

In: Spies, Anke (2004): Gender Mainstreaming in sozialpädagogischen Aus- und Weiterbildungsgängen – Schlüssel oder Schloss für die Weiterentwicklung der mädchenfördernden geschlechterdifferenzierten Jugendhilfe?
In: Bruhns, Kirsten (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven, Wiesbaden, S. 317-332

Anke Spies

Gender Mainstreaming in sozialpädagogischen Aus- und Weiterbildungsgängen – Schlüssel oder Schloss für die Weiterentwicklung der mädchenfördernden und geschlechterdifferenzierten Jugendhilfe?

Wie ist es möglich, dass eine frisch diplomierte Studentin der Erziehungswissenschaft, ohne sich jemals im Studium explizit mit Ansätzen der Mädchenarbeit beschäftigt zu haben,

- a) sich auf eine Stelle als Mitarbeiterin in einem Mädchentreff der offenen Jugendarbeit bewirbt
- b) und trotz fehlender Antwort auf die Frage, was denn für sie Mädchenarbeit eigentlich sei, als die geeignete Stellenbesetzung ausgewählt wird?

Warum besitzen immer noch „98% der pädagogischen Fachkräfte kein Wissen um die Lebenswelt von Mädchen“ (Wallner 1997, S. 208)? – Und das, nachdem die hessische Mädchenstudie seitens der Fachkräfte bereits 1985 einen erheblichen „Mangel an systematisiertem und fixiertem Wissen über die Situation von Mädchen“ feststellt hat (Trauernicht 1985, S. 242).

Diese Fragen und die Beobachtung, dass die Mädchenarbeit trotz erfolgreicher Normalisierungs- und Institutionalisierungsprozesse und der Etablierung parteilicher Mädchenarbeit quer durch alle Handlungsfelder der Jugendhilfe vielerorts noch immer randständig und personengebunden als additives Arbeitsfeld verharrt, nehme ich zum Anlass meiner Überlegungen zum Forschungs- und Entwicklungsbedarf in sozialpädagogischen Aus- und Weiterbildungsgängen. Der fehlende Einfluss des auf hohem Niveau ausdifferenzierten, geschlechtsbezogenen Fachdiskurses der Mädchen- und Frauenarbeit auf den Diskurs der Jugendhilfe (vgl. Hartwig 2002b, S. 965) und auf die Ausbildungsinstitutionen für alle Kernberufe Sozialer Arbeit wird zum entscheidenden Faktor für die erfolgreiche Umsetzung des Gender Mainstreaming-Konzepts. Ich werde einen kurzen Überblick über den Qualifikationsbedarf angesichts des Generationenwechsels in der Mädchenpäd-

agogik geben, Geschlechterdifferenzierung als Schlüsselkompetenz begründen, mögliche Inhalte künftiger Ausbildung benennen und kurz deren Relevanz für die Qualität Sozialer Arbeit erläutern. Abschließend fasse ich den zur Anpassung der Aus- und Weiterbildung an das Konzept des Gender Mainstreaming notwendigen Forschungs- und Entwicklungsbedarf zusammen.

1. Generationenwechsel

Nach wie vor ist die Qualifizierung der Fachkräfte für Mädchen- und Geschlechterdifferenzierte Arbeitsansätze nicht gewährleistet. In der universitären Ausbildung von angehenden Diplom-PädagogInnen kann ich seitens der Studierenden innerhalb der vergangenen zehn Jahre quantitativ einen deutlichen Rückgang der Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Inhalten feststellen – und das trotz differenzierter Angebotsvielfalt. Dieser Rückgang scheint mit parallel mit den von Rose (2000a, S. 17ff.) beschriebenen Veränderungen der Geschlechterrealitäten und der damit verknüpften Ablehnung geschlechtsspezifischer Angebote zu verlaufen. Die für die spätere Praxis dieser angehenden Fachkräfte geforderte geschlechterdifferenzierte Wahrnehmung und Unterstützung von Mädchen und Jungen sowie die Gendersteuerung hinsichtlich Ungleichgewichten und Verdrehungen kann so nicht gesichert werden, wird vielmehr sogar erheblich gefährdet. Ohne Erwerb von Geschlechtersensibilität kann gegenüber Geschlechterdifferenzen keine „Haltung mit empathischem Interesse“ (Rose 2000b, S. 251) erworben werden. Künftige Fachkräfte pädagogischer Kernberufe müssen – ungeachtet ihres Ausbildungsgangs – für soziale Hierarchisierungsmomente und also auch für die Wahrnehmung von Geschlecht sensibilisiert werden, um reflektiert denken und handeln zu können. Die an den Hochschulen angesiedelten Ausbildungsgänge sind hier ganz besonders in die Verantwortung zu nehmen, denn dort werden künftige AusbilderInnen, MultiplikatorInnen für die Fort- und Weiterbildung und ExpertInnen „zur Reproduktion des Faches“ (Küster 2002, S. 836) herangezogen. Und auch künftige ForscherInnen bedürfen dieser Sensibilisierung, damit sie ihr Material geschlechterdifferenziert auswerten können.

Angesichts des Generationenwechsels unter Mädchen und PädagogInnen ist nicht nur in der Jugendhilfedisziplin, sondern auch in den sozialpädagogischen und erzieherischen Ausbildungsgängen die Ver-

mittlung von inhaltlich-konzeptionellen Grundlagen von parteilicher Mädchenarbeit und geschlechterdifferenzierter Problemsicht erforderlich. Zentrales Anliegen im Sinne des Gender Mainstreaming muss dabei die Vermittlung des unbestritten auf hohem Niveau vorhandenen „Spezialwissen(s) in Sachfragen“ (Hartwig 2002b, S. 959) sein, damit künftige MitarbeiterInnen „so qualifiziert werden, dass sie bereit und in der Lage sind, differenzierte Hilfen (...) zu gewährleisten“ (ebd., S. 962).

