



# Professionalisierung und Geschlecht in der Sozialen Arbeit

Ausgehend von der Annahme, dass die weibliche Dimension der Sozialen Arbeit kein vergangenes Phänomen der Geschichte ist und sich daher eine geschlechterdifferenzierte Methode aufdrängt, erforschen wir im Rahmen der vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Studie ›Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit‹<sup>1</sup> die folgenden Fragen: Wie hat sich die Profession Schulsozialarbeit gegenwärtig im Machtfeld sozialer Geschlechterordnung eingeordnet? Inwiefern ist die Verknüpfung von Professions- und Geschlechterrollen, wie sie für die Soziale Arbeit belegt ist, heute in der Schulsozialarbeit noch anzutreffen? Wie können Umgangsweisen mit Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit, aber auch mit professionellen Mitarbeitenden so gestaltet werden, dass deren unterschiedlichen lebensweltlichen Dispositionen, Bedürfnissen und Problemlagen entsprochen werden? Haben sich Geschlechterstereotypisierungen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels seit den Anfängen der Sozialen Arbeit verändert? Um diese Fragen zu beantworten, muss die Geschichte der Sozialen Arbeit betrachtet werden, bevor wir den Blick auf aktuelle Professionalisierungsprozesse und die Handlungspraxis der Schulsozialarbeit richten.

Die Soziale Arbeit hat sich unter dem starken Einfluss von sozialen Bewegungen und insbesondere der Frauenbewegung im Laufe des 20. Jahrhunderts professionalisiert und institutionalisiert (Feldhoff, 2006; Matter, 2011). In der Schweiz hat sie sich als wichtiges und vielfältiges Handlungsfeld etabliert, das unterschiedliche Beiträge an die Gesellschaft leistet. Beispielsweise unterstützt und berät die Soziale Arbeit Menschen oder Gruppen in sozialen Notlagen, sucht Lösungen für soziale Probleme, fördert die soziale Integration und setzt sich für die soziale Sicherheit sowie die Chan-

cengleichheit ein (AvenirSocial & SSAV, o.J.).

---

## Monique Brunner und Simone Ambord

sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen an der Pädagogischen Hochschule Bern (PH-Bern). Im Rahmen des SNF-Projekts ›Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit‹ doktorieren sie am Institut für Soziologie der Universität Bern.

Die Schulsozialarbeit ist ein junges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das sich in einer Wachstums- und Profilierungsphase befindet (Gschwind, Ziegele & Seiterle, 2014). Vor dem Hintergrund



der Geschichte der Sozialen Arbeit und im Hinblick auf die aktuellen Professionalisierungsdebatten der Schulsozialarbeit zeigt sich, dass Geschlechterverhältnisse und gesellschaftliche Vorstellungen von Geschlechterdifferenzen zentral sind. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit sind massgeblich von den Aktivitäten und Geschlechterperspektiven der Frauenbewegung geprägt. Im Hinblick auf die Forschung zeigt sich zugleich, dass die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für das Untersuchungs- und Praxisfeld oft zu wenig Beachtung findet (Bereswill & Stecklina, 2010). Die sozialwissenschaftliche Forschung, insbesondere die Forschung zur Sozialen Arbeit, hat zur Aufgabe, die Analysekategorie Geschlecht auf Professions- und Handlungsebene zu thematisieren, aufzudecken und zu reflektieren. Im Folgenden zeigen wir auf, wie Geschlecht und insbesondere Weiblichkeit im Professionalisierungsprozess der Sozialen Arbeit sowie heute in der Schulsozialarbeit konstruiert wird. Wir analysieren die Bedeutung des Geschlechts auf der Ebene der Profession sowie der Beziehungen zu und unter Adressatinnen und Adressaten der (Schul-)Sozial Arbeit.

