



Ute Schulewski

**DOING GENDER**  
Gender Effekte in Handlungs-  
strategien und Handlungskon-  
stellationen von Sozialpädago-  
gInnen  
in der Jugendberufshilfe

Arbeitspapier 2/2002

Arbeitspapiere  
aus dem Forschungsschwerpunkt  
Übergänge in Arbeit

Ute Schulewski

**DOING GENDER**  
Gender Effekte in Handlungs-  
strategien und Handlungskonstel-  
lationen von SozialpädagogInnen  
in der Jugendberufshilfe

Arbeitspapier 2/2002

Arbeitspapiere  
aus dem Forschungsschwerpunkt  
Übergänge in Arbeit

Der Forschungsschwerpunkt "Übergänge in Arbeit" steht in einer Forschungstradition des DJI, die, ausgehend von der Analyse der Übergangsbioografien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, auch die Strukturen und Institutionen, Politiken und sozialen Folgen der Veränderungen des Übergangssystems zum Gegenstand gemacht hat. Dieses Forschungsengagement am DJI legitimiert sich nicht zuletzt aus dem im KJHG formulierten Auftrag an die Jugendhilfe, die berufliche und soziale Integration von Jugendlichen zu fördern und dabei eine Mittlerfunktion im Verhältnis zu anderen, vorrangig zuständigen und in ihren Ressourcen leistungsfähigeren Akteuren wahrzunehmen.

Für dieses Arbeitspapier "Doing Gender Gender Effekte in Handlungsstrategien und Handlungskonstellationen von SozialpädagogInnen in der Jugendberufshilfe" hat die Autorin Ute Schulewski Abschnitte aus der folgenden Buchveröffentlichung bearbeitet:  
Ute Schulewski: Handlungsstrategien von SozialpädagogInnen in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Berufliche Identität im Kontext von Team, Geschlecht und Institution. Peter Lang: Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 2002.  
Das Buch kann über den Verlag oder den Buchhandel bezogen werden.

© 2002 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit

Nockherstraße 2, 81541 München

Telefon (089) 62 306-177

Telefax (089) 62 306-162

Regionale Arbeitsstelle Leipzig

Teubnerstr. 11, 04317 Leipzig,

Telefon (0341) 56 654-16

Telefax (0341) 56 654-47

Umschlagsentwurf: HS-Design, Heike Schumacher, München

Gesamtherstellung: Grafik + Druck, München

	Inhaltsverzeichnis	
A	Frank Braun: Zu dieser Veröffentlichung . . . . .	5
B	Ute Schulewski: Doing Gender Gender Effekte in Handlungsstrategien und Handlungs- konstellationen von SozialpädagogInnen in der Jugendberufshilfe	9
1	Allgemeine Einführung . . . . .	9
2	Der Untersuchungskontext . . . . .	10
3	Einführung in die doing gender Theorie . . . . .	11
4	Berufliches Handeln in verschiedenen Team-Konstellationen . .	16
4.1	Sozialpädagogen in Männerteams . . . . .	16
4.2	Sozialpädagoginnen in Frauentams . . . . .	21
4.3	Einzelne Sozialpädagoginnen in Männerteams . . . . .	25
4.4	Sozialpädagogen in heterogenen Teams . . . . .	32
5	Schlussfolgerungen . . . . .	39
6	Literaturverzeichnis . . . . .	43
7	Anhang . . . . .	46

A Zu dieser Veröffentlichung

“Gender Mainstreaming geht davon aus, dass sich die Lebenswirklichkeit von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen in vielen Bereichen unterscheidet. Nicht erkannte Unterschiede können dazu führen, dass scheinbar “neutrale” Maßnahmen Frauen und Männer, Mädchen und Jungen in unterschiedlicher Weise beeinflussen und sogar bestehende Unterschiede noch verstärken. Vor diesem Hintergrund steht Gender Mainstreaming für eine Politik, die das Ziel hat, den Aspekt der Chancengleichheit von Männern und Frauen, Mädchen und Jungen in alle Bereiche und Maßnahmen auf allen Ebenen einzubinden” (BMFSFJ 2001, S. 1).

Mit den seit dem 1. Januar 2000 geltenden Richtlinien für den Kinder- und Jugendplan des Bundes ist Gender Mainstreaming auch für diesen als Leitprinzip verpflichtend vorgegeben. Gender Mainstreaming richtet an die im Kinder- und Jugendplan geförderten Institutionen, Projekte und Programme der Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit (wie auch an aus anderen Quellen geförderte Institutionen und Aktivitäten) die Anforderung, Strukturen und Leistungen so auszugestalten, dass Benachteiligungen zwischen den Geschlechtern ausgeschlossen bzw. bestehende Benachteiligungen bzw. Chancenungleichheiten zwischen den Geschlechtern abgebaut werden. Den Hintergrund für diese Vorgabe bildet die Einsicht in die nach wie vor gegebene gesellschaftliche Benachteiligung von Mädchen und Frauen und die Einschätzung, dass nach einer längeren Phase der Erprobung von Strategien zur Verbesserung von Chancengleichheit in Modellversuchen die Zeit gekommen ist, Schritte zur Verbesserung der Chancengleichheit im “Mainstream” gesellschaftlichen Handelns, also im Alltagshandeln von Institutionen, Programmen usw. zu realisieren.

Die Debatte um das Konzept des Gender Mainstreaming ist von einer Reihe von Missverständnissen geprägt. Gender Mainstreaming bedeutet, dass alle Strukturen und Aktivitäten im Hinblick auf ihren Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern auf dem Prüfstand stehen. Gender Mainstreaming bedeutet aber nicht schematische Quotenregelungen. Gender Mainstreaming schließt auch geschlechtsspezifische Förderangebote und Formen der positiven Diskriminierung von Frauen nicht aus, sondern impliziert sogar die Notwendigkeit solcher Angebotsformen.

Die Anwendung von Gender Mainstreaming in der Jugendsozialarbeit im Allgemeinen und der Jugendberufshilfe im Besonderen ist bisher durch ein hohes Maß an Unsicherheit gekennzeichnet. Einerseits sind in diesen Arbeitsfeldern anspruchsvolle Konzepte der geschlechts-

spezifischen Förderung (z.B. als Mädchenarbeit aber auch als Jungenarbeit) entwickelt und erprobt worden (Geiß 2002). Andererseits hat der Mainstream von Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit diese Konzepte nur sehr begrenzt in die Praxis umgesetzt und betrachtet in der Regel die eigenen Strukturen und Aktivitäten als "geschlechtsneutral". Aus der Perspektive des Gender Mainstreaming würde man diese allerdings eher als "geschlechtsblind", also als blind für die Auswirkungen auf die Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern kennzeichnen.

Über den Stand der Realisierung von Gender Mainstreaming in diesem Handlungsfeld gibt es erste Analysen. Die vorliegenden Ergebnisse (Enggruber 2001; Enggruber 2002) verweisen auf einen erheblichen Handlungsbedarf. Darum hat das BMFSFJ in einem Diskussionspapier zum Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe vom 07.12.01 als Vorgabe formuliert, dass sowohl Trägerstrukturen als auch einzelne Maßnahmen und Projekte durch die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Fragestellungen verbessert und wirksamer gemacht werden sollen (BMFSFJ 2001, S. 5).

Der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (zusammen mit den kommunalen Spitzenverbänden) ausgeschriebene Wettbewerb "Fit für Leben und Arbeit" (Deutsches Jugendinstitut 2000) hat eine ganze Reihe von Good Practice-Beispielen für eine Verbesserung der beruflichen Chancen von Mädchen und jungen Frauen zutage gefördert, insbesondere in Form geschlechtsspezifischer Förderangebote (Kraheck 2001). Die Ergebnisse des Wettbewerbs zeigen einerseits ein wachsendes Maß an Professionalisierung in vielen Bereichen: Beim Einsatz neuer Techniken (Schaub 2000a), bei der Frauenförderung in Kooperation mit Betrieben (Kraheck 2001; Zybell/Paul-Kohlhoff 2002), bei der Arbeit mit Migrantinnen (Schaub 2000b). Gleichzeitig wird aber auch deutlich, wie schmal die Basis für eine Umsetzung des Gender Mainstreaming-Konzepts in die Praxis ist: Geschlechterverhältnisse und geschlechtlich bedingtes Handeln werden in der Regel nicht reflektiert, kommen im Denken der AkteurInnen häufig nicht vor (Meyer 2002). Und es wird deutlich, wie begrenzt das zur Umsetzung von Gender Mainstreaming notwendige Wissen ist: Wissen über die möglicherweise nach Geschlecht differenzielle Wirkung von Methoden und Förderstrategien, Wissen über die die Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern fördernde oder hemmende Strukturen, Wissen über die Auswirkungen der Zusammensetzung von Fachkräfteteams (nach Geschlecht und Qualifikation), Wissen über die Folgen des "doing gender" auf die Qualität der erbrachten Leistungen.

Die hier in Auszügen veröffentlichte Untersuchung von Ute Schulewski (vgl.: Schulewski 2002) leistet zur Klärung der letztgenannten Frage einen wichtigen Beitrag. Sie geht von der Annahme aus, dass bei der

Erfüllung ihrer fachlichen Aufgaben der sozialen und beruflichen Förderung von Jugendlichen (Im konkreten Fall: Von Jugendlichen, deren Berufsausbildung in außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen absolviert und von SozialpädagogInnen flankierend begleitet wird.) sozialpädagogische Fachkräfte in unterschiedlicher Weise Konzepte von Geschlechts- und Berufsrollen verbinden mit entsprechenden Konsequenzen für die Kooperation zwischen den Fachkräften (insbesondere auch zwischen SozialpädagogInnen und AusbilderInnen) und für die Qualität der für die Jugendlichen erbrachten Leistungen. Um diese Zusammenhänge aufzuklären, hat Ute Schulewski in qualitativen Interviews Aufgabenverständnis, Handlungsstrategien und Erfahrungen von SozialpädagogInnen in (nach Geschlecht und Qualifikation) unterschiedlich zusammengesetzten Fachkräfteteams untersucht. Ihre Ergebnisse geben spannende Einsichten in die soziale Genese "typisch männlicher bzw. weiblicher" Berufsrollenbilder von pädagogischen Fachkräften und deren Verfestigung, Modifikation und Revision in der Interaktion mit Fachkräften der eigenen oder anderer Professionen und des eigenen bzw. des anderen Geschlechts. Die Autorin beansprucht mit ihrer Arbeit nicht, die Kontroversen über die Vor- oder Nachteile geschlechtshomogener vs. geschlechtsheterogener Fachkräfteteams abschließend zu entscheiden. Sie zeigt aber, wieviel Arbeit noch zu leisten ist, bis die für die Praxis des Gender Mainstreaming notwendigen vielfältigen Einzelentscheidungen auf verlässlichen Grundlagen stehen.

Ute Schulewski hat für dieses Arbeitspapier ein Kapitel und weitere Abschnitte ihrer bei der Universität Bremen eingereichten Dissertation überarbeitet, die unter dem Titel "Handlungsstrategien von SozialpädagogInnen in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher" im Jahr 2002 im Peter Lang Verlag (Frankfurt a. M.) erschienen ist, dem wir für die Genehmigung des Abdrucks von Teilen dieses Buches danken möchten. Die von Ute Schulewski ausgeführte Überarbeitung hat den Text auch unabhängig von der Gesamtarbeit verständlich gemacht, nicht zuletzt indem das der Untersuchung zugrunde gelegte theoretische Konzept des "doing gender" dargestellt und erläutert wird. Der hier veröffentlichte Text verleugnet seine Herkunft nicht: Funktion einer Dissertation ist es, zur Theoriebildung beizutragen. Die Ergebnisse der dazu durchgeführten Empirie werden dabei so kenntnisreich und anschaulich ausgebreitet, dass auch PraktikerInnen diesen Text sicher nicht nur mit Gewinn, sondern auch mit Genuss lesen werden.

## Literatur

BMFSFJ (2001): Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Diskussionspapier. Berlin: BMFSFJ, 07.12.2001, 7 S.

Deutsches Jugendinstitut (2000) (Hrsg.): Fit für Leben und Arbeit. Neue Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen. Broschüre und CD. München/Leipzig: DJI, 193 S.

Enggruber, Ruth (2001): Gender Mainstreaming und Jugendsozialarbeit. Münster: Votum Verlag, 158 S.

Enggruber, Ruth (2002): Gender Mainstreaming in der Jugendsozialarbeit. In: Gericke, Thomas/Lex, Tilly/Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (Hrsg): Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, im Druck

Geiß, Bärbel (2002) Geschlechtsspezifische Mädchen- und Frauenarbeit in der Praxis. In: Gericke, Thomas/Lex, Tilly/Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (Hrsg): Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, im Druck

Kraheck, Nicole (2001): Verbesserung der beruflichen Chancen von Mädchen und jungen Frauen. Praxismodelle Bd. 6. München/Leipzig: DJI, 170 S.

Meyer, Dorit (2002): Gender Mainstreaming: eine neue Perspektive für die Geschlechter. In: BDL-Spezial, Heft 1, S. 20-23

Schaub, Günther (2000a): Neue Informations- und Kommunikationstechniken in der Jugendsozialarbeit. Praxismodelle Bd. 3. München/Leipzig: DJI, 112 S.

Schaub, Günther (2000b): Berufliche und soziale Integration junger Migrantinnen und Migranten. Praxismodelle Bd. 2. München/Leipzig: DJI, 292 S.

Schulewski, Ute (2002): Handlungsstrategien von SozialpädagogInnen in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Berufliche Identität im Kontext von Team, Geschlecht und Institution. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang

Zybell, Uta/Paul-Kohlhoff, Angela (2002): Ausbildungs- und Arbeitsmarktpolitik für Frauen. In: Gericke, Thomas/Lex, Tilly/Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (Hrsg): Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, im Druck.

## Doing Gender

Gender Effekte in Handlungsstrategien und Handlungskonstellationen von SozialpädagogInnen in der Jugendberufshilfe

Männer wie Frauen sind bestrebt ihren Beruf in einer Weise auszuüben, die es ihnen erlaubt, sich selbst für sich und andere so darzustellen, dass Geschlechtszugehörigkeit und berufliches Alltagshandeln als kongruent erscheinen. Beide Geschlechter beteiligen sich in einer zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft als jedermann und jedefrau daran, unmissverständlich geschlechtlich richtig identifizierbar zu sein, um nicht als inkompetenter Interaktionsteilnehmer oder inkompetente Interaktionsteilnehmerin sanktioniert zu werden (vgl. Wetterer 1995, S.237).

## Allgemeine Einführung

Geschlechtsidentität und berufliche Identität werden in der Praxis sozialpädagogischer Arbeit noch weitgehend getrennt voneinander thematisiert. Geschlechts-identität und geschlechtsspezifische Rollenzuweisungen sind grundlegende gesellschaftlich und psychologisch fundierte Orientierungsschemata. Beruflichkeit orientiert sich zumeist an als männlich definierten Kategorien wie Leistung und Rationalität und der Maßstab ihrer Bewertung ist eine angenommene nicht wirklich vorhandene normale männliche Berufsbiographie. Sozialpädagogik oder andere Fachgebiete werden entpersonalisiert und männliche und weibliche Fachkräfte auf geschlechtslose Sachlichkeit reduziert.

Im Kooperationsgefüge eines Teams wie im Kontext von Institutionen werden Frauen und Männer jedoch als männliche oder weibliche BerufsvertreterInnen aktiv und wahrgenommen. Sie gestalten auf der Grundlage ihrer Geschlechtlichkeit ihr Handeln, ebenso werden ihnen je nach Geschlecht verschiedene Aufträge und Handlungsweisen zugestanden.

Hinsichtlich ihrer beruflichen Tätigkeit befragte Frauen und Männer bzw. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der Benachteiligtenförderung sprechen über unterschiedliche Aspekte und in verschiedenartiger Weise über ihre Arbeit. Eine Sozialpädagogin zum Umgang mit weiblichen Auszubildenden: "So komm jetzt unter meinen Arm, wir gehen jetzt mal 'ne Runde und dann erzählste." Ein Sozialpädagoge über die Zusammenarbeit im Team einer Handwerksausbildung der Benachteiligtenförderung: "Die Kontakte (...) sind kurz direkt, wie im Handwerk üblich auch konkret." Die berufliche Arbeit und das Berufsgeschehen sind jedoch geschlechtsabhängig. Frauen und Männer bringen durch ihre geschlechtsspezifisch geprägte Fach-

lichkeit unterschiedliche Potenziale in die Arbeit ein und ihnen wird je nach ihrem Geschlecht begegnet. Diese Zusammenhänge und doing gender-Effekte sollen im Folgenden dargelegt und vorgestellt werden.

Ziel dieser Ausführungen ist es, das Zusammenwirken von Geschlecht und beruflichem Handeln im Handlungskontext und daraus resultierende Wechselwirkungsprozesse in der Zusammenarbeit in Teams zu beleuchten. Damit wird ein Beitrag zum tieferen Verständnis der Herstellungsprozesse von Geschlechterverhältnissen im beruflichen Handeln geleistet.