Zu diesem Spezialwissen gehören unzweifelhaft grundlegende Kenntnisse um die sich immer weiter ausdifferenzierenden Lebensentwürfe und Lebenslagen, die widersprüchlichen Erfahrungen mit einer zweigeschlechtlichen Welt sowie geschlechtsspezifische Erfahrungen und Verarbeitungsweisen von z.B. Gewalt oder Migration.

2. Schlüsselkompetenzen

Eine Untersuchung der Studien- und Berufsverläufe Dortmund der Absolventinnen des Diplommstudiengangs Erziehungswissenschaft belegt, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Themen im Studium in allen späteren beruflichen Tätigkeitsfeldern fortgeführt wird, dort die inhaltliche Akzentuierung der Praxis bestimmt bzw. nuanciert, indem Angebote und Projekte geschlechterdifferenziert umgesetzt werden. Die in der universitären Ausbildung erworbene Geschlechtersensibilität wird unabhängig vom tatsächlichen Tätigkeitsbereich – quasi als „intrinsische Querschnittaufgabe“ – zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit im Berufsleben eingesetzt (vgl. Aufekorte/Prochnow-Karl 2002, S. 34). Die in dieser Untersuchung nachgewiesenen Streuungseffekte geschlechtsbezogener Ausbildungsinhalte sind zur Umsetzung des Gender Mainstreaming-Konzepts, das sich an EntscheidungsträgerInnen in Institutionen und Maßnahmen wendet, unerlässlich, da Absolventen der erziehungswissenschaftlichen Diplommstudiengänge relativ zügig in leitende Positionen aufsteigen bzw. Entscheidungsmacht erhalten.

Jünemann (2000) weist nach, dass die Differenzierung nach Geschlecht und geschlechtsbezogene Reflexionsebenen offensichtlich immens wichtige Faktoren in der Ausbildung pädagogischer Professionalität und als konstituierende Merkmale eines professionellen Selbstverständnisses zu deuten sind. Die Studie belegt, dass eine „Erweiterung der Studenschwerpunkte einschließlich der Reintegration der

Geschlechterfrage in den Diskurs über einen Wandel der Funktions- und Handlungsbestimmung von Sozialarbeit“ (ebd., S. 208) die anzustrebende Geschlechtergerechtigkeit deutlich untermauern kann.

Die neuen Herausforderungen an das Professionalisierungsmodell, von denen Niemeyer im „Handbuch Kinder- und Jugendhilfe“ (Schröer u.a. 2002) „hinsichtlich Erziehung und Diagnostik“ (ebd., S. 1025) spricht, bleiben unvollständig und die „Vorurteilsfreiheit als Professionalisierungsressource“ (ebd., S. 1028) uneingelöst, solange der Professionalisierungsdiskurs den Erwerb der Schlüsselqualifikation Geschlechtersensibilität als Spezialwissen behandelt und durch den Versuch der Geschlechtsneutralität aus der Argumentation ausklammert. Letztlich bleibt hier unbeachtet, dass diese Herausforderungen ganz wesentlich mit der adäquaten Umsetzung des Gender Mainstreaming-Konzepts verbunden sind, kann doch die erwähnte Vorurteilsfreiheit unter Genderspekten als Mythos entlarvt werden (vgl. Scherr 2001, S. 90). Die Verkürzung diesbezüglicher Ausbildungsinhalte bleibt hinter dem Anspruch an Professionalisierung und Professionalität zurück. Damit wird in diesem Beitrag des „Handbuchs Kinder- und Jugendhilfe“ den nach sozialpädagogischer Professionalität „Suchenden“ (als solche versteht Niemeyer die Professionellen und ich auch diejenigen, die sich auf dem Weg dorthin befinden) ein ganz wesentlicher Faktor eben jener Professionalität vorenthalten – eine Untertassung mit möglicherweise fatalen Folgen, denn für (angehende) Fachkräfte als NutzerInnen des Handbuchs bestätigt sich hier, dass geschlechterdifferenziertes Wissen hinsichtlich der Professionalisierung von Erziehung nicht relevant ist.

Der umfangreiche „Grundriss Soziale Arbeit“ (Thole 2002) als weiteres hochaktuelles Handbuch verweist in seiner Standortbestimmung auf die Relevanz der Ausbildungs- und Qualifizierungsgestaltung und beinhaltet auch Beiträge zu beiden Geschlechtern als AdressatInnen Sozialer Arbeit, lässt aber auch die Querschnittsaufgabe Geschlechtergerechtigkeit unter Ausbildungs- und Qualifizierungsaspekten unerwähnt. Das dies in der Darstellung verschiedener Sachverhalte durchaus möglich ist, zeigt der Elfte Kinder- und Jugendbericht, der zugleich verdeutlicht, dass geschlechtsbezogene Analysen tatsächlich quer zu allen Themen und Fragestellungen liegen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2002).

