnisch (2013) ist der Meinung, dass es mehr Männer im Kindergarten und in der Primarschule gäbe, wenn die Erzieherrolle nicht mehr als weiblich gesehen wird (S. 208).

Es stellt sich nun noch die Frage, ob Männer oder Frauen beraten sollen. Holger Brandes, Christa Franke und Beate Rasper (1996) ziehen folgende Schlüsse: Männer als beratende Personen haben den Vorteil einer gemeinsamen männlichen Biografie. Diesem Fakt entspringt ein erhebliches unbewusstes Verständigungsreservoir: Was heisst es in unserer Gesellschaft, Mann zu sein? Welche Ängste, Gefühle und Sehnsüchte sind mit männlicher Sexualität verbunden? Welche Gefühle lösen Frauen bei Männern aus? Oder was es heisst, den beruflichen Zwängen ausgesetzt zu sein (zit. in Lothar Böhnisch & Heide Funk, 2002, S. 231).

Die Zusammenarbeit mit Vätern ist in einer systemischen und ressourcenorientierten SAS wichtig. Jedoch gibt es hier auch Grenzen. Denn die meisten Schulsozialarbeitenden werden höchstwahrscheinlich nicht genügend zeitliche Ressourcen für vertiefte psychosoziale Beratung mit den Vätern aufbringen können. Zudem sollte Aufgrund der Berufstätigkeit der Väter darüber nachgedacht werden, ob die SAS an Randzeiten erreichbar sein müsste.

Denkbar wären jedoch auch Väternachmittage im Kindergarten oder in der Schule. Kinder könnten so den Vätern ihre Welt zeigen und mit ihnen Zeit beim Spielen verbringen. So können sich Väter in den Alltagsrhythmus einpassen und nicht nur den einfallsreichen und starken Vater vorspielen, welche den Kindern Events und Ausnahmesituationen bietet. Davon könnten Mädchen und Jungen profitieren, wobei es, wie erwähnt, für Jungen noch wichtiger wäre (Böhnisch, 2013, S. 207).

Jungen in der Beratung

Wie bereits erwähnt, könnte es für den Jungen nebst dem Vater auch eine andere männliche Bezugsperson sein (z. B. Männer der SAS), welche Stärken und Schwächen gleichermaßen verkörpert und die eigene Geschlechterrolle kritisch reflektiert hat.

In Beratungen könnten die ambivalenten Gefühle thematisiert werden, die bei Jungen aufgrund der Abwesenheit des Vaters auftreten können (vgl. Kap. 4.1). Die Beratung soll ihnen die Möglichkeit geben, sich mit ihren eigenen „Schwächen“ und Gefühlen auseinandersetzen, ohne dabei Angst vor männlichem Gesichtsverlust und sozialen Niederlagen zu bekommen (Böhnisch, 2013, S. 213). Die Jungen sollen Ermunterung und Anerkennung für anderswo „unmännliches“ Verhalten erlangen und spüren, dass die in der Beratung ausgesprochene Hilflosigkeit nicht den sozialen Tod, sondern im Gegenteil, sogar soziale Lebendigkeit bedeutet (Böhnisch & Funk, 2002, S. 117).

Auch für diese Beratungsarbeit eignen sich Männer besser als Frauen. Wie die WII-N- Studie aufgezeigt hat gibt es einen sogenannten „Mann-Junge-Effekt“ (vgl. Kap. 4.3). Es ist naheliegend, dass dieser Effekt auch für eine Beratungssituation förderlich ist. Dazu existieren jedoch noch keine Forschungsergebnisse. Jedoch bestätigen Männer aus der Praxis dies immer wieder (vgl. Maria Anna Kreienbaum & Tamina Urbaniak, 2009, S. 58)

5.5 Zwischenfazit

Mit diesem Zwischenfazit wird versucht, die dritte und letzte Unterfrage zu beantworten. Diese fasst zudem die Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis zusammen.

Welche Handlungsempfehlungen ergeben sich für Männer der Sozialen Arbeit in der Schule entlang der Funktionen Früherkennung, Prävention und Behandlung?