Eindeutig nachgewiesen werden differenzierte geschlechtsspezifische Ausgestaltungen der Berufsarbeit und geschlechtsgesteuerte Erwartungs- und Handlungsprozesse in den Interaktionen verschiedener Teamkonstellationen. Je nach dem ob es sich um ein reines Frauen- oder Männerteam handelte oder um ein heterogenes Team, wurden vor allem Wechselwirkungsprozesse in der Zusammenarbeit der Geschlechter deutlich und geschlechtlich dominiertes Handeln offenbar. In Frauenteamen zeigte sich eine individuell-persönlich gestaltete sozialpädagogische Arbeit, während sich in Männerteams eine linear-leistungsorientierte Arbeitsweise nachweisen ließ. In ausgewogen gemischtgeschlechtlichen Teams zeigte sich ein vielfältiges Zusammenspiel individueller und leistungsorientierter Vorgehensweisen.

2

## Der Untersuchungskontext

Die hier dargestellten Ergebnisse zum doing gender wurden im Kontext einer Untersuchung von Handlungsstrategien und Handlungskonstellationen von SozialpädagogInnen in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher gewonnen.

Vorrangiges Forschungsinteresse und Ziel der Untersuchung war es zunächst, Handlungsstrategien von SozialpädagogInnen bzw. SozialarbeiterInnen<sup>1</sup> in einem für diese Profession eher neuen und interdisziplinär angelegten Arbeitsfeld der Benachteiligtenförderung zu analysieren. Die Forschungsfragen waren: Wie ist das Wechselverhältnis zwischen beruflichem Handeln und Identität beschaffen und wie sind Konflikte zwischen beruflicher Identität und den Aufgabenstellungen sowie alltagspraktischen Anforderungen bei SozialpädagogInnen, die in der Berufsausbildung für Benachteiligte tätig sind, gestaltet?

Die Untersuchung umfasst eine standardisierte Fragebogenerhebung (N=204) und zwölf qualitative problemzentrierte Interviews und deren Auswertung nach "Grounded Theory" (Strauss/Corbin 1996). Befragt wurden in der Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche tätige SozialpädagogInnen verschiedener Träger im Arbeitsamtsbezirk Niedersachsen/Bremen.

In den Interviews wurden deutliche Unterschiede in den Handlungsweisen von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erkennbar. Sie führten zur Untersuchung der Geschlechterverhältnisse in der Teamarbeit auf der theoretischen Basis des Konzeptes doing gender.

Neben den Erkenntnissen zum doing gender in der Teamarbeit wurden Ergebnisse hinsichtlich individueller Handlungsstrategien und institutioneller Funktionsweisen ermittelt und zu einer Typologie von Handlungskonstellationen entwickelt. Diese Typologie belegt, dass Handlungsstrategien nur im Handlungskontext und unter Berücksichtigung von Geschlecht, Teamsituation und institutionellen Bedingungen und deren Verschränkungen hinreichend verstanden werden können.

Vier Handlungskonstellationen wurden ermittelt: "zielorientiert-ergebnis-sichernde, fürsorglich-individuelle und leistungsorientiert-lineare Konstellation sowie eine Ausgrenzungskonstellation." Die Handlungskonstellationen setzen sich aus persönlichem Vermögen, Teamsituation und institutionellen Funktionsweisen zusammen. Sie bedingen und beeinflussen berufliches Handeln und sind mehr oder weniger produktiv bis unproduktiv wie die Ausgrenzungskonstellation.

Hinsichtlich der Ausgestaltung und Produktivität sozialpädagogischer Arbeit kommt der jeweiligen Geschlechterzusammensetzung in Teams besondere Bedeutung zu, die als doing gender in verschiedenen Teamkonstellationen nach einer theoretischen Einführung hier vorgestellt werden soll.

### Einführung in die doing gender Theorie

Die Perspektive auf Geschlechterverhältnisse wurde in der Untersuchung unter Verwendung des Theoriemodells doing gender (West/Zimmerman 1991) analysiert.

Die Frage ist: Wie wirken sich Geschlechterverhältnisse in Teams auf die Ausgestaltung sozialpädagogischer Arbeit bzw. auf Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aus. Dabei interessiert besonders, wie sich die jeweilige Geschlechterkonstellation geschlechtshomogener oder heterogener Teams auf die Interaktionen und die Arbeitsprozesse im Team auswirken.

Das Konzept des doing gender konstatiert einen interaktiven Herstellungsprozess der Geschlechterverhältnisse und deren Reproduktion in Kommunikation, Interaktion und Institutionen.

Der berufliche Kontext Berufsausbildung wird zumeist als männlich dominierter Arbeitsbereich verstanden, während Sozialpädagogik

eher mit Vorstellungen von als weiblich definierter Arbeit verbunden wird.

“Forschungen zur Geschlechterdifferenz konfrontieren uns mit der Erkenntnis, dass das biologische und soziale Geschlecht Frauen und Männer nicht nur in ihrer Identität und Bedürfnisstruktur, sondern auch in ihrem beruflichen Selbstverständnis formt.” (Rohr, 1999, S. 17)

Das Geschlechtskonzept ist in unserer Kultur vorrangig vor anderen Konzepten anzusehen (Bem 1981, 1983, zitiert nach: Bilden 1998). Geschlecht ist aus theoretischer Perspektive ebenso eine Statuskategorie wie als Zuweisung eines Platzes in der Gesellschaft zu verstehen. Wesentlich aber ist vor allem, dass sich im Geschlechterverhältnis eine binäre Kodierung durchsetzt, die ein Gleichheits-tabu unterstellen lässt (vgl. Wetterer 1995, S. 227).<sup>2</sup> Indem in unserem Ordnungssystem nach weiblich und männlich kodiert wird, sind Frauen wie Männer bemüht als solche identifiziert zu werden. Ebenso zieht sich dieser binäre Kode (Teubner 1995, S. 259) durch alle gesellschaftlichen Institutionen (wie männliche und weibliche Berufe etc.). Dabei liegt der grundlegende Gedanke in der Differenz der Geschlechter, die es aufrecht zu erhalten gilt und die auf allen Ebenen in ihrer zweigeschlechtlichen Konstruktion immer wieder hergestellt wird.

Auch im beruflichen Kontext erhalten also Frauen und Männer immer dann soziale Akzeptanz in diesem Herstellungsprozess, wenn sie geschlechtsstereotypen Erwartungen entsprechen (vgl. Knapp 1989, S. 184).

“Das Herstellen von Geschlecht (doing gender) umfasst eine gebündelte Vielfalt sozial gesteuerter Tätigkeiten auf der Ebene der Wahrnehmung, der Interaktion und der Alltagspolitik, welche bestimmte Handlungen mit der Bedeutung versehen, Ausdruck weiblicher oder männlicher <Natur> zu sein. Wenn wir das Geschlecht (gender) als eine Leistung ansehen, als ein erworbenes Merkmal des Handelns in sozialen Situationen, wendet sich unsere Aufmerksamkeit von Faktoren ab, die im Individuum verankert sind und konzentriert sich auf interaktive und letztlich institutionelle Bereiche. In gewissem Sinne sind es die Individuen, die das Geschlecht hervorbringen. Aber es ist ein Tun, das in der sozialen Situation verankert ist und das in der virtuellen oder realen Gegenwart anderer vollzogen wird, von denen wir annehmen, dass sie sich daran orientieren. Wir betrachten das Geschlecht weniger als Eigenschaft von Individuen, sondern vielmehr als ein Element, das in sozialen Situationen entsteht: Es ist sowohl das Ergebnis wie auch die Rechtfertigung verschiedener sozialer Arrangements sowie ein Mittel, eine der grundlegenden Teilungen

der Gesellschaft zu legitimieren“ (West/Zimmerman 1991, S. 14, in der Übersetzung von: Gildemeister/Wetterer 1992, S. 237).

In der Theorie von West und Zimmerman sind drei unterschiedliche voneinander unabhängige Faktoren für die soziale Konstruktion des Geschlechts von Bedeutung. Erstens das körperliche Geschlecht, das durch die Klassifikation der Geburt bestimmt wird (sex: birth classification), zweitens die soziale Zuordnung (sex categorie: social membership) und drittens das in Interaktionsprozessen intersubjektiv bestätigte und validierte Geschlecht (gender: processual validation of that membership). Sie bestimmen die Beziehung zwischen diesen Elementen als reflexiven Prozess, der situationsspezifisch im jeweiligen sozialen Kontext zu einer Konstituierung einer geschlechtlich bestimmten Person führt (gendered person in society) (vgl. West/Zimmerman 1991, in: Gildemeister/ Wetterer 1992, S. 212).

Im Folgenden werden vor allem der Interaktionsprozess zur intersubjektiven Validierung des Geschlechts (gender: Process validation of that membership) und die Konstituierung der geschlechtlich bestimmten Person (gendered person in society) und damit das doing gender im aktuellen beruflichen Kontext sozialpädagogischer Bildungsarbeit vorgestellt.

Bestimmend für die Berufs- und Lebensplanung in der heutigen Gesellschaft ist weiterhin eine geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung zwischen Männern und Frauen. Sowohl bei der Berufsorientierung als auch bei der Berufswahl bis hin zur späteren Berufstätigkeit ist das Geschlecht von außerordentlicher Bedeutung. Auch der Arbeitsmarkt ist geschlechtsabhängig segmentiert.<sup>3</sup>

Soziale Berufe und damit das Arbeitsgebiet der Sozialpädagogik werden in erster Linie historisch und gesellschaftlich dem weiblichen Geschlecht zugeordnet, Männer sind in diesem Arbeitsfeld unterrepräsentiert. Sozialpädagogik wird mit so genannten typisch weiblichen Eigenschaften wie Fürsorglichkeit, Einfühlungsvermögen, Personenorientierung und Hilfeleistung verbunden. Es wird noch immer unterstellt, dass für Frauen sozialpflegerische Berufe von Natur aus, also im biologischen Geschlecht begründet, nahe liegen.

Beide Geschlechter haben dieses Bild nachhaltig verinnerlicht. Dieser Sachverhalt drückt sich nicht zuletzt in der Berufswahl, also auch in den StudentInnenzahlen an den Fachhochschulen der Sozialpädagogik<sup>4</sup>, und in der zahlenmäßigen faktischen Präsenz von Männern und Frauen im beruflichen Feld von ca. 2/3 zu 1/3 aus. Dass diese Geschlechterdifferenz auch berufliches Selbstverständnis und berufliches Handeln von Männern und Frauen entscheidend beeinflusst, wurde in pädagogischen, sozialen und psychotherapeutischen Arbeitsfeldern in den letzten zwanzig Jahren von Wissenschaftlerin-

nen verstärkt thematisiert (Flaake 1989, 1995, Rohde-Dachser 1985). Erst jüngere Veröffentlichungen untersuchen besonders männliches Geschlecht und berufliches Handeln (Brandes 1992).

Ein Nachdenken über Geschlechterdynamik in Arbeit, Berufsarbeit und Familienarbeit beginnt neuerdings im Zusammenhang der Gender-Debatte und in dem zur Zeit besonders in der Politik diskutierten Mainstreaming.<sup>5</sup>

Oberflächliche Vorstellungen von Mann gleich Macht gleich Subjekt und Frau gleich Emotionalität gleich Objekt haben für beide Geschlechter eingeschränkte und eher unzureichende Entwicklungsmöglichkeiten zur Folge. Sie enthalten geschlechtsspezifische Erwartungen und Aufträge, die auch im beruflichen Alltagshandeln zum Ausdruck kommen ebenso wie die Wechselwirkungen dieser Zuschreibungen, z.B. die Vorstellung, dass bestimmte Aufgaben besser von Frauen oder von Männern erledigt werden. Es wird angenommen, Frauen fehle das Dominanzstreben für Leitungstätigkeit oder Männern in bestimmten Situationen das notwendige Einfühlungsvermögen. Solche Deutungsmuster und Einstellungen dienen komplementären emotionalen Funktionsweisen der Geschlechter. Wobei Emotionalität und Sensibilität für die Gefühle anderer und diesen Gefühlen zu entsprechen, wichtige Fähigkeiten Untergeordneter sind, also für Frauen angesehen und erlebt werden, während ein gewisser Mangel an emotionaler Sensibilität und ein gewisses Quantum Aggressivität Männern berufliche Konkurrenz erleichtere (vgl. Bilden 1998, S. 286). Die Funktionsweise von Frauen und Männern sind jedoch nicht auf diese schlichte Weise strukturiert und stereotyp verschieden, sondern eher komplex und außerdem von situationsspezifischen Prozessen abhängig. Solche Prozesse finden in immer wieder neuen Konstellationen statt. Nicht zuletzt entscheidet sich in einer konkreten Situation das weitere Vorgehen oder die Festlegung von Prämissen für die Arbeit als Frau oder als Mann und in der Zusammenarbeit. Festzustellen ist jedoch

“... so lange das Geschlechterverhältnis ein hierarchisches ist, haben Männer in den meisten Fällen mehr Macht zur Durchsetzung ihrer Situationsinterpretation” (Bilden 1998, S. 287).

Eigenart und besondere Problematik geschlechtsspezifischer Sozialisation und beruflichen Handelns werden in konkreten Arbeitszusammenhängen selten bewusst berücksichtigt. Die Auswirkungen des gesellschaftlich herrschenden Machtgefälles der Geschlechterbeziehung für die berufliche Zusammenarbeit und berufliche Konflikte in Teams werden weitgehend vernachlässigt.

Eine generelle gesellschaftliche Arbeitsteilung nach dem Muster: Männer außerhäusliche Erwerbsarbeit, Frauen “private Alltagsarbeit”

(Beck-Gernsheim 1980) ist heute in der Realität selten vorzufinden. Die Hierarchie der Geschlechter bleibt jedoch weiterhin erhalten und dominant<sup>6</sup>. Sie tritt im beruflich öffentlichen Bereich in der Höherbewertung von Männern, Männlichkeit und männlicher Arbeit ebenso wie in der schlechteren Bewertung und Entlohnung von Frauenarbeit hervor. Wissenschaftliche Analysen von Organisationen bzw. von deren Management als Männerbünden (vgl. Krell 1994, S. 35 ff und Rastetter 1994, insbes. S. 233ff) dokumentieren, dass derzeitige gesellschaftliche und betriebliche Rahmenbedingungen durch männliche Interessen bzw. männliche Vorherrschaft geprägt sind (vgl. Krell 1997, S. 25).

Vorherrschaft des Männlichen zeigt sich nicht nur in offensichtlichen Machtpositionen von Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Bildungswesen, sondern auch auf fast allen Interaktionsebenen verbaler und nonverbaler Kommunikation (Trömmel-Plötz 1984, Bilden 1998).

Es handelt sich dabei jedoch nicht um ein statisches System, sondern um soziale Praktiken, an denen Individuen ihren jeweiligen Anteil haben, in einem

“... andauernden Prozess des sozialen Lebens, in dem sich durch unsere alltägliche Lebens-Tätigkeit Gesellschaft, Männlichkeit/Weiblichkeit und auch wir selbst als Individuen relativ stabil reproduzieren oder rasch verändern, ...” (Bilden 1998, S. 291).

Gesellschaftliche Entwicklungen, Wertewandel und Individualisierungsprozesse (Beck 1986) schaffen vermehrte Gestaltungsmöglichkeiten der Geschlechterverhältnisse und erzwingen individuelle Entscheidungen, verändern jedoch die Geschlechterverhältnisse nicht grundlegend, sondern lediglich in ihrer Ausgestaltung. Dabei verändert sich die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung einseitig von den Frauen aus, indem sich Erwerbsverhalten wandelt (vgl. Bilden 1998, S. 297).

Bereits die Ergebnisse der Fragebogenauswertung zeigten deutlich, dass die Sozialpädagogen in diesem Feld verstärkt vertreten sind. Da diese Gesellschaft berufliche Angebote geschlechtsspezifisch ausrichtet, lag die Vermutung nahe, dass dieses sozialpädagogische Arbeitsfeld besonders Männer anspricht bzw. diese bevorzugt eingestellt werden.

Die in den Interviews geschilderten Berufsbiografien bestätigen bisher nachgewiesene geschlechtsspezifische Unterschiede. Von Hagemann-White (1984) und anderen wurde bereits gezeigt, dass Männer und Frauen je nach angenommenem Geschlecht unterschiedlich

sozialisiert und ihnen verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten zugestanden werden.

Dem entsprechend ist das berufliche Handeln von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und deren Interaktionen different. Auch die soziale Umwelt definiert und verhält sich folglich geschlechtsspezifisch sozialisiert.

Die folgenden Ausführungen zum doing gender werden von der Frage geleitet: Wie wirkt sich das jeweilige Geschlecht von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und die jeweilige Geschlechterkonstellation im Team auf die sozialpädagogische Arbeit aus?

4

West und Zimmerman gehen von der interaktiven Konstruktion sozialer Wirklichkeit aus und definieren konsequenterweise auch "Geschlecht" als interaktiv konstruiert (West/Zimmerman 1991). Das aktuelle Geschlechtergeschehen im beruflichen Alltag der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen zu analysieren, basiert auf dieser Grundannahme.