### **Von der weiblichen Hilfstätigkeit zur Sozialen Arbeit**

Im internationalen Vergleich hat sich die Soziale Arbeit in der Schweiz spät entwickelt. Dadurch hat sich die Professionalisierung der Sozialen Arbeit seit Beginn an den Methoden und wissenschaftlichen Grundlagen internationaler Vorbilder orientiert (Matter, 2011). In der Dissertation von Matter wird gezeigt, dass sich die professionelle Soziale Arbeit von Anfang an in einem Spannungsverhältnis zwischen politischer Gestaltung von Wohlfahrt und privater Wohltätigkeit befand. Die öffentliche Verwaltung der Armut lag im 19. Jahrhundert in Männerhand, und es waren vornehmlich Männer, die sich für die Institutionalisierung der Sozialen Arbeit auf Universitätsebene einsetzten. Denn nun ging es auch darum, die Expertenpositionen in diesem Arbeitsfeld zu besetzen. Frauen blieben weitgehend vom öffentlichen Geschehen ausgeschlossen und fungierten als Fürsorgerinnen in der Versorgung von Kindern, pflegebedürftigen Verwandten und Bekannten im privaten Bereich<sup>2</sup> (Grossmass, 2008; Matter, 2011).

Vertreterinnen der Frauenbewegung wollten im Arbeitsbereich Soziale Arbeit partizipieren und diesen mitgestalten. Da sie von der universitären Bildung ausgeschlossen waren, gründeten sie eigene Bildungseinrichtungen (Matter, 2011). Diese Berufsschulen blieben bis nach dem Zweiten Weltkrieg eine Frauenwelt und pflegten eine Wertekultur der sozialen Mütterlichkeit (Barben & Ryter, 1988). Die Öffnung



der Frauenschulen für Männer in den 1950er Jahren erfolgte nicht ohne Vorbehalte. An einigen Schulen mussten sich die Männer einer psychologischen Eignungsabklärung unterziehen und ihre fürsorgerischen Fähigkeiten unter Beweis stellen (Barben & Ryter, 1988).

Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts veranlasste Vertreterinnen der Frauenbewegung, ihre Ansprüche nach geschlechterspezifischen und feministischen Ansätzen in Ausbildung und Praxis einzufordern (Brückner, 2012). In der Folge entstanden in der vorwiegend jungenorientierten Jugendarbeit spezifische Projekte zur Sozialen Arbeit mit Mädchen und Frauen. Ziel dieser Mädchen- und Frauenprojekte war, auf die individuellen Bedürfnisse und Lebenslagen von Frauen einzugehen, sie in ihren Handlungskompetenzen zu fördern und so altersgerecht, gleichgestellt und gleichberechtigt in die Gesellschaft zu integrieren (Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz, 2012). Die Forderung nach Gleichberechtigung, dem Abbau geschlechterspezifischer Benachteiligungen und der Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen führte unter anderem auch zur Etablierung der Sozialen Arbeit an Grundschulen.

### **Entwicklung, Etablierung und Reflexion des neuen Praxisfeldes Schulsozialarbeit**

Die Schulsozialarbeit ist gegenwärtig in der Schweiz eines der jüngsten und am schnellsten wachsenden Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Zusammenarbeitsformen und Berührungspunkte zwischen Jugendhilfe und Schule, die Bildung, Erziehung und Fürsorge miteinander verbunden haben, gab es bereits früh. Im 18. und 19. Jahrhundert ermöglichten die Industrieschulen Kindern aus vorwiegend armen Familien die Vermittlung von Schulwissen sowie eine bezahlte Beschäftigung in einem kontrollierten Rahmen (Grossmann, 1987; Speck, 2008). Die Industrieschulen bewegten sich mit ihrem Auftrag an der Schnittstelle von Unterstützung und Disziplinierung, ein Doppelmandat, das auch die Schulsozialarbeit kennzeichnet. Die sich entwickelnde Fabrikarbeit in der fortlaufenden Industrialisierung führte zur massenhaften Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen. Daraufhin wurden sozialpädagogische Massnahmen und Einrichtungen zum Schutz der Kinder organisiert wie beispielsweise die Schulpflege (Grossmann, 1987). Schulpflegerinnen arbeiteten mit Lehrpersonen und Eltern zusammen und unterstützten sozial benachteiligte Kinder bei der Beschaffung von Sachmitteln (Baier, 2007). Diese sozialarbeiterische Tätigkeit in Schulen – mit durchaus ähnlichem Profil wie die heutige Schulsozialarbeit – wurde da-



mals als Frauenberuf institutionalisiert, was sich bis heute gehalten hat (Baier, 2007). Eine andere Parallele zeigt sich im hierarchischen Verhältnis, in dem die Jugendhilfe mit ihrer Unterstützungs- und Assistenzfunktion der Schule untergeordnet wurde und eher eine kompensatorische Rolle übernahm (Mörschner, 1988).