Die *Früherkennung* kann von Frauen und Männern gemacht werden. Somit lässt sich für Männer der SAS in dieser Funktion keine besondere Handlungsempfehlung ableiten. Grundsätzlich soll Erklärungswissen aus der Entwicklungspsychologie, der Soziologie und der Vaterforschung zur Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern beigezogen werden, um mögliche Problemfelder zu erkennen. Auch Forschungsergebnisse zur Bedeutung männlicher Bezugspersonen, wie sie im Kapitel vier vorgestellt wurden, sollen miteinbezogen werden. Kompetenzen aus Geschlechtertheorien sollen als Metaebene genutzt werden, um den ganzen Prozess der Früherkennung immer wieder kritisch zu reflektieren.

In der *Prävention* sollen die Schutzfaktoren für die Entwicklung der Geschlechtsidentität gestärkt und Risikofaktoren vermindert werden. Die Entwicklung der Geschlechtsidentität wird als wichtiger Teil der Identitätsentwicklung gesehen und somit sollen Faktoren, die diese Entwicklung unterstützen, gestärkt werden. Das Augenmerk wurde hier besonders auf die Jungenarbeit gelegt, wo es Männer der

SAS braucht. Es sollten die Kompetenzen, Ressourcen und die Entdeckungslust der Jungen betont werden. Laut Kreienbaum und Urbaniak (2009) besteht ein erheblicher Mangel darin, „Jungen den Weg zu ihrer eigenen (Geschlechts-) Identität zu zeigen oder Hilfestellung dabei zu leisten, diesen zu finden.“ (S. 60). Jungen sollen die eigenen und die Grenzen anderer erkennen und akzeptieren, sie sollen zum partnerschaftlichen Umgang befähigt werden und soziale Kompetenzen erwerben.

Zu vermindernde *Risikofaktoren* können aus den im Kapitel 5.4 definierten Problemfeldern abgeleitet werden. Somit soll auf die Abwesenheit von Vätern reagiert werden, indem diese bei Projektarbeit, Arbeitsgruppen oder Eltern- und Väterabenden vermehrt angesprochen werden. Beispiele dazu wurden bereits genannt. Dem aggressiven Verhalten von Jungen könnte mit einer Optimierung der Räumlichkeiten begegnet werden. Auch hier braucht es Männer der SAS. Ein weiterer Risikofaktor ergibt sich aus der Theorie der hegemonialen Männlichkeit. Es besteht die Gefahr, dass sich Jungen bei der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität an einer vermeintlich erstrebenswerten hegemonialen Männlichkeit orientieren. Auseinandersetzungen mit eigenen „Schwächen“ und Gefühlen sind mit der Angst vor männlichem Gesichtsverlust und sozialer Niederlage verbunden. Um an diesem Thema zu arbeiten eignen sich Jugendgruppen, welche mehrheitlich von Männern geleitet werden, speziell gut. Ein weiterer Risikofaktor, für die Entwicklung der Geschlechtsidentität, ist die Reproduktion von Geschlechterstereotypen. Damit diese Stereotypen und Klischees nicht verfestigt werden, sollten diese in allen Unterrichtsfächern und in Jungen- und Mädchenarbeit immer wieder zum Thema gemacht werden. Ziel ist es, Jungen und Mädchen Alternativen zu Geschlechterstereotypen aufzuzeigen. Dies kann von Männern und Frauen gleich gut gemacht werden. Ein gemischtgeschlechtliches Team von Pädagoginnen, Pädagogen und Schulsozialarbeitenden unterstützt diesen Prozess. Da es bis anhin deutlich mehr Frauen in der öffentlichen Erziehung sind, braucht es vermehrt auch Männer, welchen für Kinder als männliche Rollenvorbilder fungieren (vgl. Kap. 4.2).