Die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit beinhaltet nach diesem Konzept immer ein hierarchisches Verhältnis der Geschlechter.

4.1

"Bereits indem die Geschlechter als verschiedene bestimmt und als verschiedene sozial 'wirklich' werden, befinden sie sich immer schon in einem hierarchischen Verhältnis" (Wetterer 1995, S. 228).

Unterschiedliche von einander unabhängige Faktoren sind für die soziale Konstruktion des Geschlechts von Bedeutung. Das körperliche Geschlecht, die soziale Zuordnung und das in Interaktionsprozessen intersubjektiv bestätigte und validierte Geschlecht (vgl. West/Zimmerman 1991).

Im Zusammenhang des beruflichen Handelns der Geschlechter interessiert hier vor allem der Interaktionsprozess zur intersubjektiven Validierung des Geschlechts und die Konstituierung der geschlechtlich bestimmten Person innerhalb der Teams in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher und damit das doing gender im aktuellen beruflichen Handeln.

Im Folgenden werden zunächst Besonderheiten und Unterschiede des geschlechtsspezifischen sozialpädagogischen Handelns und deren Bedingtheit durch die jeweilige Team-Konstellation vorgestellt und anschließend generalisierend Aussagen zur Genderthematik zusammengefasst.

## Berufliches Handeln in verschiedenen Team-Konstellationen

Teamkonstellationen bezeichnen die Zusammensetzung der Geschlechter in den jeweiligen untersuchten Teams. Im Weiteren werden die einzelnen Konstellationen: Sozialpädagogen in Männerteams, Sozialpädagoginnen in Frauenteamen, einzelne Sozialpädagoginnen in Männerteams und Sozialpädagogen in gemischtgeschlechtlichen Teams, vorgestellt. Schließlich werden das geschlechtsspezifische berufliche Handeln von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und die Wechselwirkungen in den Teams anhand von Interviewpassagen differenziert herausgearbeitet.

### Sozialpädagogen in Männerteams

“Die Kontakte (...) sind kurz direkt, wie im Handwerk auch konkret.”

In der Konstellation “Sozialpädagogen in Männerteams” gehören ausschließlich Männer als Ausbilder, Lehrer und Sozialpädagoge zum Ausbildungsteam. Dass das Ausbildungsteam ausschließlich aus Männern besteht, wird von den Beteiligten nicht reflektiert und scheinbar schlüssig mit der männlichen Dominanz im Handwerk und mit externen, übergeordneten Leitungsentscheidungen erklärt:

“Ja, das stimmt, wir haben alles Männer, wir haben keine einzige Frau. Das war im letzten Jahr anders, da war 'ne Berufsschullehrerin, die hier tätig war, die aber 'n Arbeitsplatz an der Berufsschule auch gefunden hat – zu ihrem Glück, und das wünscht man ihr sicherlich auch.”(Krasemann 846-848)<sup>7</sup>

Von drei befragten Sozialpädagogen in Männerteams haben alle drei Männer eine Vollzeitstelle, zwei von ihnen sind seit längerer Zeit (acht und zwölf Jahre) im Bereich der beruflichen Bildung als Sozialpädagogen tätig, ein Sozialpädagoge hat zwei Jahre Berufserfahrung in diesem Bereich. Zwei von ihnen haben eine Berufsausbildung im Handwerk, einer Erfahrungen im Baugewerbe und eine Zusatzausbildung in der Schuldnerberatung. Die drei betonen, dass ihre Ausbildung bzw. Erfahrungen im Handwerk eine wichtige Grundlage für ihre Akzeptanz durch die Ausbilder im Handwerk seien und sie ihrerseits eine Akzeptanz des Handwerks mitbringen, ohne die sie in diesem Bereich nicht oder nur schwer arbeiten könnten. Alle drei fühlen sich nach eigenen Aussagen am “richtigen Platz” bzw. Arbeitsplatz:

“Ich bin selber, ich habe selber lange Zeit auf 'm Bau gearbeitet und ich denke mal, dass man einfach die Handwerker auch verstehen, verstehen muss, die unterschiedlichen Zwänge, unter denen sie stehen. Und das ist mir nicht schwergefallen, auch

diese, diese Sprache zu sprechen und relativ unpädagogisch auch vorzugehen.“ (Albrecht 440-443)

Die wechselseitige Akzeptanz basiert außerdem auf der Anerkennung der handwerklichen Arbeit und deren Qualität, sowie auf gegenseitigem Respekt gegenüber der Arbeit, den Entscheidungen und den Bewertungen der jeweils anderen:

“Nach meiner Sicht – so muss ich das ja einschränken – ist hier der gegenseitige Respekt von dem, vor dem, was die anderen tun, absolut gegeben. Es ist auch akzeptiert, dass die sozialpädagogische Sichtweise eben schon mal 'ne andere ist, genauso wie das umgekehrt auch der Fall ist. (...), vom Gefühl her ist hier die sozialpädagogische Notwendigkeit voll akzeptiert, weil auch der Sozialpädagoge in seiner speziell sozialpädagogischen Funktion auch ständig in Anspruch genommen wird.“ (Albrecht 646-652)

Gegenseitige Akzeptanz und Respekt vor der Arbeit der anderen drücken sich auch in dem aus, was verhandelt wird. Die Sachebene wird mehrfach hervorgehoben, während die Sozialpädagogen Aussagen über ihre Sympathie hintenanstellen. Aus ihrer Sicht werden Sachfragen untereinander ausdiskutiert. Gegenseitige Sympathie erleichtert ihnen die gemeinsame Meinungsfindung. Sie sprechen ungern von Problemen, eher von unterschiedlichen Sichtweisen, Standpunkten oder Rollen:

“Unterschiedliche Sichtweisen von Sachfragen gibt es selbstverständlich dauernd und, ja, werden ausdiskutiert und, ja, handelt sich dabei nicht um Probleme, sondern einfach unterschiedliche, um unterschiedliche Sichtweisen. Ich meine, dass alle Mitarbeiter – ich hoffe, dass das auch für mich gilt – so ausreichend teamfähig und, teamfähig sind, dass die, die letztendliche Meinungsfindung bei uns eigentlich kein Problem macht. Gegenseitige Sympathie spielt dabei 'ne ganz große Rolle, glaub' ich.“ (Albrecht 704-709)

Die Sozialpädagogen sehen es als notwendig an, ihre Aufgaben und ihr Handeln gegenüber den Ausbildern zu erklären. Ihnen ist aus eigenen Erfahrungen der Unterschied zwischen pädagogischem Handeln und den Gepflogenheiten im Handwerk präsent. Sie äußern ihr Verständnis für Sichtweisen und Erfahrungen der Ausbilder und für deren Rollenverständnis. Auch die Sachzwänge des Ausbildungsgeschehens sind ihnen nicht fremd. Sie haben diese im Blick und diese motivieren ihre Unterstützungsleistung, sowohl bezogen auf die Ausbilder als auch auf die Auszubildenden. Durch eigene Erfahrungen im Handwerk ist ihnen auch die Vertretung der Ausbilder bis hin zur Übernahme bestimmter Aufgaben möglich:

“Ja, diese Arbeit mit dem Meister und mit dem Lehrer gestaltet sich insofern eigentlich relativ einfach, wenn man die Arbeit, die man selber macht, relativ transparent hält, dass man also immer wieder 'n Austausch hat, um zu sagen und zu erklären, was man grade mit den Jugendlichen besprochen hat, wo die Problematik liegt, warum es Schwierigkeiten – vielleicht auch im Umgang mit dem Meister oder mit dem Lehrer, um 'n Gesamtbild abzuliefern, um auch Verständnis von dem Meister oder von dem Lehrer zu gewinnen für die Problematik der Jugendlichen. Und so seh' ich meine Aufgabe auch so 'n bisschen, ich will nicht sagen Anwalt der Jugendlichen, aber doch so 'n bisschen.” (Krasemann 298-306)

Strukturen und Rahmenrichtlinien wie Vorgaben des Arbeitsamtes und der Wert des Gesellenbriefes bedingen und begründen für sie sozialpädagogische Vorgehensweisen. Selbst wenn die Sozialpädagogen fallbezogen andere Sichtweisen in die Teamarbeit einbringen, orientieren sie sich an den Vorgaben der Berufsausbildung. Außerdem benennen sie gesellschaftliche Bewertungskriterien. Im übrigen gehen die Überlegungen der Sozialpädagogen weit über die Zeit der Ausbildung hinaus, sie beschäftigt der Wert des Gesellenbriefes auf dem Arbeitsmarkt und die gesamte Lebensplanung der Auszubildenden. Ihre Zeitdimension ist also rational, technisch und linear sowie an Vorgaben gesellschaftlicher Erwartungen und Konventionen orientiert:

“Das Ziel kann nicht sein zu gucken, was morgen oder nächste Woche ist, sondern wirklich zu sagen, was ist in drei Jahren bzw. was mach' ich in meinem Berufsleben eigentlich insgesamt, also auch die Horizonte etwas weiter zu stecken als nicht nur den augenblicklichen Stand der Dinge zu sehen.” (Krasemann 481-484)

Außer den Vorgaben der Arbeitsverwaltung und den Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes haben sie Unternehmensinteressen und den Erfolg der gemeinsamen Arbeit im Blick. Sie teilen das Interesse mit der Geschäftsleitung am wirtschaftlichen Erfolg des Ausbildungsprogramms. Persönlich ist ihnen ein schnell sichtbarer Erfolg der eigenen Arbeit wichtig:

“Ja, also das vordringliche Ziel im Grunde genommen vom Arbeitsamt und sicherlich von unserer Geschäftsleitung ist ja auch, dass die Jungs hier nach 3, 3 ? Jahren mit 'm Gesellenbrief nach Hause gehen und im Arbeitsmarkt, auf dem Arbeitsmarkt weiter zu vermitteln sind.” (Krasemann 535-538)

“..., dass man die Erfolge hier relativ schnell sieht. Denn wenn jemand abspringen möchte und man schafft es durch Gespräche,

(...), dass die Leute dann doch bei der Stange bleiben und die Ausbildung fortführen, dann seh' ich relativ schnell den Erfolg, den meine Arbeit auch hergibt." (Krasemann 125-128)

Die Kommunikation im Handwerk, nach ihren Aussagen direkt, gerade heraus und sachbezogen, kommt den befragten Sozialpädagogen entgegen und findet zumeist, wie im Handwerk üblich, in den Pausen statt. Besprochen wird "was zu bedenken ist", welche Auszubildenden auffällig sind, aber auch eher private Interessen wie z.B. Fußballergebnisse. Einflussnahme auf das Ausbildungsgeschehen erfolgt demnach vor allem in den Pausen und hat Erklärungs- und Appellcharakter. Kommunikative Erfahrungen im sozialpflegerischen Zusammenhang wurden von ihnen im Gegensatz dazu als negativ und als problematisch erlebt:

"Wie das vielleicht im Handwerk üblich ist, wenn irgendwas nicht läuft, sagt man sich das auch direkt. Und das ist auch das, wo ich eigentlich sehr gut mit umgehen kann. Ich hab' das in Krankenhäusern oder anderen Heimeinrichtungen anders erlebt. Auch da gibt 's ja verschiedenste Berufsfelder, die da unter einem Dach zusammenarbeiten. Da hab' ich eigentlich so erlebt, dass da mehr hintenrum lief und gemauschelt wurde. Und das erleb' ich hier nicht, hier arbeitet man eigentlich so mit offenem Visier auch. Und wenn irgendwas nicht gut läuft, oder wenn einem was nicht passt, denn sagt man das auch direkt." (Krasemann 755-761)

Für Organisation und Management des Ausbildungsrahmens haben zwei der Sozialpädagogen einen offiziellen Auftrag, einer leitet inoffiziell. Einerseits fühlen sie sich für den gesamten Maßnahmeablauf zuständig, andererseits berücksichtigen sie die Aufgabenteilung im Team. Die Verantwortlichkeiten der anderen bleiben unangetastet. Leitungstätigkeiten werden unabhängig von offiziellem oder inoffiziellem Auftrag kooperativ, kommunikativ und auf Konsens ausgerichtet wahrgenommen. Kommunikationsmöglichkeiten werden von ihnen nicht institutionalisiert, sondern flexibel in den Ausbildungsablauf integriert. Kontinuierlich stattfindende Dienst- oder Teambesprechungen werden als überflüssig und nur für Pädagogen notwendig abqualifiziert:

"Das Team ist gut organisiert, obwohl es überhaupt nicht organisiert ist. Es gibt (lacht) keine Organisationsstruktur, wie sie vielleicht notwendig wäre, wenn wir 'n größeres Kollegium wären – oder, um mal 'n kleinen Scherz zu machen –, oder wenn wir viele Pädagogen auf einem Haufen wären. Das ist so organisiert, dass der organisatorische Rahmen hauptsächlich von mir gestaltet wird, die organisatorische Arbeit auch." (Albrecht 173-177)

Rollen- und Funktionsklarheit

Die Unterschiede zwischen Ausbildern und Sozialpädagogen sind konkret und führen zu klaren Rollen und gegenseitiger Abgrenzung. Das Wissen über das Können der Ausbilder begründet Akzeptanz und Wertschätzung. Die alle verbindende Erfahrungsebene Handwerk erleichtert die Kommunikation und bietet eine tragfähige Grundlage für Kooperation und Funktionalität. Offensichtlich erscheint die deutliche Wertschätzung von als männlich verstandenen Arbeitsanteilen im Beruf.

Funktionsmacht und Leitungsbefugnisse werden von den Sozialpädagogen einerseits deutlich hervorgehoben, aber nach Möglichkeit nicht eingesetzt, sondern lösungsorientiert argumentativ umgesetzt. Rollenklarheit von dem Ausbilder und Sozialpädagogen ermöglicht eine unterschiedliche Gestaltung der Arbeitsbeziehungen zu den Auszubildenden. Während die Ausbilder Distanz und Autorität praktizieren, gestalten die Sozialpädagogen ihren Kontakt zu den Auszubildenden eher partnerschaftlich und über Nähe. Folglich stehen den Auszubildenden unterschiedliche Rollen- und Beziehungsmodelle zur Verfügung.

Die Akzeptanz der Arbeit der anderen besteht auch bei unterschiedlichem Handeln, sie dokumentiert Funktionsklarheit und Strukturiertheit. Die klare Aufgabenteilung ermöglicht Vertretung nach Absprache, die wiederum durch die Handwerkserfahrungen der Sozialpädagogen erleichtert ist. Aushandlungsprozesse finden auf gleichberechtigter Ebene aufgabenbezogen und problemorientiert statt. Unaufwendige Organisation und ein hoher Grad an Flexibilität bei gleichzeitig klarer Struktur und einem umfassenden Förderverständnis sichern den Erfolg.

Sachbezogenheit in Kooperation, Kommunikation und Aufgabenbeschreibungen ist das gemeinsame Dritte zwischen Ausbildern und Sozialpädagogen. Sie sind gleichermaßen an Ergebnissen orientiert. Sie meiden Konflikte, problematisieren eher oberflächlich und sind an der Lösung solcher Probleme interessiert, die den Ausbildungsverlauf stören.

Praxisorientierung und Institutionsbewusstsein der Sozialpädagogen sind auf Leistung und Berufsabschluss orientiert und stehen im Vordergrund des beruflichen Handelns. Die Thematisierung der gesellschaftlichen Anerkennung, des Arbeitsmarktwertes und der Qualität der Berufsausbildung im Vergleich mit anderen Ausbildungsinstitutionen weist auf eine gemeinsame gesellschaftliche Orientierung hin. Damit werden übergeordnete Werte und Normen über den Ausbildungsalltag hinaus gemeinsam vertreten und eine Orientierung an Regeln und Konventionen deutlich hervorgehoben.

Insgesamt eint die verschiedenen Berufsvertreter eine ungebrochene männliche Berufsbiografie, ein gemeinsames männliches Wertekonzept und die klare Orientierung am vorgegebenen Bedarf nach Fachlichkeit, Funktionsfähigkeit und Zielorientierung.

Ein einseitig männlicher doing gender-Effekt dominiert die sozialpädagogische Arbeit, indem sich die Männerteams strikt an Regeln und Erfolg der Ausbildung orientieren. Die individuelle Problemlage des einzelnen Jugendlichen wird vernachlässigt und die Zusammenarbeit einseitig an Strukturen, Ausbildungsnotwendigkeiten und Leistung ausgerichtet.

## Sozialpädagoginnen in Frauentams

“So komm jetzt unter meinen Arm, wir gehen jetzt mal 'ne Runde und dann erzählste.”