Burkhard Müller (2002) betont im „Grundriss Soziale Arbeit“ zwar den Stellenwert der reflexiven Fallbearbeitung und die dafür nötige methodische Kompetenz, unterschiedliche Lesarten zur Erfassung

der jeweiligen Konstellationen und Perspektiven zu entwickeln, aber dass Geschlecht und seine jeweiligen Konstruktionen soziale Realität bestimmen und damit *auch* quer zu allen Interpretationsansätzen liegen, bleibt unerwähnt. Besonders für diejenigen, die sich einen Überblick über die gegenwärtigen Aspekte von Professionalität verschaffen wollen, wäre ein solcher Hinweis hilfreich. Solange davon ausgegangen werden muss, dass geschlechterdifferenzierende Deutungsansätze explizit eingefordert – und ebenso wie der Umgang mit Fällen – zur Einübung von „professioneller Selbstreflexivität“, „geschäfter Beobachtungsfähigkeit“ und „prozessorientiertem Handeln mit offenen Zielen“ (a.a.O., S. 741f) *trainiert* werden müssen, ist ein vertiefendes Eingehen auf die Strukturkategorie Geschlecht unerlässlich. Die Notwendigkeit der Geschlechterdifferenzierung sollte ebenso wie Lebensweltorientierung explizit in solchen Ausführungen benannt werden, damit Geschlechtergerechtigkeit nicht dem von Müller rekurrierten „gesunden Menschenverstand“ (a.a.O., S. 742) zum Opfer fällt.

Pfaffenbergers Überlegungen in „Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft“ (2001) zu den Schlüsselqualifikationen sozialpädagogischer Handlungskompetenz belegen, dass Geschlechtersensibilität und -reflexivität (wenngleich auch hier unerwähnt) unerlässlicher Bestandteil von Fach- und Handlungskompetenz sind, geht es doch in der Ausbildung um die Vermittlung eines spezifischen Menschenbildes, ergänzt durch ein bestimmtes Gesellschafts- und Berufsbild (ebd., S. 90f), das im Alltag von Frauen und Männern ja durchaus gravierende Unterschiede aufweist.

Die im gleichen Sammelwerk von C. W. Müller aufgezählten sozialpädagogischen Schlüsselkompetenzen, die er als „*allgemeingültige Kenntnisse und Fertigkeiten*“ (2001, S. 153, Hervorheb. i. Orig.) versteht, bedürften der Ausbildung und Praxis, um zu qualifizierten Fertigkeiten zu werden. Wie aber soll sich eine am Postulat der Geschlechtergerechtigkeit orientierte Jugendhilfe weiterentwickeln, wenn solch einer zwischen Allgemeinen und also implizit auch Spezifischem unterschieden wird? Angehenden Fachkräften können so nicht die nötigen Lernerfahrungen zur Verfügung gestellt werden – erst recht nicht, wenn diese in der theoretischen Ausbildung die Notwendigkeit geschlechterdifferenzierter Perspektiven (noch) nicht kennen gelernt haben und sie in ihren Praktika von einer der 98% Fachkräfte angeleitet werden, die kein Wissen um die Lebenswelt von Mädchen haben

(s.o.). Es ist vielmehr zu erwarten, dass sich an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis Distanzen zu geschlechterdifferenzierten Themen und Fragestellungen verfestigen. Der „sozialpädagogische Blick“ (vgl. Merten 2001, S. 192) verengt sich, ebenso wie das künftige professionelle „Selbst- und Handlungsverständnis“ (ebd.), lässt er doch eine Dimension eigener sozialer Realität und der seiner KlientInnen außer Acht, die (wieder einmal) quer zu den von C. W. Müller (2001, S. 159ff) aufgezählten sozialpädagogischen Handlungen „Verstehen“, „Beziehungen herstellen“, „sich in Institutionen bewegen“, „an Ressourcen anschließen“, „Vermitteln und Kooperieren“, „selbstreflexive Kräfte wecken“ und „Entwicklungen markieren und Ablösungen ins Werk setzen“ liegt.

Die Grundlagen für den kompetenten – den unterschiedlichen Alltagsbedingungen von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern entsprechenden – Umgang mit AdressatInnen jeglicher Angebote und Hilfen werden im Studium gelegt oder unterlassen. Die weit verbreitete gängige Exklusion des Genderspekts aus Alltag und Lebenswelt von KlientInnen und PädagogenInnen durch Nicht-Erwähnen bzw. seine Definition als Spezialwissen verschließt den Zugang zur Dimension Geschlecht und damit auch zu mehr Professionalität. Ausbildung (und dazu zähle ich die Fachliteratur und besonders Handbücher als einführende Nachschlagewerke und Überblicksammlungen) macht sich so gegenüber den AdressatInnen von Jugendhilfe der Vorenthaltung hilferelevanter Sachverhalte schuldig – denn das Wissen ist ja (wenigstens im Bereich der Mädchenarbeit) umfangreich vorhanden.

3. Inhalte

Scherr (2001, S. 87) formuliert die Anforderungen an Ausbildungsinhalte als „Aufgabe, grundlegende Informationen über die Geschichte und Gegenwart der Geschlechterordnung sowie diesbezügliche Theorien und Kontroversen zu vermitteln“. Neben Fachlichkeit muss die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte für die Jugendhilfe auch Lernanlässe zur politischen und persönlichen Positionierung (mit dem Ziel des Zugewinns an sozialer Gerechtigkeit) bieten. Mit der Implementierung des Gender Mainstreaming hat Geschlechterdifferenzierung die Chance, vom tendenziell weiblichen Sonderthema zur Grundlage aller davon betroffenen Ausbildungsinhalte zu werden. Bislang ist dies – je nach Engagement und Einsicht der Verantwortlichen – nur an einzelnen

Ausbildungsstätten und auch in sehr unterschiedlicher Umsetzung der Fall. Da aber bereits hauptamtliches Personal einen erheblichen Fort- und Weiterbildungsbedarf zeigt, gilt es, künftigen Fachkräften das Basiswissen über die Geschlechterordnung in der Ausbildung zu vermitteln, damit das Konzept des Gender Mainstreaming irgendwann tatsächlich greifen kann.