In der *Behandlung* sollen Väter als wichtige Ressource für die Kinder einbezogen werden. Ziel wäre es, den Vater in seiner Rolle zu stärken und ihm zu zeigen, dass er für seine Kinder wichtig ist. Die Kinder sollen erfahren können, dass nicht nur die Mutter für die emotionale Nähe da sein kann. Auch die Vereinbarung von Familie und Beruf könnte thematisiert werden. Dies soll von Männern der SAS angeboten werden, da der Vorteil einer gemeinsamen männlichen Biografie besteht. Weiter kommt den Männern der SAS vor allem in der Beratung mit Jungen eine wichtige Rolle zu. Der aufgezeigte Mann-Junge-Effekt soll hier genutzt werden und vorhandene Ressourcen gilt es zu stärken. Mit einer wertschätzenden Haltung soll den Jungen die Möglichkeit gegeben werden, sich mit ihren eigenen Gefühlen und Ängsten auseinander zu setzen. Abrunden soll dieses Kapitel ein Satz von Helga Kotthoff (2003): „Ein Indianer kennt seinen Schmerz und spricht darüber“ (zit. in Kreienbaum & Urbaniak, 2009, S. 65).

6. Schlussfolgerungen

6.1 Schlussfazit

Die Unterfragen eins bis drei wurden mit den Zwischenfazits beantwortet. Zum Schluss wird nun versucht, die Hauptfrage zu beantworten.

Welche Bedeutung haben Männer der Sozialen Arbeit in der Schule für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern und welche Handlungsempfehlungen resultieren daraus?

Um es gleich vorweg zu nehmen: *Welche Bedeutung* Männer der SAS für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern haben, kann mit dem aktuellen Forschungsstand nicht abschliessend beantwortet werden. Es gibt jedoch Hinweise, dass männliche Bezugspersonen und somit auch Männer der SAS, *eine Bedeutung* haben. Kinder entwickeln ihre Geschlechtsidentität laufend, indem sie mit Erwachsenen interagieren, diese beobachten, imitieren und sich mit ihnen identifizieren. Männer der SAS können beobacht- und erlebbare Männlichkeitsmodelle darstellen, Rollenvorbilder und Identifikationspersonen sein und Kindern so Orientierung in ihrer Identitäts- und Geschlechtsentwicklung bieten. Ein gemischtgeschlechtliches Team ist sowohl in der öffentlichen Erziehung als auch in der SAS geeignet, um die Gleichberechtigung im Alltag zu vermitteln. Dazu braucht es Männer, welche sich ihrem Doing Gender bewusst sind und auf Geschlechterstereotypen achten. Dadurch können die Vorstellung der Kinder, über die vermeintlich grossen Unterschiede zwischen den Geschlechtern, eventuell aufgeweicht werden. Dies setzt eine reflektierte Haltung voraus, die dann entstehen kann, wenn sich Männer der SAS intensiv mit ihrer eigenen Männlichkeit auseinandersetzen. Andererseits ist Erklärungswissen von Nöten, um die komplexen Prozesse der Entwicklung der Geschlechtsidentität zu erfassen.

Mit der Vaterforschung konnte in vorliegender Bachelorarbeit dargelegt werden, dass Männer der SAS mit grosser Wahrscheinlichkeit mit Heranwachsenden zu tun haben werden, die aus der familiären Sozialisation und Vatererfahrung, Defizite mitbringen. Die Forscherinnen und Forscher stellen insbesondere bei Jungen unangepasstes, aggressives Verhalten und psychische Auffälligkeiten fest, welche sie mit der Vaterabwesenheit in Verbindung bringen. Männer der SAS können weder die Ursachen dieser Defizite rückgängig machen, noch können sie einen abwesenden Vater ersetzen. Der Vater kann jedoch als wichtige Ressource in der Arbeit der SAS vermehrt miteinbezogen werden. Männern der SAS sollte dies besser gelingen als ihren Kolleginnen, da sie den Vorteil einer gemeinsamen männlichen Biografie haben.