In der Konstellation Sozialpädagoginnen in Frauentams sind Ausbilderinnen, Lehrerinnen und Sozialpädagoginnen tätig. Die drei befragten Sozialpädagoginnen arbeiten in der Ausbildung zur Hauswirtschafterin, einem typischen Frauenberuf. Eine von ihnen ist seit fünf Jahren in diesem Bereich tätig, die anderen jeweils drei und zwei Jahre. Eine von ihnen begann ihre Arbeit in diesem Feld im Anschluss an ihr Anerkennungsjahr als Sozialpädagogin, die anderen hatten zuvor lediglich verschiedene ABM- oder Zeitverträge. Für zwei von ihnen ist es die erste feste Stelle als Sozialpädagogin, eine andere begann die Arbeit in der Ausbildung nach einer längeren Familienphase<sup>8</sup>. Alle drei haben Teilzeitstellen, drei von ihnen eine halbe und eine von ihnen eine Dreiviertelstelle. Eine arbeitet aus familiären Gründen als Teilzeitkraft, eine Befragte ist allein erziehende Mutter und eine andere arbeitet unfreiwillig auf einer Teilzeitstelle. Die Berufsanfängerin hat eine Berufsausbildung als Bankkauffrau absolviert.

Diese Sozialpädagoginnen betonen, dass ihre eigene Arbeit eng mit den Tätigkeiten der anderen Teamkolleginnen verknüpft sei. Verdienste und Entscheidungen sind nicht einer allein zuzuschreiben, sondern der Zusammenarbeit aller. Die Beziehungen untereinander werden von ihnen als wesentlich für das Gelingen des gemeinsam zu gestaltenden Ausbildungsgeschehens benannt. Sie sehen ihre Arbeit als abhängig von den anderen und erwarten, dass alle im Ausbildungsteam gleichermaßen sozialpädagogisch, d.h. für sie vor allem verständnisvoll, mit den auszubildenden Mädchen und jungen Frauen umgehen. Außerdem seien Verlässlichkeit und gegenseitiges Verständnis für die gemeinsame Arbeit unverzichtbar. Leitungsaufgaben werden in ihren Vorstellungen ebenfalls eher als kollektive Aufgabe verstanden:

“Wir, wir arbeiten hier halt im Team und im Grunde muss ja jemand auf dem Papier als die führende Kraft hier geführt werden. Aber ansonsten würden wir schon sagen, üben wir irgendwo alle Leitung aus.” (Keller 556-558)

Die beziehungsorientierte Zusammenarbeit der Sozialpädagoginnen ist eng mit ihren Erwartungen an das Klima innerhalb des Ausbildungsalltags verbunden. Dieses ist für sie besonders wichtig, da sie überzeugt sind, dass der Erfolg ihrer Arbeit, also auch der Ausbildungserfolg der Auszubildenden, vor allem vom Wohlbefinden in der Ausbildung abhängt. Enge Zusammenarbeit wird an das persönliche Empfinden gekoppelt und das persönliche Empfinden wiederum ist

vom Gelingen der Zusammenarbeit abhängig. Das gute Klima untereinander ermöglicht Aktivitäten über den Ausbildungsalltag hinaus, wie z.B. gemeinsame Landheimaufenthalte oder Grillabende:

“Wir arbeiten eigentlich sehr viel zusammen, aber unsere Arbeit und dann meine dabei, ist – würde ich sagen – dass wir sehr wenig Fehlzeiten haben bei den Mädchen. Die, dass zum größten Teil alle gerne kommen und gerne arbeiten. Wir haben 'n sehr nettes Klima drüben. Das ist so, seh' ich auch so als meine Aufgabe halt an da drüben. Und das würde ich schon als Erfolg werten, dass wir jedes Jahr ins Landheim fahren, dass alle immer ganz begeistert sind, ....” (Bergmann 198-202)

Eine gemeinsame zugewandte sozialpädagogische Haltung, Beziehungsorientierung und Atmosphäre werden als grundlegende Bedingungen für die individuelle persönliche Begleitung der Auszubildenden angesehen. Dieses müsse als gemeinsames Vorgehen von allen erwartet werden:

“..., Probleme kommen ja nicht nur auf, wenn ich da bin, die sind ja auch da, wenn ich mal nicht da bin. Und da muss im Grunde jede der anderen Mitarbeiterinnen dann in der Lage sein zu sagen: So, komm' unter meinen Arm, wir gehen jetzt mal 'ne Runde und dann erzählste.” (Keller 333-336)

Teamarbeit ist den Sozialpädagoginnen wichtig, sie wird von ihnen nahezu als Gegensatz zur Aufgabenteilung verstanden. Klar abgesteckte Grenzen zwischen den beteiligten Meisterinnen werden als etwas Besonderes wahrgenommen. Absprachen finden mit den jeweils Anwesenden in der Frühstückspause statt. Infolge der Teilzeitarbeit fast aller Frauen müssen Teambesprechungen mit allen extra vereinbart werden:

“Und wir sehen zu, dass wir immer mal Teamsitzung haben, weil wir sonst normalerweise in der Woche nie alle zusammen da sind. Das ist, kommt überhaupt nicht vor, weil die Stellen so gesplittet sind. Dass wir uns absprechen, wenn Probleme sind, dass wir den andern das erzählen, dass die anderen ihre Meinung dazu sagen.” (Bergmann 214-218)

Ihre persönliche Einschätzung und individuelle Entscheidungsfreiheit in der Begleitung der Auszubildenden sind den Sozialpädagoginnen besonders wichtig. Die individuelle Betreuung der Auszubildenden erfordert für sie eine situative, im Hier und Jetzt entwickelte Spontaneität, die sie als in ihrer Persönlichkeit begründet ansehen. Das “Machen” und “Sich engagieren” ist für die Sozialpädagoginnen von größerer Bedeutung, als theoretische Überlegungen anzustellen. Selbstbestimmt zu agieren und nach ihrem Gefühl Entscheidungen treffen zu können, wird von ihnen positiv empfunden:

“Ich hab' noch nie viel, viel von, von so theoretischen Papieren gehalten, sondern ich hab' immer gesagt, machen, nich, machen,

nich, nicht reden – machen, nich. Und so in erster Linie mach' ich auch sehr viel aus 'm Bauch heraus, nich, so, wenn ich merke so, nich, dass, ich denn nicht erstmal hier überlege, wie könnte und, und, und, sondern dass ich dann einfach loslege und mache und so. Das ist eigentlich so, ich denk' mal, das ist das, was eigentlich Sozialarbeit ausmacht, nich, dass man nicht nur über 'n Kopf, sondern eben auch sehr viel aus 'm Bauch heraus macht.” (Navis 995-1001)

Die Sozialpädagoginnen begründen ihr berufliches Umgehen mit der jeweiligen besonderen Lebenssituation und den persönlichen Problemen der Auszubildenden. Sie stellen sich in den Dienst der Mädchen und jungen Frauen und bieten diesen an, sie individuell zu fördern. Die Bearbeitung der zum großen Teil privaten Probleme dieser Jugendlichen wird von ihnen als notwendig erachtet, damit die Auszubildenden “bei der Stange bleiben”. Ziel dabei ist es, die Mädchen und Frauen<sup>9</sup> so zu unterstützen, dass sie selbst Verantwortung übernehmen und die Ausbildung erfolgreich abschließen. Einigkeit besteht darüber, dass ohne diese Begleitung viele der Auszubildenden die Ausbildung nicht erfolgreich absolvieren würden. Problembearbeitung wird von den Sozialpädagoginnen auch als Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und als Einflussnahme auf das aktuelle Verhalten der jungen Frauen empfunden. Diese Aufgabenbeschreibung der Sozialpädagoginnen entspricht einer Haltung, die auch als “professionelle Mütterlichkeit” (Flaake 1989) bezeichnet wird:

“So, komm' unter meinen Arm, wir gehen jetzt mal 'ne Runde und dann erzählste.” (Keller 335)

“Oft ist es auch, sie haben Probleme mit ihren Eltern oder fühlen sich nicht wohl, wo sie wohnen, also sind die privaten Probleme der Jugendlichen.” (Bergmann 40-41)

Konflikte entstehen für die Sozialpädagoginnen vor allem infolge unterschiedlicher Persönlichkeiten und Prioritätensetzungen. Während die Ausbilderinnen auf die Notwendigkeiten der Ausbildung orientiert sind, richten die Sozialpädagoginnen ihren Blick auf das Wohlergehen der Auszubildenden. Während die Ausbilderinnen von den Auszubildenden vor allem Leistung erwarten, übernehmen die Sozialpädagoginnen dafür keine Verantwortung, sondern verstehen sich in diesem Fall eher als auf der Seite der Jugendlichen stehend und übernehmen z.T. die Rolle einer Sozialanwältin für die Mädchen. Nicht zuletzt geht es auch hierbei um die Frage, wer die bessere “Mutter” für die Auszubildenden sei. Konflikte werden eher indirekt und als unterschwellig beschrieben, sie stören das Wohlbefinden und die Sehnsucht nach Harmonie:

“Da kann man, mal läuft es ganz gut, dass ich merke so, wir arbeiten jetzt tatsächlich auch zusammen und ziehen auch an einem Strang, und mal ist es eben so, dass das eben nicht der Fall ist, weil ich denke mal, das, ja, ich denk' mal, die Ausbilder, die, denen, ja, da hab' ich oft so den Eindruck, dass sie, ja, eigentlich so mehr, die Ausbildung muss gut, gut, gut, gut, gut, und wo die Mädchen bleiben, ist manchmal dann, nich – die sollen sich nicht so anstellen.” (Navis 281-286)

## Individuelle Arbeit und persönliche Verlässlichkeit

Für Sozialpädagoginnen in diesem Feld haben subjektive Einstellungen, kollektive Verantwortung und Bedürfnisorientierung Vorrang. Es gibt fast keine Differenzierung, stattdessen orientieren sie sich am angenommenen Wohlergehen der Auszubildenden. Diffuses Empfinden ist offensichtlich vordringlicher als die Analyse der Lebensweltbedingungen und Theoriebildung. Die Sozialpädagoginnen achten eher auf ihre Empfindungen und Erwartungen als auf ihre Ziele. An die Stelle von Regeln und funktionaler Struktur tritt die Erwartung einer gegenseitigen persönlichen Verlässlichkeit.

Die unterschiedliche berufliche Ausbildung von Sozialpädagoginnen und Ausbilderinnen wird von den Sozialpädagoginnen zu Gunsten einer undifferenzierten, emotionalisierten Vorstellung vom "Wir" oder vom Team vernachlässigt. Sehr aufeinander angewiesen und sich wechselseitig aufeinander verlassend, mit geringer funktionaler Aufgabenteilung, bleibt vieles in der Arbeit folglich zufällig und beliebig.

Differenzen zwischen den Beteiligten führen nicht zu konzeptionellen Auseinandersetzungen, sondern zu persönlichen Vorbehalten.

Gemeinsame Ausbildungsüberlegungen beziehen sich im Wesentlichen auf die allgemeine Entwicklung der Mädchen und jungen Frauen, zu denen sie eine mütterlich-dominante, an einem angenommenen Wohl orientierte Haltung einnehmen. Sie stellen sich in den Dienst der anderen und setzen sich dem ohnehin ablaufenden Entwicklungsprozess der Auszubildenden und dem organisierten Ausbildungsprozess aus.

Indem die Sozialpädagoginnen spontan und reaktiv Unterstützungsaufgaben übernehmen, ordnen sie sich selbst unter. Ihre an den Jugendlichen orientierte Tätigkeit blendet professionelle Unterschiede aus und führt zu einem eingeschränkten sozialpädagogischen Verhalten. Ihre sozialpädagogische Arbeit gestaltet sich reduziert als Elternersatz.

Die Sozialpädagoginnen leiten ihr Verhalten von ihrer Persönlichkeit, ihren subjektiven Empfindungen und Einstellungen sowie von eigenen biografischen Erfahrungen ab. Infolge ihrer nur angenommenen Autonomie im eigenen Aufgabenbereich jenseits institutioneller Strukturen bleibt die offizielle Struktur selbst diffus. Der Eigenanteil ihrer Arbeit bleibt ohne Einordnung zu anderen Beteiligten. Außerdem machen sie sich mit ihrem "Angenommen-werden-wollen" abhängig von der Wertschätzung der übrigen am Ausbildungsprozess Beteiligten. Emotionale Geborgenheit wird so zu Ziel und Maßstab ihrer Ausbildungstätigkeit.

Ihr Vorgehen bleibt damit im Hier und Jetzt der aktuellen Situation verhaftet, sie befassen sich mit immer wiederkehrenden Problemen und deren möglichst umgehender Behandlung und Linderung. Eine Verbindung zu einer längeren zeitlichen Perspektive wird situativ auf notwendige Lebensbewältigung und Kontinuität durch eigenes biografisches Erleben hergestellt, im sozialpädagogischen Vorgehen jedoch kaum berücksichtigt. Es fehlt an Zielen für das berufliche Handeln. Solch prozess- und diskursorientiertes Arbeiten bedürfte kontinuierlicher Abstimmungsprozesse, die dann besonders notwendig sind, wenn auch der Ausbildungsalltag interessenorientiert gestaltet werden soll. Durch diese Art des Arbeitens und infolge der Teilzeitstellen-situation muss viel Energie gegen das Stellensplitting aufgewendet, viel abgesprochen und organisiert werden, um ein gutes Klima zu erhalten.

Konflikte und Konkurrenz entstehen immer, wenn Leistungsorientierung der Ausbilderinnen und Gefühlslagenorientierung der Sozialpädagoginnen nicht sofort kompatibel erscheinen. Solche Konflikte werden um so schwieriger, wenn es keine Vorstellungen über gemeinsame Arbeit und Auseinandersetzungen gibt. Diffuse Beziehungserwartungen führen zu Beziehungskonflikten und eskalieren bis zur Funktionalisierung der Auszubildenden als Opfer dieser Dynamik. Auffallend ist die Differenz zwischen Milde gegenüber den Mädchen und jungen Frauen und Strenge gegenüber den Kolleginnen. Als besonders wichtig wird in dieser Konstruktion die Auseinandersetzung über den richtigen Umgang mit den Mädchen und jungen Frauen angesehen.

Starke Bedürfnisorientierung und Individualisierung bei dem gleichzeitigen Wunsch nach Gleichheit von Frauen in Frauenberufen ergeben ein ständiges Pendeln zwischen Autonomie und Abhängigkeit (vgl. Schulewski 1990).

In den Frauenteamen zeigt sich ein einseitig weiblicher doing gender-Effekt. Es dominiert ein einseitig fürsorgliches Aufgabenverständnis und die sozialpädagogische Arbeit wird als persönliche Aufgabe individuell und verlässlich gestaltet. Eine nicht durchgebildete Binnenstruktur erfordert ständige Kommunikation, Vergewisserung der gemeinsamen Arbeit und situative kollektive Entscheidungen.

Einzelne Sozialpädagoginnen in Männerteams

“... es ist wirklich eine Männereinrichtung ...”

Zwei Sozialpädagoginnen arbeiten in Männerteams in traditionell männlichen Ausbildungsberufen, mit männlichen Kollegen als Ausbilder und Lehrer und mit männlichen Auszubildenden. Beide sind nur etwas länger als zwei Jahre in der Berufsausbildung für Benachteilig-

te tätig. Eine von ihnen ist Berufsanfängerin, die andere arbeitete zuvor in der Jugend- und Familienhilfe. Beide sind in unterschiedlichen Bildungswerken von Handwerkskammern mit jeweils einer Vollzeit- und einer Zweidrittelstelle beschäftigt. Beide haben eine Zusatzqualifikation erworben, die eine in systemischer Familientherapie und die andere im Bereich Sozialmanagement.