Die notwendige Zusammenführung von grundlegenden Allgemein-kompetenzen und geschlechterdifferenziertem Spezialwissen (vgl. Hartwig 2002b, S. 963) bedarf m.E. fundierter Strukturvorschläge analog bzw. zur Ergänzung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (vgl. DGfE-Vorstand 2001). Die von Hartwig angesprochene „(Neu-)Organisation“ von Hilfen und Qualifikationen sowie die nötige „(Neu-)Orientierung“ von MitarbeiterInnen (2002b, S. 962) muss sich hinsichtlich geschlechterdifferenzierter Problemlagen auf einen fachlichen Konsens stützen können, damit das Konzept des Gender Mainstreaming als grundlegendes Arbeits- und Organisationsprinzip überhaupt flächendeckend in die Jugendhilfe integriert werden kann. Hilfreich dafür ist eine Verständigung auf den Kern geschlechterdifferenzierender Wissensbestände, die „von allen Ausgebildeten gewusst werden sollen“ und fachliche Identität und Kommunikation sichern können (DGfE-Vorstand 2001). Mir diesem Vorschlag möchte ich keineswegs die „Freiheit der Forschung und Lehre“ einschränken, sondern vielmehr mittels „verlässlicher Unzufriedenheit“ mit dem gegebenen gesellschaftlichen Zustand (vgl. Treptow 2002, S. 105) die Umsetzung der achten Leipziger These „Geschlechtergerechtigkeit als Bildungsauftrag“ (Bundesjugendkuratorium u.a. 2002) auch an den Hochschulen verankert wissen.

Nur unter der Prämisse des gewollten und gezielten Übergangs in die Geschlechtergerechtigkeit kann Jugendhilfe innerhalb der Übergangsgesellschaft glaubhaft ihren Aufgabenhorizont hinsichtlich „präventiver Hilfen, Krisenintervention und begleitenden Hilfen für Kinder in besonders belasteten Lebenslagen“, des Ziels der „Selbstbildung und Sozialwerdung“ und ihres Anspruchs auf „Professionalität im Kontext der Integrations- und Inklusionsaufgaben Sozialer Arbeit“ (Treptow/Neumann 2002, S. 229) vertreten. Die „behutsame Begleitin von Passagen im Lebenslauf“ (a.a.O., S. 230) wird ohne allgemeingültige Geschlechterkompetenz allzu leicht zur groben Behinderung in Mädchen- und Jungenbiografien. Ohne geschlechterdifferenzierte Grundlagen der Hilfen können weder Mädchen noch Jungen in ihren „individuellen Biografien unterstützt und in Fragen der Lebensplanung und Lebensführung begleitet werden“ (Weber 2002, S. 730).

4. Qualitätskriterium Fachpersonal

Damit das von Weber (2002, S. 730) geforderte „flexible Neben- und Miteinander von koedukativen, teilkoedukativen und geschlechtshomogen Settings“ den „Bedürfnissen, Interessen und dem Wunsch und Wahlrecht von Mädchen“ und auch von Jungen entsprechend fachlich fundiert umgesetzt werden kann, muss Aus- und Weiterbildung gewisse Qualitätskriterien erfüllen – sich also neuen Anforderungen stellen. Ebenso wie in weiten Bereichen der Praxis muss auch hier zunächst einmal „Qualitätsentwicklung“ (vgl. Flösser 2002, S. 978) betrieben und müssen inhaltliche Dimensionen (s.o.) geklärt werden, damit anschließend auch deren Qualität gesichert und standardisiert werden kann.

Zur Implementierung des Gender Mainstreaming-Konzepts ist zwar gegenwärtig besonders die Fort- und Weiterbildung gefordert, da ihr die Aufgabe zufällt „entwicklungsbedingte Abweichungen in Kompetenzprofilen der Erstausbildung gegenüber Anforderungsprofilen der sich anschließenden Berufspraxis auszugleichen und die zur Bewältigung und Gestaltung der neuen beruflichen Herausforderungen notwendige Innovationskraft zu sichern“ (Schulze-Krüdenet 2002, S. 844). Noch dringlicher scheint mir aber die Konzentration auf die Entwicklung der Erstausbildung, da die Beteiligungsräte von Fachkräften aus der Sozialarbeit an Fort- und Weiterbildungsangeboten nur bei einem Drittel liegt.

In diesem Zusammenhang hat Scherr (2001) bereits einige zentrale Anforderungen an Aus-, Fort- und Personalentwicklung in den Organisationen der Jugendhilfe formuliert: Dazu gehören die Eigenmotivation aller MitarbeiterInnen, die Etablierung als offenes Lernfeld sowie die Auseinandersetzung mit den Fragen, „welche geschlechtsspezifischen Benachteiligungen und Begrenzungen welche sozialen Gruppen wie betreffen und wie sich Geschlechterbeziehungen mit den weiteren Strukturen sozialer Ungleichheiten (...) verschränken, sowie wie welche weiblichen/männlichen Selbstkonzepte, Interaktions-, Kommunikationsstile, Lebensentwürfe usw. unter Gesichtspunkten der Reproduktion tradierter Geschlechterbenachteiligungen sowie ihrer psychosozialen Gewinne und Kosten zu bewerten sind“ (ebd., S. 86).