Die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Schweiz lässt sich in eine Pionierphase bis Ende der 1990er Jahre, eine Ausbauphase und schliesslich in die Profilierungsphase gliedern, ein Prozess von Pilotprojekten hin zur etablierten Angebotsstruktur. Heute fungiert die Schulsozialarbeit als unabhängige und gleichberechtigte Partnerin der Schule (AvenirSocial & SSAV, 2010). In den Anfangsjahren wurde sie vor allem auf kommunaler Ebene eingeführt. Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Trägerschaftsmodelle, unterschiedlicher Definitionen und Aufgabenzuteilungen (AvenirSocial & SSAV, 2010), was zwar das dynamische Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit reflektiert, jede Bemühung für eine Bestandsaufnahme jedoch erschwert (Gschwind et al., 2014). Im Leitbild der Sozialen Arbeit in der Schule werden die fachliche Profilgestaltung und das Dienstleistungsangebot definiert. Die Schulsozialarbeit bezieht sich in der Praxis auf die Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit, setzt sich für Partizipation und Chancengleichheit ein und hat zum Ziel, die Integration der Schülerinnen und Schüler zu fördern und sie bei der Bewältigung des (Schul-)Alltags zu unterstützen (AvenirSocial & SSAV, 2010). Die Schulsozialarbeit ist niederschwellig und basiert auf Vertraulichkeit und Freiwilligkeit. Die Nutzerinnen und Nutzer sind Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleiter, Eltern sowie Fachpersonen schulexterner Institutionen. Den Rahmen der Aufgaben- und Themenbereiche bildet die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (Baier, 2008), die in der Schweiz seit 1997 in Kraft ist. Die Schulsozialarbeit versteht sich hier als Anwältin von Kindern und Jugendlichen zur Realisierung der in dieser Konvention festgeschriebenen Rechte (AvenirSocial & SSAV; Baier, 2008).

Gendersensible Bildung und Erziehung sind schulische Querschnittsthemen und gendersensible Schulsozialarbeit gilt als Qualitätsmerkmal von Schulen (Glockentöger & Adelt, 2017). Schulsozialarbeitende werden befähigt, Macht- und Geschlechterstrukturen in ihrem professionellen Handeln zu hinterfragen und gendersensibel auf das Umfeld ihrer Zielgruppen einzuwirken. Schulleistungsstudien belegen, dass Fähigkeits- und Leistungspotenziale unverhältnismässig stark an die Kategorie Geschlecht gebunden sind. Um also der in der Schulpädagogik vorherrschenden binären Deutung von Geschlecht entgegenzuwirken und Diskriminierungen zu vermeiden, braucht es einen differenzierten



Blick (Spies, 2014). Denn Geschlecht wirkt intersektional und ist je nach individuellem Fall mit weiteren Differenzlinien verwoben. Relevant sind sicher soziale Kategorien wie Herkunft, Alter und Religionszugehörigkeit (Kuhn, 2008). Der Schulsozialarbeit geht es folglich darum, die Voraussetzungen zu schaffen, dass Kinder und Jugendliche – unabhängig vom Förderbedarf, Migrationshintergrund oder Geschlecht – den Zugang zu den Angeboten haben. Um diesen Zugang sicherzustellen, müssen die verschiedenen Differenzlinien erkannt werden, damit deren Wirksamkeit im System Schule verstanden und eine Verfestigung der Strukturen der Ungleichheit vermieden werden kann. Für die Forschung heisst das also, dass die Geschlechterdimensionen von Anfang an im Forschungsprozess mitgedacht und immer in Bezug zu anderen Differenzkategorien berücksichtigt werden, um den vielfältigen Lebensrealitäten und Bedürfnissen von Frauen und Männern respektive Mädchen und Jungen gerecht zu werden.