Aus der Vaterabwesenheit entwickeln Kinder, nebst den erwähnten Defiziten, das Bedürfnis sich mit männlichen Bezugspersonen auseinanderzusetzen. Forschungsergebnisse, die den pädagogischen Alltag fokussieren, identifizieren insbesondere bei Jungen das Bedürfnis, mit männlichen Bezugspersonen in Identifikations-, Austausch- und Auseinandersetzungsprozesse zu treten. Diese männ-

lichen Bezugspersonen fehlen zurzeit sowohl in der öffentlichen Erziehung als auch in der SAS. In vorliegender Bachelorarbeit wurden bewusst Mädchen und Jungen mitberücksichtigt. Jedoch zeigten die Forschungsergebnisse der Vaterforschung und der öffentlichen Erziehung, dass männliche Bezugspersonen besonders für Jungen wichtig sind. Es ist jedoch naheliegend, dass ein gemischtgeschlechtliches Team auch für Mädchen geeignet sein kann, um die Gleichberechtigung im Alltag zu vermitteln und ihnen alternative, heterogene Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit, zugänglich zu machen.

Die Handlungsempfehlungen welche im Kapitel 5.4 vorgestellt wurden, zeigten auf, mit welchen Angeboten Männer der SAS die Schutzfaktoren für die Entwicklung der Geschlechtsidentität stärken und Risikofaktoren vermindern können.

6.2 Ausblick

Welche Bedeutung Männern in der öffentlichen Erziehung und der SAS für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern haben, wurde bisher noch kaum erforscht. Deshalb drängen sich insbesondere in der psychologischen- und pädagogischen Forschung Projekte auf, die insbesondere die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern fokussieren. Beispielsweise könnten Studierende der pädagogischen Hochschule im Bachelor- oder Masterstudium eine Forschungsarbeit diesbezüglich schreiben. Im Bereich der SAS bieten sich Forschungsfragen für Studierende der Sozialen Arbeit an. Es könnten konkrete Konzepte für eine Gendersensible Zusammenarbeit zwischen Schule und SAS erarbeitet werden.

Die Autoren vorliegender Bachelorarbeit beanstanden an dieser Stelle, dass der Geschlechterfrage als Querschnittsthema in der Sozialen Arbeit nicht genügend Beachtung geschenkt wird. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Geschlechtertheorien und eine Selbstreflexion der eigenen Geschlechterrolle als Mann oder Frau der Sozialen Arbeit müssten schon in der Ausbildung stattfinden.

Die ersten Forschungsergebnisse zeigen, dass ein gemischtgeschlechtliches Team in der öffentlichen Erziehung erstrebenswert ist. Somit sollten Bemühungen in diese Richtung stattfinden mit dem Ziel, mehr Männer für die Pädagogik und die Soziale Arbeit zu gewinnen.

7. Quellenverzeichnis

- Aigner, Josef Christan (2011). „Public Fathers“. Zur Bedeutung und Problematik der Mann-Kind-Beziehung in der öffentlichen Erziehung. In Aigner, Josef Christan & Poscheschnik, Gerald (Hrsg.), (S. 13-20). Gießen: Psychosozial-Verl.
- Aigner, Josef Christan (2013). *Der ferne Vater: Zur Psychoanalyse von Vatererfahrung*, . Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Aigner, Josef Christian & Poscheschnik, Gerald (2011). *Schwerpunktthema: Kinder brauchen* . Gießen: Psychosozial-Verl.
- Aigner, Josef Christian; Burkhardt, Laura; Huber, Johannes; Poscheschnik, Gerald & Traxl, Bernd (2013). *Wirkungsstudie. Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag*. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.). Gefunden am 02.06.2014 unter http://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/wirkungsstudie_maennliche_kindergartenpaedagogen_finale_version1.pdf
- Ballnik, Peter (2010). - ver-
bindet. München: Gräfe und Unzer.
- Baur, Nina & Luedtke, Jens (2008). Konstruktionsbereiche von Männlichkeit. Zum Stand der Männerforschung. In Nina Baur & Jens Luedtke (Hrsg.), *Die soziale Konstruktion von Männlichkeit, Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland* (S. 7-30). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bibliographisches Institut GmbH - Duden Verlag (Hrsg.). Gefunden am 05.06.2014, unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/dyadisch>
- Bibliographisches Institut GmbH - Duden Verlag (Hrsg.). Gefunden am 05.06.2014, unter <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/libidin%C3%B6s>