Der Elfte Kinder- und Jugendbericht stellt Ausbildungsmängel in allen Kernberufen Sozialer Arbeit fest und betont die Professionalität des Personals als Grundlage einer modernen und zukunftsfähigen Kinder- und Jugendhilfe, die Fachlichkeit, qualifizierte Ausbildung,

kontinuierliche Fort- und Weiterbildung sowie eine den gestiegenen Anforderungen entsprechende Bezahlung voraussetzt (vgl. BMFSFJ 2002, S. 262). Ausbildung findet hinsichtlich geschlechterdifferenzierender Anforderungen erst dann auf qualitativ hohem Niveau statt, wenn sie lehrt, den Blick auf die unterschiedlichen Lebenslagen der Geschlechter zu kontextualisieren, und verhindert, „dass Pädagogen und Pädagogen unkritisch polare Geschlechterdifferenzen fortzuschreiben“ (Meyer/Ginsheim 2002, S. 51) – also eine geschlechterdifferenzierende Perspektive als durchgängige *Haltung* zur Praxis- und Selbstreflexion vermitteln kann. Und nicht nur die Organisationen der Jugendhilfe, auch die der Aus- und Weiterbildung für Handlungsfelder der Jugendhilfe bedürfen der Perspektiverweiterung in allen Bereichen, da sie den Anforderungen an die Qualifikation des späteren Fachpersonals genügen müssen. Hier sind gezielte Qualifizierungsmaßnahmen nötig, damit Fachwissen und Genderkompetenz vorhanden sind, wenn die künftigen Fachkräfte die Ebene der Entscheidungsmacht (vgl. ebd., S. 64) erreichen.

Soll Gender Mainstreaming als Steuerungsinstrument erfolgreich sein, so müssen Ausbildungsinstitutionen Geschlechterkompetenz als Kriterium der Personalauswahl installieren, Gendersensibilität bezüglich der Ausbildungsinhalte erwarten können, offensiv eine genderreflexive Kommunikationskultur anstreben, genderbezogene Fortbildungen fördern und auch ihre (ohnein meist überfälligen) Evaluationen unter Gendergesichtspunkten anlegen, die aber nur auf der Grundlage von Genderkompetenz sinnvoll sind. Das heißt, im Wesentlichen gelten auch hier die von Meyer und von Ginsheim (a.a.O., S. 114ff.) entwickelten Wirkungsziele auf der Ebene der Personalentwicklung als erster Maßstab zur Beurteilung. Es ist jedoch zu erwarten, dass sich die Ausbildungsinstitutionen als „historische Organisationen“ Scherr (2001, S. 82) mit ganz besonders großer Zähigkeit gegen derartige Maßstäbe wehren werden und auf Studiengänge wie Vings (Virtual International Gender Studies) oder Angebote von Frauenforschungsprofessuren (soweit vorhanden) verweisen werden.

Die Personalfrage innerhalb der Aus- und Weiterbildungsinstitutionen ist die wahrscheinlich größte Herausforderung und zugleich Dreh- und Angelpunkt, um den Ansprüchen von Geschlechtergerechtigkeit zu genügen. Personal, das qualifiziert ist, Auseinandersetzungen mit der Genderthematik fachlich anzuleiten, ist in den Ausbildungsinstitutionen nur begrenzt verfügbar – ein Problem, welches Alice Salomon bereits 1917 erkannte und durch den Hinweis auf die

ebenso problematische Auswahl geeigneter praktischer Ausbildungsmöglichkeiten ergänzte (vgl. Salomon 2000, S. 469).

Scherr (2001, S. 88) fordert, dass gegenüber den Ausbildungsinstitutionen „im Rahmen von Strategien des Gender Mainstreaming die Notwendigkeit zu plausibilisieren (ist), dass Forschung, Lehre, Aus- und Weiterbildung aufgefördert sind, zu lernen, die Kategorie Geschlecht als ein Querschnittsthema zu berücksichtigen, wenn Problemenlagen von Klienten und darauf bezogene Interventionen behandelt werden“. – Eine Forderung, die sich sowohl an die Hochschulen wie auch die Fachschulentwicklung richten muss: Wir haben zwar einerseits die begründete Forderung der Kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts, die ErzieherInnenausbildung auf Fachhochschulniveau anzuheben (vgl. BMFSFJ 2002, S. 88), andererseits bestehen aber bis zur Einlösung dieser Forderungen in der Lehramtsausbildung für sozialpädagogische Berufe große Defizite (vgl. Closs/Hoffmann 2000, S. 418ff.) und an den Fachschulen sowohl ein Lehrkräftemangel als auch ein Überhang an Personal aus den flankierenden Berufen.