### **Zur Aktualität einer Geschlechterperspektive in der Schulsozialarbeit**

Geschlechterverhältnisse und geschlechterspezifische Differenzkonstruktionen spielen bei der Profession der Schulsozialarbeit als Disziplin eine zentrale Rolle (Brückner, 2013). Ihr Arbeitsfeld ist in Geschlechterordnungen verstrickt, die von Machtverhältnissen geprägt sind, was sowohl für die Praxis als auch für die Wissenschaft von Bedeutung ist. Umso wichtiger sind also die Geschlechtersensibilität und die geschlechterreflexive Haltung von Schulsozialarbeitenden, insbesondere in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern.

Die historische Entwicklung der Sozialen Arbeit hat gezeigt, dass die Konstruktion der »geistigen Mütterlichkeit« aus der bürgerlichen Frauenbewegung die Erweiterung des Betätigungsfelds der Frauen über die Familien- und Hausarbeit hinaus ermöglichte. Gleichzeitig führte diese Verknüpfung von sozialen Berufen und Weiblichkeit zu einer ökonomischen und gesellschaftlichen Abwertung des Berufs zur »Semi-Profession« und zu geschlechterspezifischen Stereotypisierungen (Brückner, 2013). Der Professionalisierungsprozess der Sozialen Arbeit erhielt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine neue Dynamik, als sich Frauen aus der Frauenbewegung spezifisch für Frauen- und Mädchenprojekte einzusetzen begannen. Heute sind die Konzepte der Mädchen- und Bubenarbeit in der Schulsozialarbeit bekannte Arbeitsfelder. Sie zementieren allerdings die binäre Kodierung der Geschlechter, indem sie Frauen respektive Mädchen unterschiedliche Eigenschaften und Bedürfnisse zuschreiben als Männern und Buben. Feministische Analysen



stellen solche eindeutigen Geschlechtszuschreibungen und das Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit in Frage (Brückner, 2012). Geschlechterverhältnisse prägen die gesellschaftliche Ordnung in vieler Hinsicht. Gleichzeitig sind sie aber oft von Hierarchien bestimmt, in denen generell Männer bevorzugt werden. Geschlecht als Strukturkategorie funktioniert demnach als gesellschaftlicher Platzanweiser und prägt weitgehend die Möglichkeiten einer Person innerhalb des gesellschaftlichen Rahmens (Axeli-Knapp & Becker-Schmidt, 2000).

Die Herausbildung einer neuen Profession vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels gibt Anlass zu hoffen, dass tradierte Geschlechterstereotypisierungen und -differenzierungen an Bedeutung verlieren und Geschlechterhierarchien abgebaut werden. Wie zeigt sich das in der Sozialen Arbeit? Diese ist horizontal und vertikal geschlechtlich segregiert. Sie wird nach wie vor mehrheitlich von Frauen geleistet (Kessler & Schmid, 2012). Die gegenwärtige Debatte um die Forderung nach mehr männlichen Fachkräften in der Schulsozialarbeit zeigt, dass eine Überbetonung der Geschlechterdifferenzen nach wie vor bedeutungsvoll ist. So wird beanstandet, dass die Überzahl der Frauen in der Schulsozialarbeit die Entwicklung der Buben vernachlässigen würde. Welche Auswirkungen die männliche Dominanz im akademischen Diskurs oder in Leitungsfunktionen der Sozialen Arbeit haben, wird hingegen kaum thematisiert (Brückner, 2013). Die Bewertung der professionellen Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit ist nach wie vor eng mit der Zuschreibung von ›natürlichen‹ Eigenschaften der Geschlechter verknüpft. Frauen und Männer werden in ihren (professionellen) Tätigkeiten unterschiedlich wahrgenommen und bewertet, und das wirkt sich natürlich auf das Berufsfeld aus. Früher waren es Frauen der Frauenbewegung, die mit dem Konzept der geistigen Mütterlichkeit argumentierten, das den Frauen Empathie und Fürsorge zuschrieb, um ihnen den Einstieg in die Erwerbsarbeit zu ermöglichen. Heute stellen wir hingegen fest, dass »die männliche Vergeschlechtlichung Sozialer Arbeit (...) auf die Statusaufwertung Sozialer Arbeit als leistungsstark, effizient, effektiv und outputorientiert« abzielt (Heite, 2010). Diese subtile Aufwertung von Männlichkeit und gleichzeitige Abwertung der Weiblichkeit sowie die historische und aktuelle Nähe zu ehrenamtlichen Tätigkeiten stellt die Professionalität der Schulsozialarbeit immer wieder infrage und führt zum Problem der fehlenden ökonomischen und gesellschaftlichen Anerkennung der Profession (Brückner, 2013).

## Schluss und Ausblick

Der Rückblick zur Entstehung der Sozialen Arbeit und der noch jungen



Profession Schulsozialarbeit hat gezeigt, dass geschlechterspezifische Differenzkonstruktionen und hierarchische Geschlechterverhältnisse die Soziale Arbeit seit ihrer Entstehung bestimmen und in der Herausbildung von neuen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit und deren Organisationslogik nach wie vor zentral sind. Während die Frauenbewegung mit der Assoziation von Weiblichkeit und Fürsorge, der Kennzeichnung der Sozialen Arbeit als Frauenberuf den Frauen den Einstieg in die Berufswelt erleichtern wollte, führte genau dieses Argument zur Abwertung der Sozialen Arbeit als Semi-Profession. In aktuellen Debatten und im Zusammenhang mit der Mädchen- und Bubenarbeit wird die Dominanz der Frauen im Berufsfeld kritisiert, indem Mädchen als Gewinnerinnen und Buben als benachteiligt dargestellt werden. In der Konsequenz wird ein Bedürfnis nach mehr Männern im Feld konstruiert. Die auf geschlechterspezifische Differenzierung abzielende Argumentation gerät so in einen Wettbewerb der Benachteiligung von Mädchen und Jungen respektive Frauen und Männern, deren Ausgrenzungsrisiken gegeneinander ausgespielt werden (Bereswill & Stecklina, 2010). Solche Argumentationsstränge können schliesslich auch genutzt werden, wenn es um die Zuweisung von Projekt- und Institutionsfinanzierungen geht.

Die verschiedenen Handlungsanschlüsse zeigen auch, dass die Kategorie Geschlecht in der Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit zu wenig systematisch reflektiert, sondern als ›Spezialwissen‹ oder ›Frauenthema‹ abgehandelt wird (Bereswill & Stecklina, 2010). Die Kategorie Geschlecht und der Geschlechterdiskurs in Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit als Profession ist auf verschiedenen Ebenen zentral und als Querschnittsthema allgegenwärtig. Es ist daher grundlegend, in der Forschung die relevanten Fragen immer wieder zu stellen (Sabla & Plöber, 2013). Wie der Artikel zeigt, sind solche Praxisfelder immer wieder Geschlechterdiskriminierungen ausgesetzt. Geschlechterspezifische Auseinandersetzungen gehören sozusagen zur Profession. Denn so lange unsere Gesellschaft in Geschlechterhierarchien verstrickt ist, sind geschlechtersensible Methoden und wissenschaftliche Ansätze zentral.

## Anmerkungen

- 1 Siehe dazu: <http://p3.snf.ch/project-156642>
- 2 Weiterführende Literatur zu Geschlechterverhältnissen in der Care-Debatte findet sich in der aktuellen Ausgabe der Zeitschrift *Femina Politica* (2017).