- Bentheim, Alexander (2007). Weder Brandbekämpfung noch Weichspülung. Jungenarbeit ist eine Qualitätsmerkmal zeitgemässer Jugendhilfe. In Walter Hollenstein & Michael Matzner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit Jungen und Männern* (S. 263-271). München: Ernst Reinhardt Verlag
- Böhnisch, Lothar (2013). (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar & Funk, Heide (2002). Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierung. In Lothar Böhnisch, Heide Funk & Karl Lenz (Hrsg.), *Geschlechterforschung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Brandes, Holger (2011). Was bringen Männer in Kitas ein? Zum Stand wissenschaftlicher Forschung zu geschlechtsspezifischem Erziehungsverhalten. In Josef Christan Aigner & Gerald Poscheschnik (Hrsg.), (S. 21-29). Gießen: Psychosozial-Verl.
- Brandes, Holger; Ankrä, Markus & Röseler, Wenke (2012). Das „Männliche“ in der Erziehung. Geschlechtsspezifisches Erziehungsverhalten und männliches Rollenvorbild. In Michael Cremers, Stephan Höyng, Jens Krabel & Tim Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas Koordiniert* (S. 151-166). Opladen: Budrich.
- Brandes, Holger; Andrä, Markus; Röseler, Wenke & Schneider-Andrich, Petra (2013). Männer in Kitas – Was machen sie anders und wie profitieren die Kinder von ihnen? Ergebnisse aus der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Männern und Frauen. *Zeitschrift frühe Kindheit*. Gefunden am 03.06.2014 unter http://www.ehs-dresden.de/fileadmin/forschung/download/brandes_andrae_Roeseler_Schneider-Andrich.pdf
- Braun, Karl-Heinz & Wetzels, Konstanze (2000). *Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlage und Konzepte der Schulsozialarbeit*. Neuwied und Kriftel: Luchterhand Verlag
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2013a). *Auf dem Weg zur Gleichstellung von Frau und Mann. Stand und Entwicklung*. Neuchâtel: Autor.

- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2013b). Gleichstellung von Frau und Mann – Daten, Indikatoren. Familienergänzende Kinderbetreuung. Gefunden am 05.05.2014 unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/Vereinbarkeit/05.html>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2014). Medienmitteilung zur Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 2013. Teilzeitarbeit gewinnt weiter an Bedeutung. Gefunden am 05.05.2014 unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/medienmitteilungen.html?pressID=941>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011). ESF-Modellprogramm „mehr Männer in Kitas“. Gefunden am 03.06.2014 unter http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Mehr-M_C3_A4nner-in-Kitas-ESF-Modellprogramm-Flyer,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf
- Connell, Robert Williams (2000). *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich
- Dammasch, Frank; Katzenbach, Dieter & Ruth, Jessica (Hrsg.). (2008a). *Triangulierung: Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und* . Frankfurt am Main: Brandes & Apsel
- Dammasch, Frank (2008a). Triangulierung und Geschlecht. Das Vaterbild in der Psychoanalyse und die Entwicklung des Jungen. In Dammasch, Frank; Katzenbach, Dieter & Ruth, Jessica (Hrsg.), *Triangulierung: Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und* . Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Dammasch, Frank (2008b). Jungen – das schwache Geschlecht? *Psychoanalyse Aktuell – Online-Zeitschrift der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung*. Gefunden am 26.06.2014 unter http://www.psychanalyse-aktuell.de/321+M5c5d3c5b7e9.0.html?&tx_ttnews%5Bday%5D=01&tx_ttnews%5Bmonth%5D=01&tx_ttnews%5Byear%5D=2008
- Dammasch, Frank (2011). Warum brauchen auch Mädchen einen Männlichen Dritten? Psychoanalytische Erfahrungen mit der Vatersehnsucht. In Josef Christian Aigner & Gerald Poscheschnik (Hrsg.), . Gießen: Psychosozial-Verl.