Beide sind Nachfolgerinnen von Ausbildern, die zuvor die Stelle als Sozialpädagoge innehatten, ohne jedoch über die entsprechende Qualifikation zu verfügen:

“Ja, es gibt 'n Vorgänger, was, wo 's vielleicht auch sicherlich anders war. Und das war vorher ein Meister, der auf dieser Stelle als Sozialpädagoge gesessen hat, der jetzt wieder als Meister tätig war. Das war, es war zu dem Zeitpunkt noch möglich. Im Augenblick – das geht jetzt nicht mehr, es müssen sozialpädagogische Qualifikationen vorliegen. Und ich denke, da sind einfach auch Unterschiede so auch im, in der Handhabung und gehen einfach auch, weil er dann auch Unterricht auch mitgemacht hat, also fachtheoretischen Unterricht. Und das sind alles Sachen, die ich nicht mach', kann ich auch nicht (lacht), so.” (Cordes 1257-1263)

Beide beschreiben besondere Anforderungen in der Zusammenarbeit und Schwierigkeiten in der Kommunikation mit ihren männlichen Kollegen. Eine von ihnen ist die einzige Sozialpädagogin im Betrieb, sie fühlt sich als unerwünscht, die andere hat Fachkolleginnen und Fachkollegen, aber nicht im unmittelbaren eigenen Arbeitszusammenhang. Sie beschreibt sich als “nur für soziale Kompetenz “ zuständig. Sie definieren sich als nachrangig, schreiben sich untergeordnete Rollen zu und sehen sich selbst und ihre Arbeit als nicht so wichtig an. Das erschwert es ihrem Gegenüber ihre Arbeit richtig einzuschätzen. Die Wechselwirkung von Selbstbild und Fremdbild bleibt unreflektiert:

“Ich bin nur so, also als – wie gesagt – soziale Kompetenz und für die Jugendlichen denn so zuständig, aber, gut, ich mach' auch organisatorische Sachen mit, also wenn es um Bildungsurlaube geht, die wir auch mit Jugendlichen durchgeführt haben, oder wenn es um Feiern geht, die wir machen, das ist dann auch, oder Praktikumsbesuche, Praktikumsstellen und so, die telefonischen Kontakte, das sind dann alles meine Sachen – und natürlich Arbeitsamt und so. Alles, was mit Außeninstitutionen zu tun hat, das ist mein, mein Gebiet.” (Cordes 159-164)

Während sich die eine Sozialpädagogin als von den Kollegen lediglich geduldet erlebt, fühlt die andere sich durch die von den männlichen Kollegen dominierte Arbeit herausgefordert, ihre Ziele und Vorstellungen

gen als Sozialpädagogin gegenüber den Ausbildern aktiv zu vertreten:

“Also, ich denke, dass ich in der Einrichtung geduldet, geduldet werde, weil ich, weil diese Maßnahme sonst nicht gefördert, nicht bezahlt würde vom Arbeitsamt, nicht gefördert würde, wenn dort keine Sozialarbeiterin beschäftigt würde.” (Frenzel 304-307)

“Ja, also (...) ich brauch' auch Ziele und Vorstellungen, (...), also bei dem Meister, das ist klar, der hat so bestimmte Aufgaben und Rahmenplan, Ausbildungsrahmenplan und beim Stütz.., beim Stützelehrer ist es auch klar. Und wenn der Sozialpädagoge nicht weiß, was der jetzt will oder was für Ziele da sind, (...). Also, wie gesagt, da denk' ich, dass jemand da untergeht. (...). Und deswegen finde ich das wichtig, dass wenn jemand in solch einem Bereich arbeitet auch klare Konturen hat und auch klare Grenzen hat, ja, also auch klar ist, ...” (Cordes 354-362)

Die eigene berufsspezifische sozialpädagogische Arbeit muss in diesem Bereich selbst bestimmt und dargestellt werden, da die Aufgaben der anderen Berufsgruppen deutlicher und offensichtlicher sind. Das erfordert von ihr die Profilierung ihres Aufgabenbereichs. Sollte das nicht gelingen, sieht sie die Gefahr “unterzugehen”. Die eigenen Aufgaben genauso wichtig zu nehmen, wie die Männer die “ihren”, entspricht nicht der zuvor selbst getroffenen Nachrangigkeitseinordnung und erfordert einen Verstoß gegen die traditionelle Rollenerwartung an Frauen nach Unterordnung. Sich lediglich geduldet zu fühlen, verstärkt die ohnehin schwache Position der Sozialpädagogin. Diese Defensive hat zur Folge, dass die Grundhaltung der Kollegen als abwehrend und nicht aushandlungsbereit interpretiert wird:

“Ich denke, man versucht mit 'n, ja, miteinander auszukommen. Natürlich gibt es, also wenn, wenn ich Fragen habe und mit einem Kollegen rede, denn krieg' auch, krieg' ich auch Antworten, ich merke es aber eben an der Gestik und Mimik, dass sie unsicher sind und, ja, dass sie das machen möchten, wie sie das für richtig halten – die Arbeit – und sich auch nicht mit mir absprechen möchten.” (Frenzel 311-315)

Erwartungen und Anfragen an die Sozialpädagoginnen beziehen sich vor allem auf Verhaltensauffälligkeiten bei den Auszubildenden, wie Verspätungen und häufiges Fehlen oder auf andere persönliche Probleme. Es besteht weitreichend Einigkeit darüber, dass diese Klärungsprozesse Aufgabe der Sozialpädagoginnen sind. Die eine versteht sie als Handlungsanweisungen, die andere als Erwartung der Ausbilder an sie, durch hilfreiche Gespräche die Auszubildenden ausbildungsfähig zu machen, damit der Ausbildungsprozess reibungslos fortgeführt werden kann. Die Ausbilder sind nach Einschät-

zung der Sozialpädagoginnen vorrangig an Ergebnissen und an der Arbeitsfähigkeit der Auszubildenden interessiert. Diese Art der Beauftragung der Sozialpädagoginnen durch männliche Kollegen verweist sie auf die Rolle der Zuarbeiterin und installiert ein hierarchisches Verhältnis. Sozialpädagogische Arbeit wird auf Krisenintervention reduziert:

“..., wenn 's dann nicht läuft, zum Sozialpädagogen und dann gibt 's 'n Gespräch und dann geht das alles wieder, so (lacht), also in dem Stil.” (Cordes 420-421)

Die männlichen Kollegen erwarten eine Lösung der Probleme im Sinne einer Regulierung. Diese Erwartungen werden jedoch nicht erfüllt, wenn die Sozialpädagoginnen an ihrer prozessorientierten Arbeit festhalten:

“Nur ist ja auch hier, aber es ist ja nicht nur, nich, so, aber dieses, dieses Denken, dass muss schnell irgendwie wieder, dass es reguliert werden kann, nich, so dieses Denken.” (Cordes 429-430)

Während die eine Sozialpädagogin zusätzlich freizeitpädagogische Angebote für die Jugendlichen machen möchte, um ihnen noch besser gerecht zu werden, setzt die andere ihre Energien in der Auseinandersetzung über den Umgang mit auffälligen Auszubildenden ein. Dabei versucht sie pädagogische und ganzheitliche Sichtweisen in die Arbeit mit den Auszubildenden einzubringen. Die Ausbilder jedoch dominieren das Ausbildungsgeschehen und folgen vor allem dem Ausbildungsrahmenplan. Ihnen ist prozessorientiertes Vorgehen eher fremd.

Beide Sozialpädagoginnen sind auf die Zusammenarbeit mit den Ausbildern angewiesen. Sie erleben diese eher als blockierend, nicht als unterstützend und bleiben mit ihren Überzeugungen isoliert. Was die männlichen Kollegen nicht als notwendig ansehen, können die Sozialpädagoginnen kaum umsetzen.

Die Männer davon zu überzeugen, dass Abmahnungen und Kündigungen allein den Jugendlichen nicht gerecht werden, kostet viel Energie und das Profil der professionellen sozialpädagogischen Arbeit. Auf Dauer führt es zu sozialem Rückzug und Selbstisolierung:

4.4

“... meine Überzeugungsarbeit ist da, wo ich denke, dass ich geleistet habe, ist schon in Bezug auf die Auszubildenden, in Bezug auf diese Abmahnverfahren da andere Möglichkeiten auch einzubeziehen, oder nicht gleich zu sagen, der fliegt sowieso gleich wieder – so, solche Sachen, sondern den Jugendlichen auch die Möglichkeit geben, sich zu verändern. So, das sind so erstmal diese Tätigkeiten und wo ich denke, da geht 'ne ganze

Menge Zeit und Energie auch drauf, so. Das andere natürlich auch, aber das ist einfach, ich hab' mich da im Augenblick dann auch eher zurückgenommen." (Cordes 625-631)

Die individuelle Problemlage der Auszubildenden wird als spezielle Herausforderung empfunden, gerade dann, wenn sie von den männlichen Kollegen schon aufgegeben wurden. Der Erfolg, dass Auszubildende in der Ausbildung bleiben, ist nicht messbar. Das an Inhalten orientierte berufliche Engagement und die prozessorientierte Arbeit werden von den Sozialpädagoginnen beibehalten:

"Die Herausforderungen sind grad' die Leute, die von andern vielleicht schon gleich abgeschrieben werden, oder wenn gesagt wird – also die Auszubildenden jetzt – dass das eigentlich eh schwierig wird oder eh keinen Sinn hat. Also, das ist für mich schon 'ne Herausforderung, da auch zu gucken, es ist ja bei jedem individuell anders vorzugehen, wie man da hinkommt, dass er die Ausbildung durchsteht und dass er die Ausbildung machen kann, aufgrund seines Verhaltens." (Cordes 553-558)

Die Sozialpädagoginnen sind in ihrer Arbeit nicht nur an dem Ausbildungserfolg orientiert, sondern an der Entwicklung der Jugendlichen und deren Lebensbewältigungsstrategien generell. Dabei sehen sie den Berufsausbildungsabschluss als eine Aufgabe, stellen diesen aber in die gesamte Entwicklung der Auszubildenden und arbeiten mit ihnen an ihren Lebensgestaltungskompetenzen. Verantwortungsübernahme und Selbstbestimmung werden von ihnen als Ziele dieser Begleitung formuliert. Dabei ist für die eine die überzeugte Entscheidung eines Auszubildenden gegen den Ausbildungsberuf genauso akzeptabel, wie für die andere das Versagen in der Prüfung, wenn die Entwicklung ihres Erachtens ansonsten positiv verläuft. Der Entwicklungsweg ist für sie ebenso wichtig wie das Ergebnis, wenn nicht sogar wichtiger. Sie sind weniger am formalen Abschluss und beruflichen Erfolg der Auszubildenden interessiert als an deren umfassender persönlicher Weiterentwicklung:

"Die bestandene Prüfung und für mich jetzt so meine Tätigkeit mit der – wo ich denn sage, soziale Kompetenz, aber wo ich dann seh' jetzt grad auch das 3. Lehrjahr, dass ich auch mehr, länger begleitet habe als die andern, wo ich sagen kann, also so die Veränderungen, die die jeweiligen Leute gemacht haben, da bin ich schon ganz zufrieden, nich, so, auch dass so einige Leute doch so mehr Verantwortung übernehmen, auch ihr Leben besser gestalten können als am Anfang. Also, für mich und meine Arbeit hab' ich das Gefühl, dass, ja, kann ich zufrieden sein." (Cordes 1040-1046)

Um die einzelnen Jugendlichen individuell zu motivieren und mit ihren eigenen Problemen konfrontieren zu können sieht eine der Sozialpädagoginnen die Beziehung zu den Auszubildenden als besonders wichtig an. Die andere Sozialpädagogin fühlt sich für die Konflikte zwischen Auszubildenden und Ausbildern zuständig. Sie übernimmt die Anwältinnenrolle, indem sie die Jugendlichen in Konflikten unterstützt oder sich persönlich in die Auseinandersetzung begibt. Sie hat eine eigene Sichtweise, kritisiert dabei auch die Arbeit der Ausbilderkollegen und ist überrascht über deren Unverständnis.

Austausch und Zusammenarbeit oder Teamarbeit finden nicht statt, es gibt kaum regelmäßige Absprachen, außer über die Anwesenheitszeiten der Auszubildenden.

Teambesprechungen erachten beide Sozialpädagoginnen als wichtig. Teamsitzungen finden nur auf Initiative der einen Sozialpädagogin statt. Die wiederum ist allein nicht in der Lage diese kontinuierlich aufrecht zu erhalten, da das Interesse der männlichen Kollegen gering und ambivalent ist.

“Und wo ich auch 'ne ganze Zeit, wo das auch an mir hing, also d.h. ich habe dann so 'n Blatt aushängen, wir haben so 'n schwarzes Brett bei uns auch eingerichtet, welche Themen behandelt werden. Also, ich hab' das da 'n Stück weit organisiert und irgendwann hab' ich 's auch nicht mehr gemacht und dann fanden die Teams auch nicht mehr statt...” (Cordes 1189-1192)

Unterstützt fühlt sich die eine Sozialpädagogin dort, wo sie Unterstützung bei den Ausbilderkollegen einfordert. Indem sie lediglich Forderungen an die Ausbilder stellt – die diese, wie sie meint, auch erfüllen werden – entspricht sie dem, was die männlichen Kollegen erwarten. Sie nimmt damit kaum Einfluss und ordnet sich vorsehend unter. So kann sie ihre Kompetenz nur begrenzt einbringen und Auseinandersetzungen mit den Kollegen finden nicht statt:

“Ist irgendwie schwierig. Sagen wir 's mal so, ich such' mir dann die Unterstützung, wenn ich sie brauche, wenn ich sie als notwendig erachte. (...) Vielleicht klammere ich das vorher, das andere schon vorher aus, das kann natürlich auch sein. Also, dass ich sie mir dann nicht suche, wenn ich sowieso weiß, ich krieg' sie nicht.” (Cordes 1222-1225)

Ihre sozialpädagogische Arbeit sehen die Sozialpädagoginnen durch das Team, die Rahmenbedingungen und die Strukturen begrenzt. Resümierend stellt eine der Sozialpädagoginnen fest:

“Es ist da eben, es ist einfach sehr, es ist sehr anstrengend, wie gesa..., auch die Arbeit in, an, an dem Jugendlichen ist wirklich

sehr anstrengend und auch eben diese Zusammenarbeit mit den Kollegen, weil das eben nun auch eine spezielle Männereinrichtung da ist." (Frenzel 727-729)

Die sozialpädagogische Arbeit der Sozialpädagoginnen wird in den Männerteams derart von den Kollegen beeinflusst, dass ihre Professionalität nicht ersichtlich ist und sie in den männlichen Kontext ausschließlich mit diesem befasst sind. Entsprechend wird die Entwicklung der Arbeit vereitelt. Abgrenzung und Ausgrenzung verstärken sich wechselseitig.

Männlich geprägte Einrichtungen dominieren die Arbeit von Sozialpädagoginnen

Das zuvor homogene männliche Ausbildungsteam wird nicht nur mit einer Frau in einem Männerberuf, sondern auch mit einer Profession konfrontiert, die für Ausbilder fremd ist.

Differenzen aufgrund von Gegensätzen und Unterschieden geschlechtsspezifischer Natur gehen in der Selbstwahrnehmung der Sozialpädagoginnen immer zu ihrem Nachteil aus. Als einzige Frauen im Männerteam fühlen sie sich von vornherein in einer besonderen Situation und damit in der Defensive. Die Unterordnung ihrer eigenen Arbeit unter die der Männer entspricht der traditionellen Rollenerwartung an Frauen. Jeder Versuch, eigene Vorstellungen durchzusetzen, bedeutet einen Verstoß gegen diese Nachrangigkeitseinordnung.

Beide Sozialpädagoginnen hatten als Vorgänger einen männlichen Ausbilder, der die Position des Sozialpädagogen innehatte. Sie werden mit diesen Vorgängern verglichen und vergleichen sich mit deren Arbeit. Dabei wird zuerst registriert, was sie im Vergleich mit den männlichen Vorgängern nicht können, wie z. B. Fachunterricht erteilen oder die Vertretung der Ausbilder in der Werkstatt übernehmen. Das ist um so verständlicher, wenn man bedenkt, dass die Ausbilder und Lehrer des Fachs selbst kaum Vorstellungen haben, was SozialpädagogInnen generell in die Ausbildung einbringen könnten und Frauen in männlich dominierten Werkstätten des Handwerks eher als Besucherinnen, denn als Mitarbeiterinnen erwartet werden. Dass außerdem die Auszubildenden heranwachsende Männer sind, wird dabei vernachlässigt. Es wird nicht thematisiert, welche sinnvolle Funktion eine Sozialpädagogin in diesem Kontext erfüllen könnte. Stattdessen entwickelt sich für die Sozialpädagoginnen die Rolle von Zuarbeiterinnen und die Geschlechterhierarchie wird gemeinsam verfestigt. Damit tritt die gesprächs- und prozessorientierte Arbeitsweise der Sozialpädagoginnen zu Gunsten der regulierungs- und lösungsorientierten Arbeit der Ausbilder zurück.

Teambesprechungen, die Sozialpädagoginnen für ihre prozessorientierte Arbeit als notwendig erachten, finden nur auf ihr intensives Betreiben und demnach für sie statt. Den Ausbildern genügen ihre Absprachen in der Werkstatt und in gemeinsamen Frühstückspausen.

Die Sozialkompetenz der Sozialpädagoginnen – junge Heranwachsende in ihrem persönlichen Entwicklungsprozess zu begleiten – wird “nur” in Krisensituationen erforderlich. Die jungen Männer als Gruppe sind eher mit Angst besetzt. Ihre inhaltliche und biografiebezogene Sichtweise der Jugendlichen bleibt weitgehend unkommuniziert und von den Ausbildern, die eher den beruflichen Erfolg im Blick haben, unverstanden.

Beide Berufsgruppen reden aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Zielen über die Ausbildung und die Auszubildenden. Kommunikation findet nur anlassbezogen statt. Eine Konzeptdebatte wurde bisher, wenn überhaupt, nur im geschützten Raum gemeinsamer Fortbildungen möglich. Anderssein und gegenseitiges Unverständnis führen zu einem Nebeneinander in der Arbeit bis hin zu einem Rückzug der Sozialpädagoginnen und bis hin zu gegenseitiger Entwertung.

Konflikte zwischen Ausbildern und Sozialpädagoginnen entstehen durch die unterschiedlichen Sichtweisen der Auszubildenden und deren Ausbildung. Die weibliche sozialpädagogische Art Konflikte einzuschätzen ist von den Ausbildern offensichtlich nicht nachvollziehbar.