## Literaturverzeichnis

- AvenirSocial, SSAV (o.J.). Leitbild Soziale Arbeit in der Schule. [http://www.avenirsocial.ch/cm\\_data/AS\\_DE\\_Schulsozarbeit\\_160329.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/AS_DE_Schulsozarbeit_160329.pdf)
- AvenirSocial, SSAV (2010): Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit. Bern



- Axeli-Knapp, G., Becker-Schmidt, R. (2000): *Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius
- Baier, F. (2007): *Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur sozialen Arbeit in Schulen*. Social Strategies, Bd. 42. Bern: Peter Lang
- Baier, F. (2008): *Schulsozialarbeit*. In: F. Baier & S. Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste, Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- Barben, M.-L., Ryter, E. (Hrsg.) (1988): *Verflixt und zugenäht. Frauenberufsbildung – Frauenarbeitsarbeit 1888–1988*. Zürich: Chronos Verlag
- Bereswill, M., Stecklina, G. (2010): *Frauenbewegungen und Soziale Arbeit*. In: M. Bereswill & G. Stecklina (Hrsg.), *Geschlechterperspektiven für die Soziale Arbeit – Zum Spannungsverhältnis von Frauenbewegungen und Professionalisierungsprozessen* (S. 7–18). München: Beltz Juventa
- Brückner, M. (2012): *Soziale Arbeit mit Frauen und Mädchen. Auf der Suche nach neuen Wegen*. In: W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 549–558). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Brückner, M. (2013): *Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit. Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken. die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 22, 107–117
- Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz (Hrsg.) (2012): *Mädchenarbeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Grundlagen für Fachpersonen und Entscheidungstragende*. [https://doj.ch/wp-content/uploads/Leitlinien\\_Maedchenarbeit.pdf](https://doj.ch/wp-content/uploads/Leitlinien_Maedchenarbeit.pdf)
- Feldhoff, K. (2006): *Soziale Arbeit als Frauenberuf – Folgen für Sozialen Status und Bezahlung?! In: M. Zander, L. Hartwig & I. Jansen (Hrsg.), Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit* (S. 33–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Femina Politica (2017): *Care im sozialinvestiven Wohlfahrtsstaat. Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, 26(2)
- Glockentöger, I., Adelt, E. (Hrsg.) (2017): *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Beiträge zur Schulentwicklung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH
- Grossmann, W. (1987): *Aschenputtel im Schulalltag: historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit*. Dt. Studien-Verlag
- Großmaß, R. (2008): *Die Rolle des Geschlechterverhältnisses in der Sozialen Arbeit – Ein Blick auf die Geschichte der Profession. Soziale Arbeit*, 57. Jahrgang, S. 387–397
- Gschwind, K., Ziegele, U., Seiterle, N. (2014): *Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung*. Luzern: Zentrum Hochschule Luzern
- Heite, C. (2010): *Soziale Arbeit – Post-Wohlfahrtsstaat – Geschlecht*. In: K. Böllert, N. Oelkers (Hrsg.), *Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation* (S. 25–38). Wiesbaden: Springer-Verlag
- Kessler, R., Schmid, G. (2012): *Das ungenutzte Potenzial. Eine Imagekampagne und Forschungsprojekte für mehr Männer in Studium und Praxis der Sozialen Arbeit. SozialAKtuell. Fachzeitschrift für Soziale Arbeit* (1), S. 10–12
- Kuhn, H. P. (2008): *Geschlechterverhältnisse in der Schule. Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien*. In: B. Rendtorff, A. Prengel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft)*, S. 49–71. Opladen: Budrich
- Matter, S. (2011): *Der Armut auf den Leib rücken. Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz (1900–1960)*. Zürich: Chronos
- Mörschner, M. (1988): *Sozialpädagogik und Schule – zur Entwicklung ihrer Beziehung*. München: Reinhardt
- Sabla, K.-P., Plößer, M. (Hrsg.) (2013): *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit – Bezüge, Lücken, Herausforderungen*. Opladen: Budrich
- Spies, A. (2014). *Mädchen als Adressatinnen von Schulsozialarbeit. Betrifft Mädchen*, 2014(4), S. 148–154.
- Speck, K. (2008): *Schulsozialarbeit*. In: T. Coelen, H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch* (S. 340–348). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 148–154