- Dammasch, Frank (2012). Die Krise der Jungen. Statistische, sozialpsychologische und psychoanalytische Aspekte. In Frank Dammasch (Hrsg.), *Jungen in der Krise: Das schwache* (2. Aufl., S. 145-160). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Dornes, Martin (2008). *Die Seele des Kindes: Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Drilling, Matthias (2009). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern: Haupt.
- Eckes, Thomas (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung Theorie, Methoden, Empirie* (3. Aufl., S. 178–190). Wiesbaden: VS Verlag
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2003). *Einführung in Genderstudien*. Opladen: Leske + Budrich
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina & Willems, Katharina (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag – Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Fischer, Gabriel (2014, 12. Mai). Belastung und Erholung in der Arbeitswelt sind zunehmend unausgewogen. *Medienservice Travail.Suisse*. Gefunden am 05.05.2014 unter http://www.travailsuisse.ch/system/uploadedfileabos/2984/original/2014_05_12_Arbeitszeit_und_Stress_d.docx?1399895974
- Gildemeister, Regine (2010). Doing Gender. Sozialer Praktiken der Geschlechterunterschiede. In Ruth Becker & Beat Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3. Aufl., S. 137–145). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, Erving (2001). Das Arrangement der Geschlechter (Margarethe Kusenbach und Hubert Knoblauch, Übers.). In Goffman Erving. *Interaktion und Geschlecht* (2. Aufl., S. 105–158). Frankfurt/M.: Campus Verlag. (engl. The arrangement between the sexes. In *Theory and Society*. 1977).
- Grotte, Christoph & Jantz, Olaf (Hrsg.). (2003). *Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.

- Gschwind, Kurt; Gabriel-Schärer, Pia & Hafen, Martin (2008). Eine Disziplin – viele Aufgaben. Schulsozialarbeit zwischen Prävention, Früherkennung und Behandlung. *SozialAktuell*, 40 (1), 44-47.
- Gschwind, Kurt & Ziegele, Uri (2010). Intervention, Prävention, Früherkennung: drei Funktionen, viele Kompetenzen. Aufgabenanalyse und Rollenklärung für die Soziale Arbeit in der Schule. *SozialAktuell*, 42 (11), 12-15.
- Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: Interact, Verl. für Soziales und Kulturelles.
- Hafen, Martin (2007). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis* (1. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Hertling, Thomas (2008). Jungen und Männer heute. Die erschwerte männliche Sozialisation in der modernen Gesellschaft und ihre Folgen. In Elisabeth Zwicker (Hrsg.), *Reform und Innovation. Beiträge pädagogischer Forschung*. Berlin: Lit Verlag
- Hochschule für angewandte Wissenschaften St. Gallen [FHSG]. (ohne Datum). *Rückblick auf die Tagung: Mehr Männer in typische Frauenberufe*. Gefunden am 05.05.2014, unter <http://www.fhsg.ch/fhs.nsf/de/event?opendocument&event=24.11.2011-mehr-maenner-in-typische-frauenberufe>
- Hollstein, Walter (2014, 10. März). Söhne brauchen Väter. Und umgekehrt? *Neue Zürcher Zeitung (NZZ)*. Gefunden am 05.05.2014 unter <http://www.tagesanzeiger.ch/kultur/diverses/Soehne-brauchen-Vaeter-Und-umgekehrt-/story/27009932>
- Hurrelmann, Klaus; Schultz, Tanjev (2012). *Jungen als Bildungsverlierer: Brauchen wir eine* . Weinheim: Beltz Juventa.
- International Federation of Social Workers (IFSW). (2000). Definition Soziale Arbeit (Beat Schmocker, Übers.). In IFSW, *Definition of Social Work*. Gefunden am 25.07.2014 unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/DefSozArbeitIFSWIASSW.pdf.