5. Forschungsbedarf

Eine grobe Sichtung des Zeitschriftendiskurses¹ der vergangenen drei Jahre zeigt, dass Fragen der Aus- und Weiterbildung sowie der Professionalisierung unter Genderaspekten bislang kaum² diskutiert werden. Hierzu trägt auch bei, dass es in diesen Bereichen einen erheblichen Forschungsbedarf gibt: *W*ie die notwendigen Genderkompetenzen und Voraussetzungen qua Ausbildung in unterschiedlichen Curricula und Lehr- bzw. Studiengängen erworben werden können, ist bislang noch nicht evaluiert worden. Hier ist die Professionsforschung auf ganzer Linie gefordert, die Voraussetzungen, Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Aus- und Weiterbildung gegenwärtiger und künftiger MitarbeiterInnen der Jugendhilfe zu untersuchen. Fachkräfte der Jugendhilfe sollen in der Fach- wie auch der Hochschulausbildung heute wie vor fast 100 Jahren „*sowohl Wissen lehren wie*

beim Handeln anleiten“ (Salomon 2000, S. 463, Hervorh. i. Orig.). In diesem Spannungsfeld bewegt sich auch der Forschungsbedarf, der insbesondere im Bereich der Anwendungsforschung liegt, denn zwischen Theorie und Praxis kann in diesem Kontext m.E. nicht wirklich unterschieden werden. Wenn Geschlechtergerechtigkeit das Ziel geschlechtendifferenzierter Inhalte sein soll, brauchen wir Untersuchungen und Analysen

- a) vorhandener Erfahrungen aus geschlechtsbezogenen Studiengängen und Lehrstühlen,
- b) geeigneter Inhalte,
- c) angemessener Lernformen,
- d) des Verlaufs von Berufsbiografien und des Verhältnisses von sozialpädagogischer Professionalität und Geschlechtsbewusstsein bzw. geschlechterdifferenzierter Arbeit,
- e) der Angebote auf dem Fort- und Weiterbildungsmarkt, die Geschlechterkompetenz vermitteln.

ad a) Eine geschlechterorientierte Auswertung des Lehrangebots an Hochschulen und der Curricula von Fachschulen bildet die Basis für die Analyse vorhandener geschlechterdifferenzierter Ausbildungsinhalte. Da die Genderthematik quer zu allen Ausbildungsinhalten liegt, sollte in diesem Zusammenhang eine breite Befragung hinsichtlich der In- oder Exklusion geschlechterdifferenzierter Lehrinhalte durchgeführt werden. Es liegen nationale und internationale Erfahrungen aus geschlechtsbezogenen Lehrstühlen und Studiengängen (sowohl gedruckt als auch online) vor, die diesen Untersuchungsbereich ergänzen können.

ad b) Untersuchungen geeigneter Inhalte müssen unter Berücksichtigung und Reflexion der aktuellen Diskurskontroversen um Stand und Entwicklungsperspektiven der Mädchen- und Jungenarbeit die Ermittlung eines geschlechterbezogenen Basiswissens anstreben. Ein Konsens über Bestandteile solcher Curricula könnte von einer Fachgruppe erarbeitet werden und müsste das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft ergänzen – sollte aber auch hinsichtlich der gewünschten Breitenwirkung mit DGEF³ ähnlicher „Diskussionsmacht“ ausgestattet sein. Solche Genderkompetenzen lassen eine Diskursqualifizierung erwarten, die dann entsprechend weiter differenziert werden kann. So könnte beispielsweise das „eklatante Ausbildungsdefizit“ (Hartwig 2002a, S. 48) von Fachkräften im Umgang mit Gewalttäter-

¹ Gesichtet wurden die Titel von rund 130 Aufsätzen rund um Mädchen-, Frauen-, Jungen-, Männer- und Geschlechterthemen in 19 gängigen Fachzeitschriften und Jahrbüchern.

² Nur neun Beiträge sprachen Aspekte dieses Bereichs im Titel an.

³ Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

rungen von Kindern und Jugendlichen von hier aus (mit-)aufgefangen werden. Hier gilt es, z.B. Folgendes zu untersuchen: Welchen Status hat die Vermittlung von Grund- und Spezialwissen über Formen und Folgen von Gewalttaten in den Ausbildungsfeldern pädagogischer Berufe in der Fachschulausbildung und den einschlägigen Fachhochschul- und Universitätsstudiengängen? Welche grundständigen – interdisziplinären – Inhalte über Gewalttaten von Kindern und Jugendlichen müssen in der Ausbildung vermittelt werden, damit künftig deutlich mehr als nur ein Viertel der Hilfefälle betroffen Mädchen und Jungen als „erfolgreich abgeschlossen“ bewertet werden und vorhandenes Handlungspotenzial und Ressourcen besser genutzt werden können? Welches Spezialwissen über alle Formen der Kindeswohlgefährdung muss neben dem Grundlagenwissen curricular verankert werden? Wie kann innerhalb der Ausbildungsinstitutionen die selbstreflexive Kompetenz künftiger HelferInnen⁴ systematisch erweitert werden?

ad c) Eine solche Expertenarbeitsgruppe könnte zugleich als Vernetzungsinstantz der Ausbildungsinstitutionen fungieren bzw. Vernetzungsformen entwickeln, die auch der angemessenen Gestaltung geschlechterdifferenzierter Lernformen dienen können. Auch der Frage, inwieweit welche Ausbildungsstätte ein qualifiziertes Angebot ermöglichen kann, welche Inhalte auf Fortbildungswegen erworben werden müssen und welches die geeigneten räumlichen Bedingungen sind, hätte hier ihr Forum. Angemessene Lernformen sollten nicht separatistisch, sondern auf Kooperationsbasis mit den Fachhochschulen, Fachschulen und Universitäten diskutiert werden. Ausbildungsgangspezifische Unterschiede sind zu berücksichtigen, wenn „Gender Mainstreaming als wesentliches Prinzip auch in den entsprechenden Studien- und Ausbildungsgängen Einzug hält, denn die wenigsten Studiengänge beinhalten eine systematische Reflexion und Analyse der Geschlechterrollen“ (Meyer/Ginsheim 2002, S. 59).

In diesem Zusammenhang sollten auch Erfahrungen aus den Lernformen Praktika, Studienprojekte und Praxisprojekte erhoben werden,

4 Dies ist angesichts der Häufungen eigener Betroffenheit und der nachweislichen Handlungsunfähigkeit in solchen Fällen ein besonders dringlicher Forschungsbedarf (vgl. Spies 2002). Betroffene Kinder und Jugendliche sind sowohl im Präventions- als auch im Interventionsbereich der – insofern schicksalhaften – Begegnung mit fachlich und persönlich sehr unterschiedlich qualifizierten Helferinnen und Helfern ausgeliefert.

um zu gewährleisten, dass Ergebnisse aus innovativen Ansätzen, wie z.B. dem Praxisprojekt „Mädchengerechte Jugendhilfeplanung“ der Fachhochschule Münster (vgl. Hartwig/Reckfort 2000) für die Weiterentwicklung genutzt werden (können). Die Auswahl geeigneter Praktikumsstellen sowie geschlechterdifferenzierte Themenstellungen für Praktikumsberichte, Studien- und Diplomarbeiten und auch für Prüfungen sind sicher weitere Ressourcen, die sowohl für die Steuerungsfunktion als auch für die konzeptionelle Weiterentwicklung genutzt werden können.

Eine geeignete Lernumgebung schaffen heißt auch, ebenso wie die Klassikerinnen Salomon, Bäumer, Wronsky und Baum eigenes Lehrmaterial zu entwickeln, ungeeignete AnwärterInnen zu erkennen und Lösungen für die mit der Genderthematik unweigerlich verbundene emotionale Selbstbetroffenheit auf beiden Seiten zu erarbeiten.

ad d) Wir wissen nur wenig über die Entwicklung der Studienmotivation im Ausbildungsverlauf und über die Entwicklung von Berufsbiografien. Hier sind Langzeitstudien aufschlussreich, die u.a. das Verhältnis von sozialpädagogischer Professionalität und Geschlechtsbewusstsein bzw. geschlechterdifferenzierter Ausbildung/Arbeit analysieren könnten.

Wollte Salomon noch aus der Berufstätigkeit die Schulprogramme ableiten, so müssen wir uns heute vorwerfen, es den Absolventen zu überlassen, „aus dem Erlebten und Erlebten eigene handlungsleitende Grundlagen zu machen“ (Frommann 1997, S. 49). Das misslingt spätestens, wenn sie in Handlungsfeldern mit Problemen eigener Betroffenheit konfrontiert werden. Hier fehlen qualitative Absolventenstudien, die den Verlauf von Berufsbiografien in unterschiedlichen Arbeitsfeldern und in typischen Phasen und Krisen beruflicher Sozialisation nachzeichnen. Mittels solcher Verlaufskurven müssen auch Analysen des Verhältnisses von Professionalitätsmodellen und Geschlechterkompetenz möglich werden.

ad e) Das heterogene „In- und Nebeneinander von (...) bezahltem und nichtbezahltem Personal, Berufstätige(n) und ehrenamtlich Engagierte(n), fachlich qualifizierte(n) Personal und Personen mit einer fachfremden oder geringfügigeren Qualifikation“ (BMFSFJ 2002, S. 74) verlangt nachvollziehbare, genderbezogene Qualitätsprofile und die Ermittlung des Fort- und Weiterbildungsbedarfs aller – also auch ehrenamtlicher – MitarbeiterInnen der Jugendhilfe.

Der ohnehin unübersichtliche und vielschichtige Fort- und Weiterbildungsmarkt (präsent und virtuell, national und international) muss beobachtet und analysiert werden, damit Gendertrainings in Zeiten

knapper Fortbildungsstatus effektiv und entsprechend der noch zu ermittelnden Standards belegt werden können. Es gilt zu untersuchen, wer mit welcher Qualifikation und Intention diese Trainings durchführt, welche Inhalte vermittelt werden und wo Schwächen die Arbeit mit Mädchen und Jungen gefährden. Es bieten sich sowohl Befragungen von TeilnehmerInnen, Konzeptanalysen als auch die verdeckte, teilnehmende Beobachtung an.

6. Fazit

Neben der Erarbeitung und Etablierung erfolgreicher Vermittlungsformen für Gendert Kompetenz muss der Austausch zwischen Forschung, Lehre und Praxis – auch über Fachgrenzen hinweg – ausgebaut werden. Die alte Diskussion um Funktion und Aufgaben akademischer und fachlicher Qualifizierung bedarf der Auffrischung unter Gender-Vorzeichen, sollen „pädagogische Kunstfehler“ wie im eingangs geschilderten Beispiel nicht mehr die Regel, sondern nur noch die Ausnahme sein. Besinnen wir uns auf Alice Salomons Ansatz, den Schwerpunkt gesellschaftlicher Veränderungen auf die Ausbildung zu legen. Dafür müssen wir Standards formulieren, Übergangslösungen (z.B. obligatorische Gender-Leistungsnachweise) finden, Lernanlässe bereitstellen, Suchbewegungen fördern und Fortschritte honorieren – z.B. durch die Auszeichnung herausragender Abschlussarbeiten zu geschlechterdifferenzierten, gendert relevanten Fragestellungen.

Gender Mainstreaming ist durch die implizite Veränderung der Ausbildungsinhalte Chance und Herausforderung, um Profil, Qualität und Niveau der verschiedenen sozialpädagogischen Ausbildungen zu heben. Aber ebendort liegt auch seine Gefahr, vom Baustein zum Stolperstein zu werden, wenn eine nicht geschlechterreflektierende Ausbildung künftigen Fachkräften in Theorie und Praxis den Zugang eher verschließt denn eröffnet.

Literatur

Aufkorte, Nicole/Prochnow-Karl, Kerstin: Geschlechtergerechtigkeit als Beruf. Erwerbsbiographien Dortmund. Diplom-Pädagoginnen. In: Der pädagogische Blick, Jg. 10, H. 1, 2002, S. 27-35

Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn 2002

- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002
- Closs, Peter/Hoffmann, Hilmar: Die Ausbildung der AusbilderInnen. Lehrerinnen an Fachschulen für Sozialpädagogik und die Anstellungspraxis der Bundesländer. In: neue praxis, Jg. 30, H. 4, 2000, S. 418-420
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe: Profession. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage, Neuweid 2001, S. 1399-1423
- DGfE-Vorstand: Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. www.dgfe.de 2001 [Zugriff 10.2002]
- Flösser, Gaby: Qualität. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder und Jugendhilfe. Weinheim und München 2002, S. 971-982
- Frommann, Anne: Lebensweltorientierung braucht professionelle MitarbeiterInnen. In: Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang/Möser, Sigrid (Hrsg.): Lebensweltorientierung konkret – Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis. Frankfurt a. M. 1997, S. 40-51
- Harwig, Luise: Kinder in Gewaltbeziehungen. In: Forum Erziehungshilfen, H. 1, 2002a, S. 48-51
- Harwig, Luise: Spezialisierung versus Entspezialisierung. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München 2002b, S. 959-970
- Harwig, Luise/Reckfort Andrea (Hrsg.): Mädchengerechte Jugendhilfe in Münster. Bericht über ein Praxisprojekt. Münster 2000
- Jünemann, Rita: Geschlechtstypische Identitätsbildungsprozesse in der professionellen Sozialen Arbeit. Eine geschlechtsvergleichende Untersuchung. Opladen 2000
- Küster, Ernst-Uwe: Qualifizierung für die Soziale Arbeit. Auf der Suche nach Normalisierung, Anerkennung und dem Eigenen. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002, S. 817-841
- Merten, Roland: Wissenschaftliches und professionelles Wissen – Voraussetzungen für die Herstellung von Handlungskompetenz. In: Pfaffenberger, Hans (Hrsg.): Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft. Münster 2001, S. 165-198
- Meyer, Dori/Ginsheim, Gabriele von (Hrsg.): Gender Mainstreaming: Zukunftswege der Jugendhilfe – ein Angebot. Berlin 2002
- Müller, Burchard: Professionalisierung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002, S. 723-744
- Müller, C. Wolfgang: Die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung der Fachkräfte der Sozialen Arbeit. In: Pfaffenberger, Hans (Hrsg.): Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft. Münster 2001, S. 153-164
- Niemeyer, Christian: Professionalisierung von Erziehung. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München 2002, S. 1019-1031
- Pfaffenberger, Hans: Professionelle sozialpädagogische Handlungskompetenz – ein Schlüsselbegriff der Weiterentwicklung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zur Profession und Disziplin. In: Pfaffenberger, Hans (Hrsg.): Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft. Münster 2001, S. 87-114

- Puhl, Ria/Straub, Ute: Wie werden Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagogen auf die Kommunikation mit der Öffentlichkeit vorbereitet? In: Sozialmagazin, Jg. 27, H. 7, 2002, S. 48-56
- Rose, Lotte: Die Geschlechterkategorie im Diskurs der Kinder- und Jugendhilfe. Kritische Überlegungen zu zentralen Argumentationsmustern. In: Diskurs, Jg. 10, H. 2, 2000a, S. 15-20
- Rose, Lotte: Mädchenarbeit und Jugendarbeit in der Risikogesellschaft. In: neue praxis, Jg. 30, H. 3, 2000b, S. 240-253
- Salomon, Alice: Die Ausbildung zur sozialen Berufsarbeit. In: Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften Bd. 2, Neuwied 2000
- Scherer, Albert: Gender Mainstreaming als Lernprovokation – Anforderungen an die Ausbildung, Fortbildung und Personalentwicklung in den Organisationen der Jugendhilfe. In: Ginsheim, Gabriele von/Meyer, Dorit (Hrsg.): Gender Mainstreaming – neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin 2001, S. 81-93
- Schröter, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München 2002
- Schulze-Krüdenier, Jörgen: Fort- und Weiterbildung für die soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002, S. 843-856
- Spies, Anke: Verstehen lernen – Biographisches Fallverstehen als Grundlage bedarfsgerechter Gewaltintervention. In: Sozialmagazin, Jg. 27, H. 7/8, 2002, S. 60-65
- Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002
- Trauernicht, Gitta: Zur Situation der Mädchen in allen Bereichen der Jugendarbeit. Münster 1985
- Treptow, Rainer: Sieben Kostbarkeiten der universitären Sozialpädagogik. In: neue praxis, Jg. 32, H. 2, 2002, S. 105-107
- Treptow, Rainer/Neumann, Karl: Passage, Bildung und Transformation. Lebensgeschichte, institutionelle und globale Übergänge als Herausforderung für die Sozialpädagogik. In: Achtenhagen, Frank/Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Opladen 2002, S. 227-230
- Wallner, Claudia: Struktur- und Handlungsmaximen parteilicher Mädchenarbeit. In: Wolff, Mechthild/Schröter, Wolfgang/Möser, Sigrid (Hrsg.): Lebensweltorientierung konkret – Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis. Frankfurt a. M. 1997, S. 207-209
- Weber, Monika: Mädchenarbeit. In: Schröter, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München 2002, S. 715-734