Für die Sozialpädagoginnen ist die Motiviertheit und ist die Motivation der Auszubildenden ein wesentliches Thema. Deren Bedürfnisse nach sozialer Anerkennung und Unterstützung rangieren für sie vor dem Ausbildungserfolg, der für sie zwar auch wichtig ist, aber von ihnen nicht allein als Maßstab des Erfolges verstanden wird. Für den Ausbildungsabschluss als wesentlich sehen sie jedoch die Motivation und das Interesse der Auszubildenden an. Dabei lohnt es ihres Erachtens nicht, die Ausbildung abzuschliessen, wenn daran kein Interesse besteht. Mit dieser Haltung gefährden sie den Erfolg der Ausbilder, für die der Abschluss und die Note des Abschlusses unabhängig vom Befinden der Auszubildenden untrügliche Beweise ihrer erfolgreichen Arbeit sind.

Die Orientierung der Ausbilder am Ausbildungsrahmenplan und den Notwendigkeiten der Berufsausbildung ist für die Sozialpädagoginnen ungewöhnlich, da sie in ihrem Studium eher personenorientiertes Arbeiten gelernt haben. Deutlich wird in der Untersuchung auch eine unterschiedliche Zeitvorstellung: Während die Sozialpädagoginnen die besondere aktuelle Lage der Auszubildenden, verbunden mit deren Biografie, berücksichtigen, sind die Ausbilder an zeitlichen Vor-

gaben, dem Zeitrahmen der Ausbildung und der späteren Berufstätigkeit orientiert.

Auffallend ist, dass der Unterschied zwischen Studium und Berufsausbildung nicht formuliert wird. Vermutlich tritt der unterschiedliche berufliche Status hinter den augenfälligen Geschlechtsunterschied zurück. Die eine Sozialpädagogin bringt in ihre sozialpädagogische Arbeit mit den Auszubildenden Kenntnisse aus ihrer Zusatzqualifikation ein. Die Fortbildung der anderen in Sozialmanagement ist in ihrer sozialpädagogischen Arbeit nicht erkennbar. Lediglich ihre dominante Perspektive auf die Strukturen der Institution könnte in dieser Fortbildung gefördert worden sein.

Das an Inhalten orientierte berufliche Engagement und die prozessorientierte Arbeit werden von den Sozialpädagoginnen beibehalten, allerdings um den Preis, nicht verstanden zu werden und den Nachweis des Nutzens ihrer Arbeit schuldig zu bleiben.

Die Sicht von Ausbildern und Sozialpädagoginnen auf die Auszubildenden ist unterschiedlich, die Frage nach dem Nutzen der gemeinsamen Arbeit für die Auszubildenden wird vor dem Hintergrund der eigenen Lebensbiographie, Familienerfahrungen, Berufsbiografie und des eigenen beruflichen Selbstverständnisses unterschiedlich beantwortet.

Einzelne Sozialpädagoginnen in ansonsten homogenen Männerteams werden auf Weiblichkeit reduziert. Ein dominant männlicher doing gender-Effekt in dieser Konstellation führt dazu, dass Konflikte einseitig auf Geschlechterdifferenz reduziert werden und keine Teamarbeit stattfindet. Die Kommunikation ist zufällig, anlassbezogen und reduziert. Die Strukturen bleiben ohne Berücksichtigung sozialpädagogischer Arbeit und der Fachlichkeit der Sozialpädagoginnen auf geschlechtliche Unterschiede reduziert.

Sozialpädagogen in heterogenen Teams

“Die Grenzen sind im Konzept – ... Und auch in dem was hier so Konsens ist im Team.”

Zwei der befragten Sozialpädagogen arbeiten in gemischtgeschlechtlichen Teams in der kaufmännischen Ausbildung bei unterschiedlichen Bildungsträgern. Einer von ihnen ist Berufsanfänger, der andere bereits acht Jahre in diesem Bereich tätig. Beide haben eine eigene Berufsausbildung als Bankkaufmann absolviert. In ihren jeweiligen Teams haben sie eine Doppelfunktion: Sie sind sowohl als Sozialpädagogen als auch als Ausbilder in ihrem Fach tätig. Beide sind damit voll in den Ausbildungsprozess integriert und haben jeweils eine Vollzeitstelle. In beiden Einrichtungen kommt die bzw. der Vorgesetz-

te aus dem pädagogischen Feld und die Einrichtung wird als Bildungseinrichtung verstanden. Beide Sozialpädagogen wurden wie auch ihre Kollegen und Kolleginnen auf Grund ihrer Doppelqualifikation angestellt, die bereits in der Stellenausschreibung als Erwartung formuliert war. Die eine kaufmännische Ausbildung ist als Übungsfirma konzipiert, die andere bietet den Auszubildenden dauerhafte betriebliche Praktikumsplätze und stellt kontinuierliche Begleitung und zusätzlichen allgemein bildenden und fachtheoretischen Unterricht zur Verfügung.

Die Betreuung der Auszubildenden ist in Kleingruppen organisiert, die in einem Fall durch bis zu drei Kollegen und Kolleginnen unterrichtet werden, von denen jeweils ein Kollege die Gruppe intensiv betreut. Im anderen Fall durchlaufen die Auszubildenden verschiedene Abteilungen und haben dadurch mit allen im Team zu tun. Die Betreuung erfolgt auf Initiative der Auszubildenden, die sich an diejenigen wenden, dem sie sich am ehesten anvertrauen mögen:

“Das ist, das ist auch, es ist so von der Struktur so angelegt, dass wir alle 10 Kollegen und Kolleginnen tatsächlich formal mit den gleichen Aufgaben betraut sind. Der Ausbilder führt die gleichen, die Ausbilderinnen führen tatsächlich die gleichen Gespräche wie ich von der Institution, wird also auch das Gespräch, wenn 's 'ne Krise gibt, bei dem Auszubildenden, der von ihm oder ihr betreut wird.” (Winkelmann 95-99)

Da alle Kollegen und Kolleginnen unabhängig von ihrer Ausbildung die gleichen Aufgaben wahrnehmen, ist es für die Sozialpädagogen schwer, sich in diesem Arbeitsfeld abzugrenzen:

“Das typisch Sozialpädagogische da herauszufiltern, wo ich also sagen könnte, das ist jetzt nur das, was ich kann oder was, das gibt es hier so nicht.” (Winkelmann 99-101)

Da beide auch Ausbildungstätigkeiten in Form von theoretischem Unterricht ausüben und einer auch die Unterweisung der Auszubildenden im Ausbildungsablauf übernimmt, fällt es ihnen leichter, die konkreten Aufgaben in der Ausbildung zu schildern als sozialpädagogische Arbeit zu definieren. Außerdem wird im gleichberechtigten Team jeder Beitrag in Besprechungen über die Auszubildenden gleichermaßen berücksichtigt und das weitere Vorgehen gemeinsam entschieden:

“Im Team werden, das kann man da noch mal da deutlich machen, wenn es Problem, wenn es Jugendliche gibt, über die wir uns auch austauschen, das ist ja Sinn des Teams, dann gilt es, alle Meinungen einzuholen, sowohl die (...unv.) sowohl die der Ausbilder und natürlich auch die der Sozialpädagogen. Und dann versucht man, versuchen wir, gemeinsam einen Weg zu finden. Und

da zählt, jede Meinung ist da gleichwertig, also gewissermaßen gleichwertig.“ (Winkelmann 101-105)

Sozialpädagogische Arbeit bezieht sich für die Sozialpädagogen auf den Einzelfall, sie umfasst die genaue Analyse der Situation des jeweiligen Auszubildenden und die intensive Begleitung von schwierigen Einzelfällen. Dabei sind ihnen Krisenintervention, Einzelgespräche, die Aufarbeitung und Reflexion von Problemen und deren Genese besondere Anliegen. Sie berücksichtigen auch das weitere Umfeld der Auszubildenden und vermitteln sie gegebenenfalls an Beratungseinrichtungen:

“Die sozialpädagogische Herausforderung, hm – ja, da sind denn schon so Fälle wie 'ne Auszubildende, die hier anfängt, wo man merkt, die ist, die ist aber ganz schön auf so 'nem schiefen Weg – in Führungsstrichen – d.h. die hat 'ne Menge familiäre Probleme, daraus sind persönliche Probleme entstanden und die ist denn auch schon öfter mit dem Gesetz in Konflikt gekommen und Ladendiebstahl und in ihrer Biografie also ziemlich viel, was nicht so 'nem glatten Lebensweg eben entspricht. Und die hat sich denn trotzdem irgendwie entschlossen, ...jetzt mach' ich hier doch mal. Und denn fängt es recht schleppend an und denn sind da Fehlzeiten und dann kriegt man sie immer wieder auch durch Gespräche wieder zur Ausbildung. Und, ja, wenn sich so eine dann so im Laufe der Ausbildung irgendwie stabilisiert, dann am Ende das gut hinkriegt. Das ist eigentlich das, solche Fälle sind eine Herausforderung.“ (Steinbach 608-619)

Beiden Sozialpädagogen ist das Team als Auseinandersetzungsforum und Korrektiv bei eigenen Einschätzungen wichtig, wenn es z. B. um Abmahnungen oder Kündigungen, aber auch um die Betreuung der Auszubildenden geht. Sie verstehen sich als Teil eines interdisziplinären Teams, in dem gemeinsam verhandelt und entschieden wird. Dabei werden die Entscheidungsprozesse für die Sozialpädagogen eher durch persönliche Stärken und besonderen Einfluss im Team als durch die unterschiedliche Berufszugehörigkeit bestimmt:

“Ja, weil das sich möglicherweise das, was sich letztendlich als Konsens ergibt, über, vielleicht über Macht oder bestimmte Teamstrukturen ergibt, aber sicherlich nicht berufsbezogen abhängig ist, was entschieden wird.“ (Winkelmann 109-111)

Unterschiede im Team ergeben sich für den einen durch den unterschiedlichen Zugang der verschiedenen Berufsgruppen zu den Auszubildenden und für den anderen durch das Geschlecht und die jeweilige Persönlichkeit der Kollegin oder des Kollegen:

“... der (eine Ausbilder, Anm. d. Verf.) hat einfach immer, oder hat in der Regel die Seite des Betriebes bevorzugt gesehen, auch benannt, also ihm war 's immer wichtig, wie geht 's den Betrieben mit unseren Auszubildenden und können wir den Betrieben unsere Auszubildende zumuten und was müssen die Auszubildenden unbedingt können, um in diesen Betrieben auch 'ne Chance zu haben. Er hat einen anderen Betrachtungswinkel, er kommt aus 'ner anderen, ja, aus 'ner anderen Arbeitswelt, (...), Lehrer sind nicht immer die, die unbedingt diese persönlichen Gespräche führen, oder doch, sie führen sie, sie müssen sie auch führen, aber ich bin mir nie immer so ganz sicher, ob sie das tatsächlich als ihre Aufgabe verstehen und ob 's dort nicht auch, ja, Probleme gibt. Lehrer begegnen diesen Gruppen durchaus als Gruppen, während ich die Gruppen z.T. immer auch als eine Einzelperson wahrnehme und immer auch das Gespür für Gruppe jetzt in diesen zwei Jahren sich erst entwickelt hat dadurch, dass ich Unterricht gebe. Und das ist bei den Lehrern, glaub' ich, auch 'n anderer Zugang über, dass sie eben unterrichtet haben, und zwar die betreuen zwar auch, wie wir auch, also wie jeder auch, aber, gut, Gesprächsführung vielleicht, Einzelfallhilfe – da gab 's es schon in Teams schon bestimmte Aussagen, dass sie dort ihre Arbeit nicht so weitgehend verstanden wissen wollen, was die Betreuung und das Zu-Ämtern-gehen und so, das, das glaube ich, so für sich nicht als Aufgabe verstehen.” (Winkelmann 831-848)

“Oder sag', ja, die kommen schon oft auch zu mir, wenn die so Probleme mit andern Ausbildern haben. Also diese Funktion hab' ich da durchaus, was Vermittelndes, glaub' ich. Ja, so kann man das schon sagen, also die, die weibliche Position, der Autoritäre, der Verständnisvolle, der Strukturierte. Ja, das sind vielleicht so diese vier Haupttypen.” (Steinbach 1202-1207)

Die Leitungsrolle im Team wird von einem der Befragten in ihrer Bedeutung für seine Arbeit eher nivelliert, der andere, dessen Vorgesetzte eine Sozialpädagogin ist, definiert deren Vorgesetztenfunktion lediglich als Gesprächsleiterin der Teambesprechungen.

Während die Ausbilder die Auszubildenden als zukünftige MitarbeiterInnen betrachten und die betrieblichen Belange berücksichtigen, die LehrerInnen aus Sicht der Unterrichtenden eher die Lerngruppe im Ganzen sehen, fühlen sich die Sozialpädagogen für das Wohlbefinden, eine vertrauensvolle Atmosphäre und die Arbeit an der Motivation der einzelnen Auszubildenden zuständig. Eine individuelle fürsorgliche Betreuung und ein freundschaftliches Miteinander im Team machen ihren Spaß an der Arbeit aus. Dass die Auszubildenden nicht nur einen Berufsabschluss machen, sondern sich auch persönlich weiterentwickeln müssen, ist für alle Konsens und wird genauso wichtig genommen wie der Ausbildungsabschluss. Die Teamarbeit wird

von beiden als bereichernd erlebt, der Berufsanfänger empfindet sie auch als entlastend. Teamsitzungen ermöglichen ihnen, sich mit den Kollegen und Kolleginnen auszutauschen und ihre eigene Einschätzung zu vertreten. Sie dienen dem Team auch zur Begutachtung der einzelnen Auszubildenden und ihren Schwierigkeiten und machen Absprachen hinsichtlich gemeinsamer Einflussnahme möglich. Konflikte werden eher wie unter Freunden angesprochen und es besteht ein Verständnis füreinander:

“Ich find' das auch deswegen hier angenehm zu arbeiten, weil wir, ich glaube, wir sind einfach auch 'n gutes Team vom, davon wie wir uns untereinander verstehen, so grundsätzlich. Also ich würd' wir sind nicht Freunde, aber ich find' das ist schon vergleichbar damit (...) denn braucht das 'ne Zeit, bis das so auf 'n Tisch kommt, dass dieser Konflikt auch so offensichtlich ist, worum 's geht. Und dann sind wir zum Glück in der Lage, das zu klären.”  
(Steinbach 1296-1306)

“Meine Leistung seh' ich, oder nein, ich seh' meine Leistung in den Anteilen, die ich in diesem, in diesen Teams habe, bei meiner Gesprächsbereitschaft und meiner Kompetenz, mich zu Auszubildenden zu äußern, mich einzubringen an diesem Entscheidungsprozess, der auch immer dann diskutiert wird, beteiligt zu sein. ... von der Meinung der anderen zu profitieren, mich mit ihnen beschäftigen zu können. Es nimmt mich aus der eigenen Verantwortung, aus der Last, immer nur selber verantwortlich sein zu müssen, was ein unmittelbarer Druck ist. Das ist immer dann spürbar, wenn man in 'ner Unterrichtssituation ist, wo man nicht eben rausgehen kann und sagen, ich muss jetzt 5 Minuten mich mit Kollegen beraten (...). Das geht einfach nicht. In der Unterrichtssituation muss ich schnell reagieren, da reagiert man natürlich auch falsch – was heißt falsch, oder eben nicht unbedingt angemessen. Und ich bin ganz froh, dass Team da ist, dass man mit Kollegen bespricht, sich austauscht, dass also die Möglichkeit als Infrastruktur da ist.” (Winkelmann 715-728)

Die diskursorientierte Arbeitsweise, die psychosoziale Betreuung und die Entwicklungsbegleitung der Auszubildenden erfordern von den Sozialpädagogen vor allem soziale Fähigkeiten, persönliche Eignung und eine flexible Rollengestaltung und Beziehungsfähigkeit, um den vielfältigen, wechselnden Anforderungen situationsadäquat gerecht zu werden. Methoden der Gesprächsführung und Konfliktregelung erwarten sie ebenfalls von Sozialpädagogen in diesem Arbeitsfeld:

“Und das, damit so klarzukommen oder auch da so bereit zu sein, so auf den einen, so auf einander einzugehen, das ist schon 'ne sehr wichtige Voraussetzung. Man muss sehr flexibel sein, weil, also im Arbeitsalltag ist von einer Minute zur andern ganz unter-

schiedliche Dinge passieren, also da kommt denn vielleicht eine Auszubildende heulend hier rein, hat irgend ein Problem, im nächsten Moment ruft mich die Geschäftsleitung an und will was über die Abrechnung wissen, warum das soundso ist." (Steinbach 1052-1057)

Die Aussagen der beiden gleichen sich darin, dass für sie Teamfähigkeit in diesem Arbeitsfeld besonders wichtig ist, da ein gemeinsames Konzept, und gemeinsame Regeln gegenüber den Auszubildenden vertreten werden müssen. Gleichzeitig ist das Konzept für die Sozialpädagogen rahmengebend und gemeinsame Basis des Handelns aller. Es ist für alle Beteiligten verpflichtend um gemeinsame Ziele zu erreichen und den Auszubildenden eine Orientierung zu ermöglichen:

Für beide Sozialpädagogen ist die Teamarbeit ein Gewinn. Einer von ihnen sieht vor allem aktuelle Vorteile, da er als Berufsanfänger noch lernt. Teamarbeit hat für ihn die Funktion sich im Beruf weiterzualifizieren, um vielleicht später aufzusteigen:

"Ich bin froh, in einem Team zu arbeiten, oder sagen mal, noch in einem Team zu arbeiten, da ich das als einen ungeheuren Gewinn verstehe, ..." (Winkelmann 718-719)

Das Sozialpädagogikstudium war für beide eine Möglichkeit, persönlichen Interessen nachzugehen und gewisse Freiheiten zu haben. Für beide war die Banklehre vor allem durch institutionelle Enge geprägt. Der Zivildienst brachte sie mit sozialer Arbeit in Kontakt. Einer sieht auch den Einfluss des Zeitgeistes der 70er Jahre in seiner Studienwahl. Beide bewerten die Art ihres Studierens kritisch und wenig zielorientiert.

Ausbildungskompetenz, Prozessorientierung und Sozialanwaltschaft

Sozialpädagogen in Ausbildungsteams der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung bringen "weibliche" Sozialkompetenz in den Ausbildungsprozess ein. Sie sehen die Auszubildenden als Individuen, die individuelle fürsorgliche Betreuung brauchen. Ihre Aufgabe sehen sie in der Arbeit mit den Auszubildenden an deren persönlicher Motivation in der Ausbildung. Einzelfallhilfe und persönliche Gespräche verstehen sie als ihren Zugang zu den Auszubildenden im Gegensatz zu den LehrerInnen, die ihres Erachtens zuerst die Gruppe als zu unterrichtende Klasse in den Blick nehmen. Sie erwarten von SozialpädagogInnen, die in diesem Bereich arbeiten wollen, vor allem persönliche und soziale Fähigkeiten unabhängig von ihrem Geschlecht. Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung sind sowohl professionelle wie weibliche Aufgabenbeschreibungen und begründen die Rolle der Sozialpädagogen als eine Art Sozialanwaltschaft.

Einzelgespräche, Krisenintervention, Aufarbeitung von Problemen, Genese und Reflexion als Bestandteile sozialpädagogischer Arbeit dokumentieren die Orientierung an der Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden und eine prozessorientierte Arbeitsweise mit dem Ziel ihrer Stabilisierung. Während die Aufgaben als Ausbilder für die Sozialpädagogen klar an den Inhalten der Ausbildung festzumachen sind, bezieht sich sozialpädagogische Arbeit auf Auszubildende in schwierigen sozialen Verhältnissen und mit auffälligem Lebensweg.

Im Team haben alle Kollegen und Kolleginnen unabhängig von ihrer Profession die gleichen Aufgaben. Dadurch fällt es den Sozialpädagogen schwer ihre spezifische sozialpädagogische Fachlichkeit darzulegen. Probleme werden in organisierten Teambesprechungen mit allen beraten und das Vorgehen gemeinsam erarbeitet. In dieser kommunikativen Arbeitsweise kommen die verschiedenen professionellen Sichtweisen zusammen, ohne als solche verstanden zu werden. Dabei sind der persönliche Einfluss auf das Gespräch und die jeweilige Stärke des Einzelnen im Team nachdrücklicher ergebnisbestimmend, als die Fachkenntnisse der jeweiligen Berufszugehörigkeit.

Die Sozialpädagogen beschreiben eine diskussionsorientierte gleichberechtigte Arbeitsweise, die an Problemen ausgerichtet sowohl prozesshaft als auch ergebnisorientiert ist. Ihrem beruflichen Handeln liegt eine gemeinsame Prozessvorstellung zu Grunde. Die Sozialpädagogen profitieren von der Teamarbeit aller und sehen zumindest in der persönlichen Begleitung der Jugendlichen ihre spezifische Kompetenz. Einer von ihnen versteht für sich interdisziplinäre Teamarbeit auch als Chance, sich selbst zu qualifizieren.

Leitungsaufgaben und Leitungsrolle werden kaum thematisiert, die Sozialpädagogen zeigen eher eine Unterordnungsbereitschaft, indem sie die Autorität gegenüber den Auszubildenden gern den anderen männlichen Kollegen überlassen.

Sie beschreiben ihre Beziehung zu den Auszubildenden als eher partnerschaftlich und vertrauensvoll vermittelnd. In der Zusammenarbeit mit den Kollegen dominieren kommunikativ gefällte kollegiale Entscheidungen vor Vorgesetztenentscheidungen. Die Rolle des Vorgesetzten bleibt undeutlich.

Die Organisation der Ausbildung durch ein gemeinsames Konzept, gemeinsame Regeln und eine klare Aufgabenteilung sichern den Ausbildungserfolg, dabei haben die Regelungen Vorrang vor der prozessorientierten Arbeit.

Durch die gleichlautende Aufgabenformulierung und Doppelfunktion Ausbilder und Sozialpädagoge, bei den KollegInnen in der Regel AusbilderInnen und LehrerInnen, entsteht statt einer fachlichen Differenzierung

eine Differenzierung hinsichtlich der Geschlechtsunterschiede und persönlichen Eigenschaften. Folglich werden Geschlechtsrollenzuordnung und -erwartungen wie die stärkere Zuständigkeit für Emotionalität und weibliche Auszubildende für die weiblichen Kolleginnen aufgabenbestimmend. Demnach sind Männer nachrangig für Emotionalität zuständig und umgekehrt Frauen weniger für rationale Regelungen. Persönliche Eigenschaften und Geschlecht dominieren die funktionale Aufgabenteilung im Team und fachliche Unterschiede treten in den Hintergrund.

Flexibel zu sein bei gleichzeitiger Aufgabenvielfalt, motiviert und sozial kompetent zu sein – das sind für sie wichtige Anforderungen an zukünftige Kollegen. Wechselnden Anforderungen gewachsen zu sein und die Zusammenarbeit ernst zu nehmen, gehört ebenfalls dazu.

Der eigene Werdegang wird als Emanzipationsprozess von den Eltern verstanden, die die erste Ausbildung bestimmten. Über den Zivildienst und mehr oder weniger zufällig gelangten sie ohne konkrete Zielperspektive zum Sozialpädagogikstudium. Sie beschreiben ihren Einstieg in das Arbeitsfeld Benachteiligtenförderung als durch ein äußeres Angebot und eigenes Interesse bedingt. Beide erscheinen wenig ziel- und aufstiegsorientiert und mehr den aktuellen Anforderungen verpflichtet.

Beide Sozialpädagogen arbeiten gern in diesem Feld und in ihrem jeweiligem Team, das nach ihren Aussagen sowohl durch gemeinsame Regeln wie durch gegenseitige Sympathie angenehm und produktiv sei. Unabhängig von ihrer Verweildauer in diesem Arbeitsfeld sehen beide ihre Berufsausbildung als wichtigen Erfahrungs- und Wissenshintergrund für ihre Arbeit, außerdem war sie wichtiges Einstellungskriterium. Durch die Verpflichtung aller auf ein Konzept, gemeinsame Regeln und die Ausbildungsstrukturen wird innerhalb dieses Rahmens prozessorientiertes Arbeiten von allen praktiziert. Da alle am Ausbildungsgeschehen Beteiligten eine durch ein Studium erworbene pädagogische Kompetenz mitbringen, verbindet sie außerdem eine vergleichbare Ausbildungssozialisation und eine gemeinsame Sprache.

Bei ähnlicher beruflicher Ausbildung, gleicher Aufgabenstellung und gemeinsamer Verantwortung werden Geschlechtsunterschiede und persönliche Eigenschaften zu Unterscheidungsmerkmalen und die männlichen Sozialpädagogen übernehmen im Team durchaus als weiblich und sozialpädagogisch zu bezeichnende Aufgaben und Funktionen wie individuelle Betreuung, Unterstützung und Fürsorge für die Auszubildenden.

In den gleichgewichtigen gemischtgeschlechtlichen Teams ist ein produktiver doing gender-Effekt ersichtlich. Vielfältige Aufgabenteilungen relativieren geschlechtsspezifische Zuschreibungen. Die Kommunikation wird organisiert, klare Strukturen, vereinbarte Aufträge und eindeutige Arbeitsteilung ermöglichen prozessorientierte sozialpädagogische Arbeit.

### Schlussfolgerungen

Im Zusammenhang von Teamkonstellation und Geschlecht sind doing gender Auswirkungen auf Kommunikation, Interaktion und Zusammenarbeit eindeutig ersichtlich und es werden Wechselwirkungsprozesse in den verschiedenen Teamkonstellationen offenbar. Diese Prozesse können hier nur ansatzweise zusammengefasst werden, da sie sich allein im Kontext nachvollziehen lassen. Dennoch sind verschiedene Auswirkungen zu benennen, besonders die produktive Zusammenarbeit beider Geschlechter in ausbalancierten Teams, die sich durch umfassende Ausbildungskompetenz, durchgängige Prozessorientierung bei gleichzeitig gut ausgebildeter Teamstruktur und eine reflektierte Sozialanwaltschaft auszeichnen. Doing gender-Wirkungen in ausschließlich durch Männer besetzten Teams hingegen weisen eindeutige Arbeitsteilung, die Anerkennung hierarchisch gegliederter Organisation und eine dadurch entstehende Rollen- und Funktionsklarheit auf. Fürsorgliche und individuell gestaltete Arbeit in Frauentams, die sich durch Flexibilität und Improvisationshandeln sowie persönliche Verlässlichkeit in der Zusammenarbeit zeigt, bilden ein anderes Extrem.

Besonders durch die Vorherrschaft von Männern geprägte Einrichtungen können die Arbeit einer einzelnen Sozialpädagogin so dominieren, dass sie – auf ihr Geschlecht reduziert – fachlich nichts ausrichten kann. Die Besonderheit: Frau unter mehreren Männern zu sein, stützt diese letztlich selbst mitgetragene Definition. Doing gender-Prozesse werden überbordend dominant.

Ausnahmen<sup>10</sup> dokumentieren, dass stereotype Aussagen nicht weiterführen, sondern doing gender im jeweiligen konkreten sozialen und strukturellen Zusammenhang betrachtet und äußere Faktoren berücksichtigt werden müssen.

Folgend sollen einige doing gender-Effekte im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf das Berufsgeschehen herausgehoben dargestellt werden.

### Produktive doing gender-Effekte

Doing gender-Effekte in gemischtgeschlechtlichen Teams mit klar definierten Einzelaufgaben und fachlich geleiteter gemeinsamer

Arbeit sind vielfältig vorhanden und überaus produktiv. Der doing gender-Effekt wird relativiert durch die Variationsbreite der sozialen und berufsübergreifenden Bezüge.

#### Einseitig männliche doing gender-Effekte

Doing gender-Effekte in Männerteams verstärken gemeinsame männliche Rituale. Zielorientierte Arbeit basiert auf von allen akzeptierter Rollen- und Funktionsklarheit und auf gemeinsamen Werten und Normen. Die Interaktionen sind sachbezogen und ergebnisorientiert. Gefühlsanteile werden zugunsten von Sachlichkeit und Produktorientierung gemieden bzw. abgespalten.

#### Einseitig weibliche doing gender-Effekte

Ein Doing gender-Effekt in Frauentteams zeigt sich in der Art und Weise, Arbeitsprozesse sehr individuell jedoch zuverlässig zu gestalten. Individuelles Improvisationsvermögen, soziales Interesse und hohe Verständigungsbereitschaft begründen eine bedürfnisorientierte Begleitung und die Beachtung der Individualität der Auszubildenden. Die Arbeit ist beziehungsorientiert und auf Prozesszufriedenheit ausgerichtet.

#### Dominant männliche doing gender-Effekte

Ein starker doing gender-Effekt entsteht und wirkt dominant bis übermächtig, wenn einzelne Sozialpädagoginnen in einer fast ausschließlich von Männern bestimmten Arbeitssituation ihren Platz finden müssen. In dem Fall wird das Geschlecht vor allem anderen (z.B. Fachlichkeit oder Lebenserfahrung) dominant. Dann wird die Situationsinterpretation von den männlichen Kollegen so weitgehend beherrscht, dass lediglich das Kennzeichen Frau interaktionsbestimmend wird. Sachbezogenheit und lineare Erfolgsorientierung werden unhinterfragbar beibehalten.

#### Gemäßigte doing gender-Effekte

Bei klarem Leitungsauftrag an Frauen in Frauentteams wird ein einseitig weiblicher doing gender-Effekt relativiert. In dem Leitungsfunktionen, durch die Organisationshierarchie legitimiert, von Frauen in Frauentteams wahrgenommen werden, entsteht eine produktive Differenzierung im Team, die eine einseitig am Geschlecht orientierte Zusammenarbeit um Funktionsunterschiede positiv erweitert.

Eine andere gemäßigte Wirkung von doing gender zeigt sich in Männerteams, in denen Sozialpädagogen in ihrer Berufsarbeit die als weiblich definierte Arbeit und die damit verbundenen Haltungen offen vertreten, z.B. die Berücksichtigung individueller Probleme vor der

Einhaltung von Regeln. Eine solche dem Beruf des Sozialpädagogen inhärente, eher gewährende denn reglementierende Einstellung unterscheidet sie von ihren Kollegen aus anderen Berufsgruppen im männerdominierten Team.

Schließlich lässt sich nachweisen, dass unerwünschte doing gender-Effekte durch gemischtgeschlechtliche Teams und deutlich formulierte gemeinsame Arbeitsaufträge und funktionale Arbeitsteilung gemäßigt werden. Damit werden vielfältige Potentiale der MitarbeiterInnen offenkundig und produktiv.

Doing gender-Effekte in ausgeglichen gemischtgeschlechtlichen, mit mehreren Männern und mehreren Frauen besetzten, Teams wirken positiv. Sie verstärken voneinander zu lernen und Interdisziplinarität. Außerdem schützen sie davor, dass die Kommunikation einseitig durch ein Geschlecht dominiert werden kann. Fürsorglichkeit und Leistungsorientierung ergänzen einander. Öffentliche Kontrolle durch Kollegen bzw. Kolleginnen erhält eine soziale und fachliche Balance. Strukturell gesicherte konstruktive Zuständigkeit von Frauen und Männern ist der Berufssituation und der sozialpädagogischen Begleitung der Auszubildenden angemessen. Im Gegenwartsbezug ist sie zukunftsrelevant und entspricht der Forderung nach diversity<sup>11</sup> in Institutionen und Teams.

Offensichtlich wurde, dass doing gender-Prozesse und doing gender-Effekte besonders durch die Teamkonstellation beeinflusst werden. Zusätzlich forcieren und regulieren auch institutionelle Gegebenheiten und Regelungen diese Prozesse nicht unerheblich (vgl. Schulewski 2002).

Individuelle Voraussetzungen wie Ausbildung, Lebensalter und Berufserfahrung und die Teamkonstellationen wirken zusammen und beide beeinflussen Wahrnehmung und Interpretation von Situationen hinsichtlich eigener Handlungsmöglichkeit oder Handlungssohnmacht. Solche Interpretationen müssen andauernd individuell oder kollektiv umso mehr geleistet werden, je weniger Auftrag und Zusammenarbeit institutionsseitig definiert sind. Alles, was im Arbeitsprozess und in den Institutionen offen bleibt, muss selbstbestimmt und durch Aushandeln der Geschlechter geformt werden und bleibt damit der Geschlechterdynamik überlassen.

Ausschließlich männlich oder weiblich besetzte Teams sind insofern einseitig, als sie jeweilige durch das andere Geschlecht vertretene Potenziale vermissen lassen. Einzelne Frauen in Männerteams laufen Gefahr auf ihr Geschlecht reduziert zu werden und ihrer Fachlichkeit verlustig zu gehen. Gemischtgeschlechtliche Teams bieten Vielfalt, vermindern einseitige geschlechtliche Zuschreibungen und erzeugen Synergieeffekte. Gerade im Kontext von Lernen ist ein

Arbeitspapiere und Materialien aus dem DJI-Forschungsschwerpunkt "Übergänge in Arbeit" können gegen einen Versandkostenbeitrag von 1,53 Euro (in Briefmarken) pro Exemplar mit diesem Bestellformular angefordert werden.

#### Veröffentlichungen aus der Datenbank PRAXIMO

- Datenbank PRAXIMO – Praxismodelle "Jugend in Arbeit". Neue Praxismodelle zur beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen. CD-Update mit 202 Datensätzen, September 2001. München/Leipzig: DJI 2001
- Schreiber, Elke/Schreier, Kerstin (Hrsg.): Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen: Die Preisträger des Wettbewerbs "Fit für Leben und Arbeit", Bd. 1. München/Leipzig: DJI 2000, 264 S.
- Schaub, Günther (Hrsg.): Berufliche und soziale Integration junger Migrantinnen und Migranten. Praxismodelle Bd. 2. München/Leipzig: DJI 2000, 292 S.
- Schaub, Günther (Hrsg.): Neue Informations- und Kommunikationstechniken in der Jugendsozialarbeit. Praxismodelle Bd. 3. München/Leipzig: DJI 2000, 112 S.
- Förster, Heike/Kuhnke, Ralf/Mittag, Hartmut (Hrsg.): Jugendsozialarbeit an sozialen Brennpunkten. Praxismodelle Bd. 4. München/Leipzig: DJI 2000, 196 S.
- Schaub, Günther (Hrsg.): Jugendsozialarbeit in strukturschwachen Regionen. Praxismodelle Bd. 5. München/Leipzig: DJI 2000, 122 S.
- Kraheck, Nicole (Hrsg.): Verbesserung der beruflichen Chancen von Mädchen und jungen Frauen. Praxismodelle Bd. 6. München/Leipzig: DJI 2001, 170 S.
- Schreiber-Kittl, Maria (Hrsg.): Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer. Praxismodelle Bd. 7. München/Leipzig: DJI 2000, 245 S.
- Lex, Tilly (Hrsg.): Förderung benachteiligter Jugendlicher in Jugendhilfebetrieben. Praxismodelle Bd. 8. München/Leipzig: DJI 2001, 204 S.
- Gericke, Thomas (Hrsg.): Förderung benachteiligter Jugendlicher in privatwirtschaftlichen Betrieben. Praxismodelle Bd. 9. München/Leipzig: DJI 2001, 282 S.
- Schreiber, Elke/Schreier, Kerstin (Hrsg.): Interkulturelles Lernen und Arbeiten. Praxismodelle Bd. 10. München/Leipzig: DJI 2001, 264 S.
- Schreiber, Elke/Schreier, Kerstin (Hrsg.): Neue Praxismodelle "Jugend in Arbeit". Datenbank PRAXIMO 2001, Bd. 11. München/Leipzig: DJI 2001, 280 S.
- Deutsches Jugendinstitut: "Fit für Leben und Arbeit". Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen. Broschüre inkl. CD mit der Datenbank der 100 Wettbewerbspreisträger. München/Leipzig: DJI 2000, 194 S.
- Langemann, Irene: "Fit für Leben und Arbeit". Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen. Videodokumentation über drei ausgezeichnete Praxismodelle. München: DJI 2000, 44 Minuten

#### Neuerscheinung aus dem DJI-Forschungsschwerpunkt "Übergänge in Arbeit"

- Gericke Thomas/Lex, Tilly/Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike: Fördern und Fordern: Jugendliche in Modellprojekten der Jugendsozialarbeit. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms "Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit 1998-2001". München/Leipzig: DJI 2001, 121 S.

#### Bibliographien

- Lex, Tilly: Jugendhilfebetrieb – Jugendhilfe zwischen Arbeitsförderung und Marktorientierung. Literaturbericht und Bibliographie. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 1/2000, 108 S.
- Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike: Bibliographie Schulverweigerung. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 2/2000, 85 S.
- Gericke, Thomas: Berufsausbildung Benachteiligter – Problemskizze und Bibliographie. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 3/2000, 109 S.

#### Ausgewählte Arbeitspapiere des DJI

- Schreiber-Kittl, Maria: Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. Forschungsbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 1/2001, 53 S.
- Lex, Tilly: Benachteiligte Jugendliche im Jugendhilfebetrieb: Arbeitskräfte oder Adressaten von Förderung? Fallstudien zur Herausbildung produktiver Belegschaft im Jugendhilfebetrieb. Forschungsbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 2/2001, 142 S.
- Gericke, Thomas: Die Wiedergewinnung des Betriebes als Ausbildungsort für Benachteiligte – Strategien und Leistungen der Jugendberufshilfe. Forschungsbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 3/2001, 76 S.
- Schaub, Günther: Bürokommunikation und neue Medien. Ein berufsvorbereitender Lehrgang. Forschungsbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 4/2001, 35 S.
- Reißig, Birgit: Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 5/2001, 40 S.
- Schaub, Günther: Qualifizierung und Beschäftigung im Jugendhilfebetrieb. Zwei Fallbeispiele. Werkstattbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 6/2001, 41 S.
- Braun, Frank/Lex, Tilly/Rademacker, Hermann: Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Expertise. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 1/1999, 30 S.
- "Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit". Modellversuche zur beruflichen und sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms "Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit" 1994 – 1997. München/Leipzig: DJI 1998, 170 S.
- Lex, Tilly: Qualifizierung und Beschäftigung im "Sozialen Berufshilfebetrieb". Werkstattbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 1/1997, 61 S.
- Gericke, Thomas: Jugendwerkstatt – Praktikum – betriebliche Berufsausbildung. Kooperative Lernangebote für Benachteiligte. Werkstattbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 6/1997, 37 S.
- Gericke, Thomas: Jobben: Lebensentwurf oder Krisenmanagement? Erfahrungen mit einer Jobvermittlung für arbeitslose junge Erwachsene. Werkstattbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 7/1997, 30 S.
- Lex, Tilly: Vom Maßnahmeträger zum Sozialen Betrieb. Entwicklungen und Perspektiven eines ostdeutschen Modellprojekts. Werkstattbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 4/1998, 51 S.
- Mögling, Tatjana: Aussiedlerjugendliche: Migration und Hilfen zur beruflichen Integration. Werkstattbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 2/1999, 26 S.
- Preiß, Christine/Wahler, Peter: Lernen in der Junioren-Firma – eine wegweisende Methode beruflicher Ausbildung. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 3/1999, 31 S.
- Preiß, Christine/Wahler, Peter: Einstieg auf Raten? Berufliche Integrationsprobleme Jugendlicher in einer ostdeutschen Region. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 4/1999, 112 S.
- Bendit, René/Keimeleder, Lis/Werner, Katja: Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe junger MigrantInnen im Kontext von Integrationspolitik. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 4/2000, 65 S.
- Nicaise, Ides/Bollens, Joost: Berufliche Qualifizierung und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 5/2000, 55 S.
- Schäfer, Heiner: Wenn Jugendliche nur schwer zu erreichen sind. Mobile Jugendsozialarbeit in einem Landkreis. Werkstattbericht. München/Leipzig: DJI, Arbeitspapier 5/1997, 41 S.

Bestelladresse:

Deutsches Jugendinstitut e.V.  
Regionale Arbeitsstelle Leipzig  
"Übergänge in Arbeit"  
Teubnerstr. 11

04317 Leipzig

Ich bitte um Zusendung der  
**angekreuzten Titel an folgende Adresse:**

Name/Vorname: \_\_\_\_\_

Institution: \_\_\_\_\_

Straße: \_\_\_\_\_

PLZ/Ort: \_\_\_\_\_

Telefon: \_\_\_\_\_

Fax: \_\_\_\_\_

E-Mail: \_\_\_\_\_

bewusster Umgang der Geschlechter auch Modell für die Auszubildenden und wird ihnen und ihren Lernnotwendigkeiten differenziert gerecht.

Die Wahrnehmung der Existenz von Vielfaltigkeit innerhalb der Geschlechter (Diversity Awareness) allein reicht jedoch nicht aus, sondern es bedarf überlegten und aktiven Managements durch Leitung. Management von Diversity heißt das neue Zauberwort. Diversity Management zielt darauf ab Bedingungen zu schaffen, die eine produktive Zusammenarbeit in heterogen zusammengesetzten Belegschaften bewirken. Vielfältige Potentiale der Geschlechter, Altersgruppen und Nationalitäten und deren Wechselwirkungsprozesse in Kommunikation und Interaktion sind noch zu entdecken.

## Literaturverzeichnis

Balsler, Sabine: Abschied von der Monokultur: Diversity als Spiegel der Welt. In: Personalführung 5/99, S. 14-16

Beck, Ulrich (1986): Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1980): Das halbierte Leben. Männerwelt Beruf – Frauenwelt Familie. Frankfurt am Main: Fischer Verlag

Becker-Schmidt, Regina/Bilden, Helga (1995): Impulse für die qualitative Sozialforschung aus der Frauenforschung. In: Flick, Uwe/Kardoff von, Ernst/Keupp, Heiner/ Rosenstiel von, Lutz/Wolff, Stephan: Handbuch der Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlagsunion, S. 23-30

Bilden, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe. 5. Auflage, 1998, S. 279-302

Brandes, Holger (1992): Arbeit, Subjektivität, Psychotherapie. Ein schwacher Mann kriegt keine Frau. Münster: Votum Verlag

Flaake, Karin (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag

Flaake, Karin (1995): Verborgene Macht und sichtbare Einflußnahme – Geschlechterarrangement und ihr Preis. In: Rohr, Elisabeth u.a.: Geschlechterbegegnungen: Viele Orte – wenig Raum. Frankfurt am Main: S. 35-46

Frevert, Ute (1979): Vom Klavier zur Schreibmaschine – Weiblicher Arbeitsmarkt und Rollenzuweisungen am Beispiel der weiblichen Angestellten in der Weimarer Republik. In: Kuhn, Anette/Schneider Gerhard (Hrsg.): Frauen in der Geschichte. 1. Düsseldorf: S. 82-112

Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika: Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg (Breisgau): Kore-Verlag

Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich. Alltag und Biografien von Mädchen. Opladen: Leske und Budrich

Knapp, Gudrun-Axeli (1987): Orte und Konstellationen sozialen Lebens. In: Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli: Geschlechtertrennung-Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens. 2. Aufl. Bonn: Dietz, 1989

Köchling, Annegret: Diversity Management (Entwurf). Dortmund 2001, unveröffentlichtes Manuskript

Kraft, Ueli/Udris, Ivar (1990): Aspekte beruflicher Identität bei Frauen: Am Beispiel von Verkäuferinnen. In: Psychosozial Themenheft Arbeit und Iden-

tität. Hrsg.: Baitsch, Christof/Ulich, Eberhart. München: Psychologie Verlags Union, III, 43, S. 40-55

Krell, Gertraude (1994): Vergemeinschaftende Personalpolitik: Normative Personallehren, Werksgemeinschaften, NS-Betriebsgemeinschaften, Betriebliche Partnerschaft, Japan, Unternehmenskultur. München: Mehring

Krell, Gertraude/Mückenberg, Ulrich/Tondorf, Karin (1999): Gender Mainstreaming. Informationen und Impulse. Hannover Nds. M. FAS

Metz-Göckel, Sigrid/Müller, Ursula (1987): Partner oder Gegner? Überlebensweisen der Ideologie vom männlichen Familienernährer. Soziale Welt. 36, S. 4-28

Müller, Ursula (1985): Arbeits- und Industiesoziologische Perspektiven von Frauenarbeit – Frauen als “defizitäre” Männer?. In: Sektion Frauenforschung in den Sozialwissenschaften (Hrsg.): Frauenforschung. Beiträge zum 22. Deutschen Soziologentag in Dortmund 1984. Frankfurt am Main, New York

Rastetter, Daniela (1994): Sexualität und Herrschaft in Organisationen. Eine geschlechtervergleichende Analyse. Opladen: Leske+Budrich

Rohde-Dachser, Christa (1985): Frauen als Psychotherapeuten. In: Frühmann, Renate (Hrsg.): Frauen und Psychotherapie. Paderborn, S. 52-69

Rohr, Elisabeth (1999): Frauen und Männer in der Supervision. In: Wege zum Menschen. Monatszeitschrift für Seelsorge und Beratung, 1/1999, S. 17-38

Rubery, Jill/Fagan, Colette (1993): Geschlechtertrennung im Beruf in der Europäischen Gemeinschaft. Netzwerk “Lage der Frauen auf dem Arbeitsmarkt”, Zusammenfassender Bericht, hrsg. von der Europäischen Kommission, Soziales Europa, Beiheft 3/1993. Luxemburg

Schulewski, Ute (2002): Handlungsstrategien von SozialpädagogInnen in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Berufliche Identität im Kontext von Team, Geschlecht und Institution. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag

Schulewski, Ute (1990): Weibliche Identität zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Eine entwicklungspsychologische und psychoanalytische Studie. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Bremen

Sepheri, Payvand; Wagner, Dieter: “Managing Diversity”– Eine empirische Bestandsaufnahme. In: Personalführung 7/00, S. 50-59

Stiegler, Barbara (1999): Frauen im Mainstreaming: politische Strategien und Theorien zur Geschlechterfrage. Expertisen zur Frauenforschung. Bonn, 31

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union

Teubner, Ulrike (1995): Das Fiktionale der Geschlechterdifferenz. Oder wie geschlechtsspezifisch ist die Kategorie Geschlecht? In: Wetterer, Angelika

(Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main: New York: Campus Verlag, S. 247-262

Trömel-Plötz, Senta (Hrsg.) (1984): Gewalt durch Sprache. Frankfurt am Main: Fischer Verlag

Weber, Ulla; Schaeffer-Hegel, Barbara (2000): Geschlechterarrangements in der Bundesrepublik. In: Das Parlament. 28.07.2000. Bonn B31-32/2000, 5-10

West, Candice/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society. Quarterly Heft, 1/2, S. 125-151

West, Candice/Zimmerman, Don H. (1991): Doing Gender. In: Lorber, Judith; Farrel, Susan A. (Hrsg.): The Social Construction of gender. Newbury Park et al Sage Publication, S. 13-37

Wetterer, Angelika (1995): Dekonstruktion und Alltagshandeln. Die (möglichen) Grenzen der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit. In: Wetterer, Angelika (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 221-246

## Anhang

<sup>1</sup> Die Bezeichnungen SozialpädagogIn bzw. SozialarbeiterIn werden hier synonym verwendet, da sie in der Regel denselben Fachhochschulabschluss bezeichnen. Die männliche und weibliche Schreibweise wird immer dann verwandt, wenn Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen gemeint sind. Aussagen, die sowohl männliche wie weibliche SozialpädagogInnen umfassen, werden mit großem I geschrieben, ohne jeweils immer weibliche oder männliche Schreibweisen auszuführen. Zu Beginn dieser Arbeit wollte ich auf die weibliche Form in meinen Ausführungen verzichten, um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten. Das ist jedoch ebenso wenig hilfreich wie die jetzt gewählte Form mit dem großen I. Solange jedoch keine angemessene Form gefunden wurde, möchte ich diese unvollkommene Art gebrauchen.

<sup>2</sup> Besonders ausgeführt wird diese Feststellung im Vergleich verschiedener Berufe und Tätigkeiten in ihrer jeweiligen historischen Zuschreibung als männlich oder weiblich (vgl. Frevert 1979 Sekretär/Sekretärin; Müller 1985, Wechsel einer als weiblich geltenden Tätigkeit in eine männlich verberuflichte).

<sup>3</sup> Vgl. hierzu Weber/Schaeffer-Hegel zum Geschlechterarrangement in der Bundesrepublik. Kontinuität und Wandel (Bonn 2000, Das Parlament, S. 5-10).

<sup>4</sup> An der Evangelischen Fachhochschule Hannover waren im Wintersemester 2000/2001 im Studiengang Sozialwesen insgesamt 934 Personen eingeschrieben, davon 693 weiblichen und 241 männlichen Geschlechts. StudienanfängerInnen waren insgesamt 101, davon 74 weibliche und 27 männliche StudentInnen (Angaben der Studienverwaltung).

<sup>5</sup> "Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteiligten AkteurInnen den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen. ... Gender Mainstreaming bedeutet vereinfacht ausgedrückt, dass Entscheidungsprozesse auf die tatsächliche Gleichheit zwischen den Geschlechtern gerichtet sein sollen und zwar in allen Bereichen und auf allen Ebenen." (Krell 1999).

<sup>6</sup> Die Ideologie vom männlichen Ernährer der Familie überlebt und heißt jetzt "Haupt-ernährer" (vgl. Metz-Göckel/Müller 1987).

<sup>7</sup> Alle Interviewzitate wurden anonymisiert.

<sup>8</sup> Die Befragte führte ca. 14 Jahre den Familienhaushalt mit Erziehung ihrer Kinder.

<sup>9</sup> Die Sozialpädagoginnen sprechen häufiger von Mädchen, Frauen oder Jugendlichen als von Auszubildenden.

- <sup>10</sup> Unter bestimmten Rahmenbedingungen im Beispiel: Sozialpädagogin in einer Leitungsrolle, die über lange Berufserfahrung verfügt, wird durch die Funktionszuschreibung die Geschlechtszuweisung Frau relativiert und durch die Positionsbestimmung in den Institutionsrahmen konstruktiv eingeordnet. Beim Sozialpädagogen innerhalb eines Männerteams verhält es sich gerade umgekehrt. Durch die Übernahme von als weiblich definierten Zuschreibungen wie z.B. fürsorgliche Haltung und Zuarbeit für die Ausbilder nimmt er in der Zusammenarbeit wichtige, allerdings als weiblich etikettierte, sozialpädagogische Tätigkeiten wahr.
- <sup>11</sup> Vielfalt und Unterschiede innerhalb der Belegschaft von Unternehmen werden als Chance, individuelle und organisatorische Effizienz zu steigern, verstanden (Köchling 2001, S. 2).