- Kessler, Marc (2010). *Vom Jungen zum Mann. Auf dem Weg zur individuellen Geschlechteridentität*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin
- Kindler, Heinz; Grossmann, Karin; Zimmermann, Peter (2002). Kind-Vater-Bindungsbeziehungen und Väter als Bindungspersonen. In Heinz Walter (Hrsg.), *Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Knill, Thomas (2012). *Hintergründe des geringen Fachmänneranteils in Berufen Sozialer Arbeit*. Masterthesis. Master in Sozialer Arbeit – Bern, Luzern, St. Gallen, Zürich. Gefunden am 10.06.2014 unter http://www.masterinsozialerarbeit.ch/files/download/9265059f74c9908b65c561619dcf83fb/knill_thomas.pdf.
- Kreienbaum, Maria Anna (2004). Schule: Zur reflexiven Koedukation. In Ruth Becker & Barbara Budrich (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie*. (S. S. 582-589). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kreienbaum, Maria Anna & Urbaniak, Tamina (2009). *Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co
- Lohaus, Arnold & Vierhaus, Marc (2013). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin
- Matzner, Michael (2007). Väter – die vernachlässigte Zielgruppe in der Sozialen Arbeit mit Familien. In Walter Hollenstein & Michael Matzner (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit Jungen und Männern* (S. 174–189). München: Ernst Reinhardt Verlag
- Mogge-Grotjahn, Hildegard (2004). . Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verl.
- Nentwich, Julia (2006). Gleichheit, Differenz, Diversity oder Dekonstruktion? Verschiedene Geschlechter-Theorien und ihre Konsequenzen für die Gleichstellungsarbeit. *Rote Revue*, 2006 (1), 2-6.
- Netzwerk Kinderbetreuung (2013). *Männer in Kitas: Thema in Medien, Verbänden und von Veranstellungen*. Gefunden am 05.05.2014 unter <http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/index.cfm/E73FE5EA-D97C-6B20-5C31CADDDDB7AF76/?id=FB5451BC-F8C4-6373-A9BFDB260012C064&method=objectdata.detail>

- Neumann, Wolfgang & Sufke, Björn (2004). *Den Mann zur Sprache bringen. Psychotherapie mit Männern*. Tübingen: dgvt Verlag.
- Niederbacher, Arne & Zimmermann, Peter (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Pat-Ex e.V. (ohne Datum). *Verein für emanzipatorische Bildungsarbeit*. Gefunden am 15.06.2014 unter <http://www.pat-ex.de>
- Rohrmann, Tim; Koch, Bernard; Strubreither, Barbara & Schauer, Gabriele (2011). Männer in Kindergärten und Ausbildungseinrichtungen in Österreich. In Josef Christian Aigner & Gerald Poscheschnik (Hrsg.), *Männer in Kindertagesstätten*. Gießen: Psychosozial-Verl.
- Schweizerischer Verband alleinerziehender Mütter und Väter [SVAMV]. (2014). *Einelternfamilien in der Schweiz: Zahlen und Fakten*. Gefunden am 05.05.2014 unter <http://www.svamv-fsfm.ch/de/md-02-01-einelternfamilie/md-02-01-einelternfamilie-zahlen-und-fakten.html>
- Speck, Karsten (2007). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung*; mit 14 Tabellen. München: E. Reinhardt.
- Stadler-Altman, Ulrike (2013). Jungenkrise und Jungenförderung in der Schule. In Ulrike Stadler-Altman (Hrsg.), *Genderkompetenzen in pädagogischer Interaktion* (S. 145–170). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Teising, Martin (2012). Im echten Manne steckt das Kind. In Frank Dammasch (Hrsg.), *Jungen in der Krise: Das schwache Geschlecht* (2. Aufl., S. 145-160). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Trautner, Hans Martin (2008). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 625-651). Weinheim: Beltz/PVU.
- Vifian, Karin (2013). Von lieben Mädchen und bösen Jungs. Oder: Welchen Einfluss haben die Differenz- und Dekonstruktionsansätze der Gendertheorie auf das Handeln der Professionellen der Sozialen Arbeit? *SMS – Soziales Magazin Schweiz*, 2013 (1), 1–6.

Ziegele, Uri (2014). Handlungsmöglichkeiten im Bereich Gemeinschaft, soziales und staatsbürgerliches Leben. Soziale Arbeit in der Schule. In Reto Luder, André Kunz & Cornelia Müller-Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 367–380). Zürich: Pädagogische Hochschule.

Zimmermann, Peter (2006). *und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften