

Männliche Fachkräfte im Spannungsfeld von Geschlechtszuschreibung und Professionalität im weiblichen Territorium der Kita

Mathias Gintzel

„Es fehlen Männer“, so lautet eine der gängigen Formeln, mit dem in den Medien behauptet wird, gerade in der öffentlichen frühkindlichen Erziehung würden mehr männlicher Fachkräfte benötigt. Was aber fehlt sind genauere Analysen was damit gemeint ist und wie es kommt, dass männliche Erzieher und männliche (Sozial-)Pädagogen zunehmend in den Fokus von Politik, Wissenschaft und Gesellschaft gerückt sind. Was versteckt sich überhaupt hinter den Begriffen Männer und Männlichkeit? Wieso sind sie (plötzlich?!) relevant für Kindertageseinrichtungen? Welche Männer sind gefordert bzw. welche Erwartungen werden mit diesen Forderungen transportiert? Und vor allem: Was bedeutet dies alles für die männlichen Fachkräfte selbst? Dieser Artikel versucht sich diesen Fragen zu nähern und zumindest einige genauere Analysen zum Themenkomplex „Männlichkeit und Kita“ zu liefern.

Mit den wachsenden Anforderungen an Kindertagesstätten sich verstärkt zu (frühkindlichen) „Bildungsinstitutionen“ (vgl. FHH 2012: 5) weiterzuentwickeln geht häufig die Forderung nach (mehr) männlichen Fachkräften einher: Beide Geschlechter, also Frauen und (!) Männer, so die Argumentation, werden benötigt um die Selbstbildungsprozesse der Kinder zu initiieren und zu begleiten. Männliche Fachkräfte stehen zudem aufgrund der neuen gesellschaftlichen Aufmerksamkeit des Arbeitsfeldes im Fokus der durch Zeitungs- und Medienberichte¹ genährten wissenschaftlichen und alltagspopulären Diskurse. Die Brisanz des Themas lässt sich auch an den aktuellen wissenschaftlichen Studien², den öffentlich geförderten Projekten³ und Image-Kampagnen⁴ ablesen, die sowohl als Indikator für die gesellschaftlichen als auch und insbesondere für die politischen Bemühungen gedeutet werden können den Paradigmenwechsel von ‚Betreuung‘ zu ‚Bildung‘ zu forcieren. Männer spielen in den Debatten zur Qualitätssteigerung eine zwar umstrittene, aber dennoch zentrale Rolle, wenn es darum geht, wie und von wem die pädagogischen Aufgaben in den Einrichtungen umgesetzt werden sollen und können. Ursächlich sind die in den Debatten propagierten Positionen geschlechtsspezifischer Qualitäten und Interessen, die den Männern aufgrund ihres Geschlechts bestimmte Attribute und Fähigkeiten zuschreiben, die den Kindern (und hier insbesondere den Jungen) für ihre Bildungsprozesse angeblich bislang fehlen. Damit wird das Geschlecht (der Männer) quasi zu einem Qualitätskriterium für die Einrichtung und die dort betriebene Pädagogik. Gleichzeitig bleiben die hiermit formulierten Erwartungen an männliche Erzieher und Pädagogen widersprüchlich: Das Spannungsfeld beinhaltet die Pole geschlechtsstereotypische Zuschreibungen einerseits und andererseits die fachlichen Anforderungen auf der Basis einer geschlechtsreflexiver Perspektive. Mit anderen Worten: Männliche Fachkräfte sollen ‚Männer‘ sein, das heißt Personen, die durch die gesellschaftlichen Konstruktionen von Männlichkeit gekennzeichnet sind und sie sollen gleichzeitig auch als professionelles Fachkräfte in der Lage sein, sich von ihrer

¹ Bspw. „Langsam steigt der Anteil der männlichen Erzieher in den Kindergärten“ in Badische Zeitung vom 21.02.2014; „Schon als Kind auf Mann geeicht“ in „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ vom 16.08.2013; „Michi Schwab: Quoten-Mann im Kindergarten“ in „tz-online“ vom 02.01.2013;

² U.a. Brandes et al. 2016

³ U.a. das vom BMFSFJ aufgelegte Programm „Mehr Männer in Kitas“ (vgl. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/themen-lotse,did=166702.html>).

⁴ U.a. die Image- und Werbekampagne des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes „Vielfalt, Mann!“ in Hamburg (vgl. <http://www.vielfalt-mann.de>)

Geschlechtszugehörigkeit reflexiv zu lösen; sie sollen ‚ganze Kerle‘ sein und genau dieses gleichzeitig selbstreflexiv bzw. selbstkritisch hinterfragen können.

Unter ‚Spannungsfeld‘ wird laut Duden allgemein ein „Bereich mit unterschiedlichen, gegensätzlichen Kräften, die aufeinander einwirken, sich gegenseitig beeinflussen und auf diese Weise einen Zustand hervorrufen, der wie mit Spannung geladen zu sein scheint“ verstanden. Für die männlichen Fachkräfte sind diese „gegensätzlichen Kräfte“ die divergierenden Zuschreibungen und Erwartungen, die auf sie und ihre Geschlechter(selbst)konstruktionen einwirken. Solche ‚Spannungen‘, so eine zentrale Annahme, haben auch Folgen für ihr Verständnis ihrer Professionalität und ihres pädagogischen Handelns. Der Artikel versucht deshalb die unterschiedlichen Aspekte dieses Spannungsfeldes zu analysieren und die sich hieraus ergebenden Konsequenzen für (männliche) Fachkräfte aufzuzeigen.

Warum Geschlecht für männliche Fachkräfte relevant ist

Grundsätzlich gehe ich davon aus, dass männliche Erzieher und Pädagogen sich in drei unterschiedlichen Bereichen mit der Kategorie Geschlecht (und damit ihrem Mann-sein) auseinandersetzen müssen. Dies werde ich folgend kurz darstellen und später genauer analysieren.

Der erste relevante Bereich ist das Arbeitsfeld, also die Kindertageseinrichtung. Männliche Erzieher stellen nach wie vor eine Minderheit in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung dar. Zudem ist das Berufs- und Tätigkeitsfeld in der Gesellschaft überwiegend weiblich konnotiert, also mit Tätigkeiten und Qualifikationen verbunden, die in der Regel mit Frauen gleichgesetzt werden (Stichwort ‚Frauenberuf‘). Krüger (2002) hat im Zusammenhang von Personen und ‚fremden‘ Feldern den Begriff „Territorium“ entworfen. Territorien sind „Aktivitätsräume bzw. Terrains [...], die sich mit gesellschaftlich standardisierten Tätigkeitsfeldern assoziieren. Sie durchziehen unser Alltagsleben von der Wiege bis zur Bahre, lassen sich biografisch und örtlich lokalisieren, beinhalten latente und manifeste Inklusions-/Exklusionsregeln und enthalten zugleich Konstruktionen geschlechtsspezifischer Sozialisation“ (Krüger 2002: 32). Einfacher ausgedrückt sind Territorien soziale Räume, die nur von einem Geschlecht bestimmt werden. Kindertageseinrichtungen lassen sich demnach als weiblich dominiertes Territorium identifizieren und entsprechend ergibt sich für männliche Fachkräfte das Problem, sich in einem „falschen Territorium“ (Krüger 2002: 31) wiederzufinden, was unter Umständen aufgrund der unterschiedlichen Erwartungen und Verhaltenszuschreibungen, die an die Männer herangetragen werden, erhebliche Identitätsproblematiken auslösen kann.

Zweitens sind professionelle Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen konfrontiert mit den Anforderungen an berufliches Handeln, die in diesem Feld von den fachlichen Ansprüchen frühkindlicher Bildungskonzepte und dabei besonders von einer Perspektive geschlechterbewusster⁵ Pädagogik geprägt sind. Professionelle sind in den fachlichen Diskursen durchgängig mit dem Anspruch einer Genderorientierung konfrontiert und müssen sich a) persönlich und b) als Fachkraft in irgendeiner Weise dazu positionieren.

⁵ In diesem Artikel wird versucht, um eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten, wenn möglich nur den Begriff der „geschlechterbewussten Pädagogik“ zu verwenden. Ausschlaggebend hierfür ist die Tatsache, dass die Konzepte häufig auf den gleichen Grundannahmen fußen und inhaltlich dieselben Ziele verfolgen, sowie in der Regel nicht trennscharf zu unterscheiden sind. So schreibt beispielsweise Niesel (2006), dass die „geschlechtsbewusste Perspektive, [...] auch ‚geschlechtergerecht‘ genannt wird“ (ebd.: 36). Siehe auch Abschnitt „Geschlechterbewusste‘ Erziehung und Bildung“

Als dritter Aspekt sind die medial-öffentlichen und gesellschaftlichen Diskurse ‚Jungen als Bildungsverlierer‘ und ‚Mehr Männer in Kindertageseinrichtungen‘ zu nennen, die eng miteinander verzahnt sind, aber nicht in einander aufgehen. Das liegt daran, dass ersterer stark durch eine öffentlich-mediale und politische Diskussion geprägt ist, die wissenschaftliche Erkenntnisse und Argumentationsstränge nur partiell aufnimmt, ja teilweise ausschließlich auf alltagstheoretischen Stereotypen und Geschlechterkonstruktionen beruht. Während die beiden zunächst genannten Bereiche sich auf das Berufsfeld bzw. die Institution und die dort geltenden normativen Fachstandards beziehen, müssen männliche Fachkräfte in diesem dritten Bereich damit rechnen, auch in ihrem sonstigen Alltag (außerhalb der Kita) mit dem Thema Männlichkeit und Erziehung konfrontiert zu werden. Durch diese ‚persönliche Dimension‘ der Männlichkeitskonstruktion werden auch hier Geschlechterfragen aufgeworfen. Diese Fragen betreffen auch die eigene Identität⁶, das eigene Handeln und die Zuschreibungen bzw. Erwartungen an die Männer und müssen entsprechend individuell beantwortet werden. Grundsätzlich ist diese Debatte nicht mehr nur auf einen reinen Fachdiskurs und auf das (sozial-)pädagogische Feld der Kindertageseinrichtungen beschränkt, sondern es kann davon ausgegangen werden, dass sie stark in ein pädagogisiertes Alltagsbewusstsein eingedrungen ist und männliche Erzieher damit konfrontiert werden.

Diese drei Felder bzw. Bereiche der Konfrontation überlagern sich zuweilen und nötigen die männlichen Erzieher und Pädagogen sich zu den einzelnen Aspekten zu positionieren, in Bezug auf ihre Handlungsorientierung im weiblich dominierten Territorium der Kindertageseinrichtungen (1), ihrer fachlichen Orientierungen zu Geschlecht in der Früherziehung (2) und ihrer Reaktion auf medial-gesellschaftliche Geschlechterdiskurse in Bezug auf Erziehung (3). Angesichts der massiven Konfrontation mit der Kategorie Geschlecht bezüglich ihrer eigenen Berufsrolle und -aufgabe sowie als männliches Individuum ist davon auszugehen, dass die männlichen Fachkräfte kaum umhinkommen, sich (mehr oder minder) in ihrem persönlichen und fachlichen Selbstverständnis reflexiv darauf zu beziehen und sich entsprechend zu orientieren.

Diese Konfrontation gilt für männliche Erzieher besonders bezüglich des Territoriums und der medialen Forderung, wie der gleichzeitigen Problematisierung der Verbindung Männlichkeit und Erziehung (‚Jungen brauchen Männer‘; ‚Männer sind Missbraucher‘). Erzieherinnen befinden sich nicht im ‚falschen‘ Territorium und die Verbindung von Weiblichkeit und Erziehung wird eher als ‚natürlich‘ gegeben unterstellt. Männer und Frauen müssen sich als Fachkräfte der Frage nach ihrer professionellen Orientierung bezüglich der Geschlechterthematik in der frühen Erziehung stellen und das heißt auch sich als geschlechtliche Person dazu positionieren.

Männliche Erzieher im ‚weiblichen‘ Territorium Kita

Grundlegend für die Argumentation in diesem Artikel ist die Maxime, dass Geschlecht (in westlichen Gesellschaften und Kulturen) seit dem 18. Jahrhundert bipolar und komplementär, also sich gegenseitig ergänzend, erdacht wurde und bis heute gedacht wird (vgl. Joas 2007: 290): Es gibt zwei und nur (!) zwei Geschlechter (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992: 201), die als gegensätzliche Pole gedacht werden (was männlich ist, kann nicht weiblich sein und umgekehrt).⁷ Entsprechend muss für die gegenwärtige Gesellschaft von einer Kultur der

⁶ Baar (2009) formuliert diesen Aspekt allgemein folgendermaßen: „Personale Identität kann es in unserer zweigeschlechtlich organisierten Kultur nicht geben, ohne dass die Strukturkategorie Geschlecht mitgedacht wird“ (ebd.: 2).

⁷ Ungeachtet des heteronormativen und heterosexuellen Charakters der gesellschaftlichen Konstruktion von Geschlecht gibt es Menschen, die es bewusst ablehnen sich einem der beiden Geschlechter zuzuordnen. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung hierzu erfolgt in den Queer Studies: „Der wesentliche Unterschied

Zweigeschlechtlichkeit gesprochen werden. Hausen (1976) hat anhand des Begriffes der „Geschlechtscharaktere“ nachgewiesen, dass die Zuschreibungen an die komplementären⁸ Geschlechter ein soziales Ordnungs- und Strukturmerkmal darstellt (ebd.).⁹ Den Geschlechtern werden bestimmte Eigenschaften zugeordnet, wobei Hausen „immer wiederkehrende zentrale Merkmale“ feststellt, die „beim Manne die Aktivität und Rationalität, bei der Frau die Passivität und Emotionalität“ unterstellen. Über diese gesellschaftlichen Zuschreibungen werden nicht nur Personen einem der beiden Geschlechtern zugeordnet, sondern auch mit bestimmten geschlechtsstereotypischen (Verhaltens-)Erwartungen versehen, die sich letztlich auch in einer normativen Geschlechterordnung in der Gesellschaft und dem Erwerbsleben wiederfinden lassen: „Berufe und Tätigkeiten werden mehr oder weniger als frauen- und männerspezifisch identifiziert und stereotypisiert. Mit dieser »Etikettierung« der Tätigkeiten sind Konsequenzen für die Bezahlung, das Prestige sowie die Aufstiegs- und Entscheidungsmöglichkeiten von Frauen und Männern verbunden (Joas 2007: 304). Letztlich handelt es sich bei diesen Zuschreibungen jedoch nicht um natürliche Unterschiede, sondern um eine soziale Konstruktion, also ein von Menschen erdachtes Denk- und Ordnungssystem. Hagemann-White (1988) hat dies mit der „Null-Hypothese“ formuliert, die darauf besteht, „dass es keine notwendige, naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit gibt, sondern nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht“ (ebd.: 230).¹⁰¹¹

Krüger (2002) greift den Gedanken der „Kultur-Theorie der Zweigeschlechtlichkeit“ auf und entwirft in diesem Zusammenhang das Konzept der (geschlechtsspezifischen) Territorien: Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Handlungen immer in Tätigkeitsräumen eingebunden sind, die wiederum immer „weiblich – männlich konnotiert sind, wie etwa die Kfz-Werkstatt einerseits, der Kindergarten andererseits“ (ebd.: 30.).

Was bedeutet das genau? Gesellschaftlich wird unterstellt, dass Automechaniker im Allgemeinen ein Beruf für Männer ist, in der Werkstatt also im Wesentlichen Männer

zwischen Queer Studies und Gender Studies [...] ist die Wahrnehmung und Erkenntnis, dass es mehrere Geschlechter gibt, dass sich Gender nicht nur in Männer und Frauen [...] einteilen lässt. Neu an Queer Studies ist eine umfassende Kritik an Heteronormativität und die Betonung, dass es Lebensformen von Menschen gibt, die nicht nur als eine Variable von Mann/Frau gelten, sondern als eigene Genderformen: gemeint sind damit intersexuelle Menschen, Transsexuelle, Transgender, Lesben, Schwule etc.“ (Czollek/Perko/Weinbach 2009: 33)

⁸ Unter Komplementarität ist eine wechselseitige Entsprechung oder Ergänzung zu verstehen (vgl. Duden).

⁹ Mit der Ordnungskategorie ‚Geschlecht‘ wird einer Person eine bestimmte Stellung in der Gesellschaft, ein Status, zugewiesen. Als Strukturkategorie beschreibt und kategorisiert Geschlecht soziale Phänomene.

¹⁰ Mit dieser Grundannahme wird ein Blickwinkel eingenommen, der dem Alltagswissen von Zweigeschlechtlichkeit als „natürliche Vorgabe“ (Wetterer 2008: 126) entgegensteht: „Konzepte der sozialen Konstruktion von Geschlecht verstehen die soziale Wirklichkeit zweier Geschlechter in Gesellschaften wie der unseren [...] als Ergebnis historischer Entwicklungsprozesse und einer fortlaufenden sozialen Praxis, die immer neu auch zur Reproduktion der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit beiträgt“ (ebd.). Geschlecht umfasst entsprechend zwei Dimensionen, die mittels des englischen Begriffspaares ‚Sex‘/‚Gender‘ in der Frauen- und Geschlechterforschung abgebildet werden (vgl. Oakley 1972, Rubin 1975; Zur Entstehungsgeschichte s.a. Deubner-Mankowsky 2008). Dank dieser Unterscheidung ist, anders als mit dem deutschen Begriff ‚Geschlecht‘, ein Analyseinstrument vorhanden, mittels dessen sich Geschlecht kontextualisieren lässt. Trotz diverser theoretischen Einwände und Kritikpunkte, kann die Sex/Gender-Unterscheidung als „sozialwissenschaftlicher Common Sense“ angesehen werden (Baar 2010: 25). Der Terminus ‚Sex‘ bezeichnet hierbei die biologische und physische Geschlechtszugehörigkeit, wohingegen ‚Gender‘ die soziale und kulturelle Komponente beschreibt. Das soziale Geschlecht (Gender) ist entsprechend seiner sozio-kulturellen Zuschreibungen variabler, umfasst es doch Verhaltenserwartungen und Eigenschaftszuschreibungen ebenso wie soziale Positionierungen (vgl. Gildemeister 2008: 167). (Zur Kritik an dem Begriffspaar siehe u.a. Butler 1991, Gildemeister/Wetterer 1992)

¹¹ Zur Relevanz der Konstruktionsprozesse von Geschlecht und dem Konzept Doing Gender, siehe unten

angetroffen werden. Die räumlichen und sozialen Verhältnisse in der Werkstatt werden dem ‚Männlichen‘ zugeschrieben, so zum Beispiel die genaue Ordnung bezüglich der Werkzeuge (‚penibel‘) und geringe Ordnung in der Spüle (‚nachlässig‘) oder die spezifische Sprachkultur (‚rauer Ton‘). Besucher_innen kennen den ‚riskanten‘ Eintritt in dieses Territorium, bei dem dessen Besonderheit, Regeln und Grenzen ins Bewusstsein treten. Daneben gibt es Territorien, die sehr deutlich dem Weiblichen zugeschrieben werden (also im Wesentlichen von Frauen dominiert werden), wie der Kindergarten. Die mit diesem Territorium verbundenen ‚Qualifikationsunterstellungen‘ wie beispielsweise Empathie und Fürsorge entspringen deutlich den gesellschaftlichen Vorstellungen zu Weiblichkeit. In den einzelnen Territorien können wiederum geschlechtsstereotype Territorien ausgemacht werden, ergo Bereiche die einem Geschlecht zugeschrieben werden. In Kindertageseinrichtungen sind dies häufig die sogenannten ‚Funktionsecken‘, die umgangssprachlich mit den Begriffen ‚Puppenecke‘ (für Mädchen), ‚Bauecke‘ oder ‚Tobe-Raum‘ (beides für Jungen) bezeichnet werden. Krüger (2002) konstatiert zudem, dass „die in Territorien gefrorenen Geschlechterordnungen [...] Vorstellungen von zu Männern und Frauen quasi ‚natürlich‘ passenden Handlungen“ stabilisieren (ebd.: 34). Anders formuliert: Wenn Männer in KFZ-Werkstätten und Frauen in frühkindlichen Bildungseinrichtungen die an sie gestellten Erwartungen und Anforderungen erfüllen, zementieren sie gleichzeitig das gesellschaftliche Bild ihres Geschlechts.

Mit den verschiedenen Zuschreibungen zu männlichen und weiblichen Territorien verbunden, sind Fragen der gesellschaftlichen Wertschätzung, die für die weiblichen Territorien geringer ausfallen als für die männlichen (ebd.: 33ff.). Besonders spür- und sichtbar wird dies bei Abweichung (Krüger 2001: 264), demzufolge wenn Männer oder Frauen die Grenzen überschreiten und im „falschen Territorium“ agieren. Krüger (2002) beschreibt für Frauen, dass diese sich bei ‚Grenzübertritt‘ dem Verdacht ausgesetzt sähen „entweder nicht wirklich weiblich oder aber nicht wirklich kompetent zu sein“ (ebd.: 31). Analog hierzu seien Männer, so Krüger, einer vergleichbaren Minderheiten-Identitätsproblematik ausgesetzt. Die „go-betweens“ (Heintz et al. 1997: 216), also Männer und Frauen, die in gegengeschlechtlichen Berufen oder Territorien agieren, ergo die „Grenzen zum geschlechtsfremden Beruf überschritten haben“ (ebd.), müssen sich neben den Fragen der strukturellen Ungleichheiten auch und insbesondere mit Fragen der Geschlechtszugehörigkeit, der Konstruktion von Geschlecht und den Zuschreibungen der Umwelt auseinandersetzen. Schaffer (2013) geht noch weiter, wenn sie überspitzt formuliert, dass Männer, die einen Frauenberuf ergreifen, „stereotype Annahmen über das Geschlecht infrage“ stellen, damit ihre Männlichkeit „kompromittieren“ (ebd.: 10) und dies nicht nur für sich persönlich, sondern auch sozial für die anderen Beteiligten. Unabhängig von der empirischen Überprüfbarkeit dieser Annahme wird allerdings deutlich, dass das Überqueren der geschlechtsspezifischen Territorien die Kategorie Geschlecht für die Grenzgänger zu einem bedeutsamen Thema werden lässt: Wer sich im ‚falschen‘ Territorium befindet, kommt kaum umhin, sich damit auseinanderzusetzen.

Ich gehe davon aus, dass das Konzept der Territorialität für eine Deutung des Selbstverständnisses männlicher Fachkräfte aus mehreren Gründen relevant sein kann. Zum einen agieren diese Männer in einem weiblichen Territorium, haben entsprechend eine Grenze der geschlechtsstereotypen Erwerbstätigkeit überschritten und sehen sich nun in einem Terrain, das von der Gesellschaft als „weiblich“ erachtet wird. Obendrein – und dies bildet einen wesentlichen Unterschied zu beispielsweise männlichen Sekretären, Frisören oder Krankenpflegern – arbeiten sie als pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit Kindern, bei denen „sich bereits geschlechts-spezifische Territorien ausmachen [lassen]“ (Krüger 2002: 32). Geschlecht und Territorialität sind also auch inhaltliche Themen der Kita

(während dieser Inhalt etwa in einer KFZ-Werkstatt nicht vorkommt). Das Konzept des Territoriums ist also doppelt relevant: Zum einen kann es darauf hinweisen, dass die Überschreitung von territorialen Geschlechtergrenzen erhebliche neue Selbstpositionierungen der ‚Grenzüberschreitenden‘ verlangen kann und zum anderen ist die Erkenntnis der geschlechtsspezifischen Zuordnung von Territorien elementarpädagogisch relevant für die Gestaltung einer geschlechterbewussten Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Erzieher sind also auch allein schon aus der Perspektive des Territoriums doppelt vom Thema Geschlecht betroffen: Sie müssen sich als männliches Individuum in einem fremden Territorium (neu) definieren und sie müssen als Fachkräfte territoriale Geschlechterverhältnisse reflektieren und bewusst damit umgehen.

In Kindertageseinrichtungen werden Geschlechtszuschreibungen an die Männer herangetragen, die sowohl und insbesondere traditionell weibliche konnotierte Attribute (Empathie, Fürsorglichkeit, Geduld) als auch geschlechtsstereotypische (handwerkliche, technische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten) beinhalten (vgl. BMFSFJ 2012: 52ff.). Dass die männlich konnotierten Eigenschaften sich insbesondere aus den tradierten Männlichkeitsbildern speisen, die a) diametral den Unterstellungen zum weiblichen Territorium gegenüber stehen und b) die pädagogischen Anforderungen an die männlichen Fachkräfte konterkarieren, stellt letztere vor Probleme. Sie müssen sich etwa zu folgenden Fragen positionieren: Welche Geschlechtszuschreibung und -konstruktion ist wann legitim? Welche stimmt mit der eigenen Identität überein? Oder mit den normativen Ansprüchen an die eigene Professionalität?

Professionalität und geschlechterbewusste Pädagogik

Der Begriff ‚Professionalität‘ suggeriert, dass es ein einheitliches Verständnis dessen gibt, was eine professionelle (pädagogische) Fachkraft auszeichnet. Allerdings herrschen auch hier unterschiedlichen Definitionen vor: „Verglichen mit anderen Professionen ist die Professionalität pädagogischer Berufe ungleich schwieriger zu definieren [...]“ (Ebert 2011). Dieser Beitrag orientiert sich daher bei der Frage nach Professionalität an den Kennzeichen von Wissen, Können¹² und (ausgeweiteter) Reflexivität. Das schließt an das Konzept der Reflexiven Professionalität von Dewe/Otto (2002; 2012) an. Dewe et al. (2001) formulieren allgemein, dass „Professionalität im beruflichen Handeln [...] gekennzeichnet werden [kann] durch die Gleichzeitigkeit von Theorieverstehen (instrumentell-technische bzw. wissenschaftlich-rationale Komponente) einerseits und Fallverstehen (verstehens- bzw. verständigungsorientierte Komponente) andererseits“ (ebd.: 37).¹³ Dabei treffen im professionellen Handeln entsprechend wissenschaftliches Wissen und praktisches Können aufeinander. Durch das wissenschaftliche Wissen unterliegen Professionelle einem „gesteigerten Begründungszwang“ (Dewe/Otto 2012: 209), so dass sie in der Lage sein müssen sich und die eigenen Handlungen Dritten, das ist zunächst vorrangig der Adressat (aber etwa auch andere Professionen), gegenüber mit Hilfe wissenschaftlichen Wissens erklären zu können. Oder einfacher ausgedrückt: Professionalität heißt unter diesen Prämissen zu wissen, was man tut (vgl. Klatetzki 1993). Faas (2013) – in Anlehnung an Brunkhorst (1992) – konstatiert entsprechend, dass professionelles Handeln „durch wissenschaftliches Wissen begründet und fundiert werden muss“ (ebd.: 87).

¹² Der Begriff „Können“ wird in diesem Artikel verwendet für das stets situationsbezogene „und unter hohem Handlungs- und Entscheidungsdruck“ stehende „professionelle Tun“ der Fachkräfte (Dewe/Otto 2012: 200).

¹³ Thole (2010) spricht in einem ähnlichen Kontext von „der Ausbalancierung des Verhältnisses von Wissen und Können, Selbstbildern, ethischen Berufsauffassungen, Deutungs- und Handlungskompetenzen und Kompetenzen, den pädagogischen Alltag zu gestalten“ (ebd.: 217).

In wie weit professionelles Handeln und sein Kennzeichen der Reflexivität Kindertageseinrichtungen im Alltag mit Fragen der Geschlechtlichkeit konfrontiert, wird im Folgenden anhand des Konzepts ‚Doing Gender‘, der neuen gesellschaftlichen Wahrnehmung für den Bereich der frühkindlichen Bildung und hier insbesondere dem ‚Bildungsprojekt Gender‘ bzw. der geschlechterbewussten Pädagogik veranschaulicht.

Professionalität und Doing Gender

Mit der Prämisse, dass Geschlecht sozial konstruiert ist, wird hier ein interaktionstheoretischen Standpunkt vertreten, der beinhaltet, dass „Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen“ (Gildemeister 2010: 137) anzusehen ist, sondern als Konstruktionsleistung, die in kontinuierlichen sozialen Prozessen Geschlecht hervorbringt und immer wieder reproduziert (vgl. ebd.). Diese Annahme der alltäglichen Herstellung von Geschlecht fand unter dem Begriff ‚Doing Gender‘ (West/Zimmermann 1987; 1991) Eingang in die Frauen- und Geschlechterforschung.¹⁴ Geschlecht ist in diesem Kontext ein „komplexitätsreduzierendes Klassifikationsschema“, mit dem die Welt geordnet und unser Gegenüber eingeordnet wird (vgl. Gildemeister 2010: 138): Trifft man eine Person wird sie sofort in das Geschlechtsschema eingeordnet und damit sind auch Annahmen verbunden, was man ‚normalerweise‘ von ihr an Handlungsgrundmustern erwarten kann. Das Doing Gender ist damit nicht ein möglicher Inhalt von situativ auszuhandelnden sozialen Kommunikationen und Strukturen, sondern ‚immer und überall‘ schon in den alltäglichen Interaktionen präsent bzw. vorausgesetzt.

Verfolgt man diesen Gedanken weiter, wird deutlich, welche Relevanz dieses Thema in Kindertageseinrichtungen hat (oder zumindest haben sollte): Die pädagogischen Fachkräfte stellen ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit und die der Gegenüber in den einzelnen Handlungen ebenso her, wie es die Kinder tun. Dieses Doing Gender ist ein zentrales Grundelement des alltäglichen Handelns in der Kita (wie überall im Alltag). Der Unterschied zwischen der Gruppe der erwachsenen Fachkräfte und der der Kinder ist jedoch, dass den Fachkräften als professionell Handelnde dieser Umstand bekannt sein sollte, um reflexiv agieren zu können.¹⁵ Die Fähigkeit, das Doing Gender reflexiv zu erkennen und im Handeln bewusst damit umzugehen ist eine zentrale Anforderung, wenn man verlangt, dass Professionelle die Bedingungen ihres Handelns mit Hilfe wissenschaftlichen Wissens aufklären sollen. Das gilt aber nicht nur formal, sondern auch normativ, weil die bewusste Beeinflussung von Geschlechter(sozialisations)verhältnissen eine zentrale konzeptionelle Forderung heutiger Kita-Pädagogik ist. Czollek/Perko/Weinbach (2009) sehen entsprechend das Wissen um die Genderkonstruktionen auf den unterschiedlichen und miteinander verbundenen (individuellen, institutionellen und kulturell-strukturellen) Ebenen als zentrale Voraussetzung um Doing Gender-Prozesse „entgegenzuwirken“ (vgl. ebd.: 22). Auch Rohrman (2009) weist entsprechend darauf hin, dass (männliche) „Fachkräfte nur dann zum Ziel einer geschlechtergerechten Pädagogik beitragen können, wenn sie selbst Genderkompetenz entwickelt haben und geschlechtsstereotype Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern in Frage stellen“ (ebd.: 58). Dieses „in Frage stellen“ von

¹⁴ Auf die von West/Zimmermann (1991) formulierte erweiterte Konzeption des sex/gender-Prinzips mittels des Begriffs ‚sex category‘ wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, aber ausdrücklich verwiesen. Für detailliertere Ausführungen zum Theoriekonzept ‚Doing Gender‘ siehe u.a. Butler 1991; West/Zimmermann 1987; 1991

¹⁵ In den 1990er Jahren gab es eine Reihe von Studien, die unter der Überschrift „Doing gender while doing the job“ subsumiert werden können (vgl. Wilz 2010: 516). „Diese Studien zeigen, wie in Arbeitspraxen, Interaktionen am Arbeitsplatz, Strukturen der Arbeitsverteilung und -zuweisung usw. auf geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen und Symbole zurückgegriffen wird. Ein zentrales Ergebnis dieser Studien ist, dass mit Arbeits- und Organisationsprozessen immer auch die Darstellung und Zuschreibung von adäquater Geschlechtlichkeit verknüpft ist“ (ebd.).

geschlechtsstereotypischen Handlungen und Einstellungen folgt der Theorie des ‚Undoing Gender‘. Im Gegensatz zum Doing Gender bezeichnet der Begriff ‚Undoing Gender‘ nicht die Interaktionen, in denen „Ein- und Anpassung von Personen in zweigeschlechtliche, heteronormative“ und hierarchische Verhältnisse vollzogen werden (Czollek/Perko/Weinbach 2009: 21), sondern eine Praxis eben diese Zuschreibungen, also die stereotypen Geschlechtsrollen, „zu erkennen, zu problematisieren und schließlich zu dekonstruieren“ (ebd.: 24). Weiblich und männliche Fachkräfte sollen also nicht nur bewusst erkennen, wann wer wie Geschlecht(sunterschiede) inszeniert, sondern sollen auch entscheiden und wissen können wann, bei wem und wie sie alternativ damit umgehen bzw. sogar dagegen halten können.

Professionalität und das ‚Bildungsprojekt Gender‘

Die Kindertageseinrichtungen haben sich in den vergangenen Jahren zunehmend von ‚reinen‘ Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen in Bildungsinstitutionen verwandelt.¹⁶ Obwohl der Anspruch der Zuständigkeit von Kitas für Bildung bereits seit 1990 fest im SGB VIII¹⁷ verankert ist, erfahren die Kindertagesstätten erst seit einigen Jahren¹⁸ gesellschaftliche und politische Anerkennung als Bildungseinrichtung (vgl. Cremers/Krabel/Calmbach 2012: 9). „Deutliche Zeichen dieser Aufwertung in Deutschland sind das Kinderfördergesetz [...] und die mittlerweile in jedem Bundesland aufgelegten Bildungsprogramme, die anspruchsvolle Bildungsziele für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen festlegen“ (ebd.). Auch die Bildungspläne und -empfehlungen der einzelnen Bundesländer sind „als Konkretisierung des Bildungsauftrages“ im Anschluss an das SGB VIII zu verstehen (Stoltenberg 2008: 7).

Mit dem Paradigmenwechsel zu (mehr) Bildung in der konzeptionellen, praktischen und inhaltlichen Ausgestaltung der Kindertageseinrichtungen taucht auch die Frage auf, was hier unter Qualität und unter Bildung zu verstehen ist. Die mittlerweile als fachlich kaum noch bestrittene¹⁹ Ansicht besteht darin, dass Bildung – pointiert gesagt – als aktiver, selbsttätiger Prozess der Welt- und Selbstaneignung zu verstehen ist und dass Kinder Subjekte ihrer Entwicklung sind. Den pädagogischen Fachkräften kommt verstärkt die Aufgabe zu, diese Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten. In Anlehnung an die oben dargestellten Professionskonzepte benötigen Erzieher_innen um professionell Handeln zu können Wissen,

¹⁶ Stoltenberg (2008: 11) konstatiert entsprechend: „Angebotspädagogik, Instruktionslernen, Kindergärten als reine Beschäftigungsorte oder Selbstverwirklichung von Erzieherinnen haben keine fachliche Akzeptanz mehr.“ Aktuell wird, im Zuge der Umsetzung des Rechtsanspruches auf einen Betreuungsplatz für Kinder unter drei Jahren seit dem 01.08.2013, die Qualitätsdebatte erneut geführt. Günter Ernst-Basten, Vorsitzender der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtsverbände in Schleswig-Holstein, sagte in diesem Zusammenhang über die steigende Anzahl von zu betreuenden Kindern: „Manche Kommunen legen tatsächlich allerhöchsten Wert auf Qualität [...]. Und andere haben noch nicht gemerkt, dass die Zeiten sich geändert haben. Sie denken: Die Debatte um Qualität kann man aussitzen, Hauptsache, wir schaffen Kita-Plätze“ (über <http://www.tagesschau.de/inland/kita228.html>).

¹⁷ Das SGB VIII (KJHG) führt dies in § 22, Abs. 2 und 3 wie folgt aus: „(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen 1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, 2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen, 3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.

(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. [...]“

¹⁸ Die Diskussion der frühkindlichen Bildung ist keineswegs neu, erlebte aber in den letzten Jahren, u.a. durch die Ergebnisse der PISA-Studie und den damit verbundenen gestiegenen Anforderungen an die Praxis neuen Antrieb (vgl. Wildgruber/Becker-Stoll 2011: 61; Höyng 2012: 200).

¹⁹ Siehe u.a. Stoltenberg 2008:53

wie Selbstbildungsprozesse beschaffen sind und wie sie ihnen sozialpädagogisch assistieren könnten.

Geschlecht hat auch hier für die Selbstbildung der Kinder und deshalb auch für die Erwachsenen einen zentralen Stellenwert: „Verstehen wir aber Bildung als umfassende Aneignung von Welt und Bildung der gesamten Persönlichkeit, so stellt auch und vor allem der Erwerb des sozialen Geschlechts einen – wenn nicht *den* grundlegenden – Bildungsprozess in früher Kindheit dar“ (Rabe-Kleberg 2005: 139).²⁰ Nach Rabe-Kleberg/Damrow (2012) durchziehe das ‚Bildungsprojekt Gender‘ alle anderen Bildungsaspekte und liege diesen sogar zugrunde (vgl. ebd.: 37). Die Aktualität und der Stellenwert der Genderthematik lassen sich auch dadurch unterstreichen, dass inzwischen nahezu alle Bildungspläne den Aspekt Geschlecht – durchaus in unterschiedlichem Umfang – aufgegriffen haben.²¹ Die Hamburger Bildungsempfehlungen beispielsweise betonen, dass Bildungsprozesse durch geschlechterstereotype Botschaften behindert würden (FHH 2012: 23). Entsprechend fordern die Bildungsempfehlungen die in den Kindertageseinrichtungen tätigen Fachkräfte dazu auf, „die Kinder nicht durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen in ihren Erfahrungen zu beschränken, sondern vielmehr durch eine geschlechterbewusste Erziehung und Bildung neue und ergänzende Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten“ (ebd.).

Dies bedeutet, dass Fachkräfte ihre alltäglichen Praxen und Handlungen gegenüber den Kindern kritisch und bezogen auf die Bildungsprozesse hin fachlich überprüfen müssen können. Dies beinhaltet auch die Fragen, welche Geschlechterbilder sie (intuitiv oder gewollt) transportieren und welche „geschlechtsstereotype Botschaften“ (vgl. FHH 2012: 23) sie in den Interaktionen mit den Kindern und untereinander senden. Denn spätestens mit den im Alltag verbalisierten Erwartungen und Zuschreibungen an Kollegen und Kolleginnen werden die individuellen Geschlechtervorstellungen transportiert. Beispielhaft kann hier die Verteilung und Übernahme von geschlechtsstereotypen Tätigkeiten angeführt werden, die häufig im Alltag entlang der Geschlechterdifferenz organisiert sind: Nach diesen Stereotypen übernehmen weiblichen Kolleginnen das Basteln oder Singen, während die männlichen Kollegen mit den Kindern toben, Fußball spielen oder die MINT-Bereiche abdecken.

Insgesamt, so wurde dargelegt, ist Geschlecht eine zentrale Kategorie für alle Professionellen in Kindertageseinrichtungen, da Geschlecht 1. als soziale Struktur von den Fachkräften reflektiert werden muss, dies 2. besonders durch die fachlichen Bildungsanforderungen zur Vorgabe gemacht wird und 3. die Erzieher_innen bzw. Pädagog_innen selbst als Akteure des Doing Gender auch als (Privat-)Personen involviert sind.

‚Geschlechterbewusste‘ Erziehung und Bildung

Die Genderthematik – im konzeptionellen Diskurs der Kindertageseinrichtungen – ist geprägt von unterschiedlichen Begriffen, Theorien und Konzepten, die häufig nicht eindeutigen Definitionen unterliegen und z.T. bisweilen sogar synonymartig verwendet werden. Begriffe wie ‚geschlechtsneutral‘, ‚geschlechtersensible‘ resp. ‚geschlechtssensibel‘, ‚geschlechtergerechte‘, ‚geschlechterreflektierende‘ und ‚geschlechtsbewusste‘ Pädagogik und/oder Erziehung prägen diese Diskussionen. Daher wird hier zunächst der Begriff ‚geschlechterbewusste Pädagogik‘ definiert und dessen Bedeutung für alle Beteiligten in der Kita dargelegt.

²⁰ Hervorhebung im Original

²¹ Vgl. Rohrmann 2015

Niesel (2006) versteht geschlechterbewusste Pädagogik²² nicht als ein „fertiges Konzept mit Standardmethoden“, sondern vielmehr „als eine pädagogische Grundhaltung“ (ebd.: 36).²³ Im Kern gehe es – laut Niesel – darum, die Kinder dabei zu unterstützen, dass sie ihre eigenen Geschlechtsidentitäten „ohne einengende Zuschreibungen entwickeln“ könnten und „die Entwicklungspotenziale von Jungen und Mädchen unabhängig von Geschlechtstypisierungen zu fördern“ (ebd.). Die o.g. pädagogische Grundhaltung konkretisiert Niesel durch 14 Charakteristika für die praktische Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen, von denen ich exemplarisch fünf aufgreife:

1. Jungen und Mädchen werden nicht nur als „Mitglieder ihrer Geschlechtergruppe“ gesehen, sondern auch als Kinder mit individuellen Interessen, „die nicht an das Geschlecht gebunden sind“ (ebd.).
2. Stereotypes Verhalten der Jungen und Mädchen wird als „entwicklungsabhängig erkannt“ und akzeptiert. Gleichzeitig wird den Kindern ein „breites Spektrum von Möglichkeiten“ offeriert, um einer Einengung in den Selbstbildern entgegenzuwirken (ebd.).
3. Es wird darauf geachtet, dass Jungen und Mädchen gleichen „Zugang und gleiche Teilhabe an allen Lerninhalten und Lernräumen“ erhalten (ebd.).
4. Gruppenprozesse werden pädagogisch so gestaltet, dass es neben den von den Kindern selbstgewählten – i.d.R. – gleichgeschlechtliche Spielpartnern oder -gruppen immer wieder auch gemischtgeschlechtliche Spiel- und Lerngruppen gibt (ebd.: 37).
5. Geschlechtsuntypische Wünsche oder Aktivitäten der Jungen und Mädchen werden unterstützt. Dabei stellen die pädagogischen Fachkräfte sicher, „dass Überschreitungen von Geschlechternormen und –stereotypen zu keiner Diskriminierung oder Ausgrenzung führen“ (ebd.).

Diese ‚neue Dimension Geschlecht‘ in der pädagogischen Arbeit ist nicht nur – wie bereits oben benannt – eine Querschnittsaufgabe, die alle Bereiche des Alltages in Kindertageseinrichtungen maßgeblich verändert, sondern ihre Umsetzung bedarf einer Reihe von institutionellen Voraussetzungen. Dies gilt insbesondere für die Fachkräfte, die über genderspezifisches Fachwissen²⁴ und der Fähigkeit bzw. dem Willen zur Selbstreflexion verfügen sollen (ebd.). Auch die Elternarbeit muss in diese Prozesse mit eingebunden werden. Denn auch von Seiten der Eltern werden Erwartungen und Zuschreibungen an die Männer (und Frauen) in der Kita herangetragen, die es hinsichtlich der einhergehenden Geschlechterkonstruktionen und den für die Kinder damit verbundenen ermöglichenden oder verengenden (Selbst-)Bildungsprozessen zu thematisieren gilt. Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) betont in ihrem Diskussionspapier von 2012 in diesem Zusammenhang, „dass sich Fachkräfte und Eltern mit ihren eigenen Haltungen und Verhaltensweisen auseinandersetzen“ müssten (ebd.: 4). Darüber hinaus sieht die AGJ aber auch den Träger und hier insbesondere die Leitungskräfte in der Verantwortung: „Leitung hat die Aufgabe, die Umsetzung geschlechtersensibler Pädagogik zu initiieren, zu begleiten und gegebenenfalls zu unterstützen“ (ebd.). Des Weiteren müsste – laut AGJ – der Träger bzw. die

²² Niesel (2006) spricht ausschließlich von „geschlechtsbewusster Pädagogik“. Aufgrund der inhaltlichen Übereinstimmung halte ich es für legitim, zwecks besserer Lesbarkeit, den Begriff durch ‚geschlechterbewusster Pädagogik‘ zu ersetzen und ihn so zu vereinheitlichen.

²³ Nach Faulstich-Wieland (2008) handele es sich bei der gendersensiblen resp. –bewussten Pädagogik „eher um einen Sammelbegriff für verschiedene Ansätze, die sich in der Regel auf eine Begleitung kindlicher Entwicklung beziehen, bei der eine geschlechtliche [...] Identität erreicht werden soll – wobei das jedoch nicht mit den traditionellen Einengungen einhergehen sollte.“ (ebd.: 195).

²⁴ Faulstich-Wieland vermutete 2001 in Anlehnung an Stiegler (1998), dass den Erzieher_innen „wohl kaum eine fundierte ‚Gender-Kompetenz‘ vorläge“ (ebd.: 123). Biermann (2013) greift diesen Begriff auf und unterstreicht, dass neben dem „Wissen“ auch „Haltung“, sowie das „Können“ und „Wollen“ als Voraussetzung für die Umsetzung maßgeblich seien (ebd.: 121f). Für beide Geschlechter gelte es – so Faulstich-Wieland (2001) – Gender-Kompetenz in Aus- und Fortbildung vermittelt zu bekommen (ebd.: 128).

Organisation mit entsprechenden Leitbildern „und Zielsetzungen die Orientierung für die pädagogische Arbeit“ geben und beispielsweise „bei Einstellungen ein klar formuliertes, nicht geschlechterstereotypes Anforderungsprofil“ zugrunde legen (ebd.). Männer und Frauen seien hier gleichermaßen als Bezugspersonen gefragt und gefordert. Auch müsse der Träger durch Beratungen, Fort- und Weiterbildungen die Qualitätsentwicklung und -sicherung gewährleisten (ebd.: 5).

Es kann festgehalten werden, dass es sich bei der ‚geschlechterbewussten Pädagogik‘ nicht um ein detailliert ausgearbeitetes Konzept handelt, dass im Alltag der Kindertageseinrichtung angewendet wird, sondern um eine Grundhaltung, die von den pädagogischen Fachkräften eingenommen und sich auf allen Ebenen, sowie in sämtlichen alltäglichen Praxen widerspiegelt resp. widerspiegeln soll. Ziel ist es, den Jungen und Mädchen eine Geschlechtsidentitätsbildung zu ermöglichen, die unabhängig von gängigen Geschlechtszuschreibungen ihren individuellen und persönlichen Interessen und Neigungen (mehr) entspricht. Geschlechterbewusste Pädagogik ist „ein Qualitätsmerkmal der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen“ (ebd.: 4) und kann zudem als (Selbst-) Bildungsprozess der Kinder verstanden werden, wie der Verweis auf die Hamburger Bildungsempfehlungen deutlich gemacht hat.

Für den Aspekt ‚Professionalität‘, so wurde aufgezeigt, bedeutet dies, dass Fachkräfte in der Lage sein müssen ihre Handlungen Dritten – also Kindern, Eltern und anderen pädagogischen Kolleg_innen – zu erklären und zu begründen. Aufgrund des gesteigerten Begründungszwanges, der sie und ihre Handeln von Laien unterscheidet, müssen Fachkräfte hierzu auf wissenschaftliches Wissen verweisen (können). Dies setzt allerdings und insbesondere das Kennen und Aneignen von theoretischem Wissen voraus.

Im kommenden Abschnitt wird der dritte Aspekt beleuchtet, der die männlichen Fachkräfte nötigt, sich mit Geschlechterfragen zu beschäftigen. Hierbei handelt es sich um die medial-öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskurse der ‚Jungen als Bildungsverlierer‘ und ‚Mehr Männer in Kindertageseinrichtungen‘, sowie dem politischen Willen hinter den damit einhergehenden Programmen.

Geschlecht in den medial-öffentlichen und fachlichen (frühkindlichen)

Bildungsdiskursen

Da mediale Thematisierungen sich „als besonders wirkmächtig für die öffentliche Wahrnehmung von Problemen“ erweisen (Fegter 2012: 34) und sie darüber hinaus Einfluss auf politische und pädagogische Gestaltungsprozesse nehmen (vgl. ebd.), kommt der analytischen Berücksichtigung der öffentlichen Diskurse ein maßgeblicher Stellenwert zu. Durch die Wirkmächtigkeit der Diskurse müssen sich die Fachkräfte mit diesen öffentlichen (und fachlichen) Themen auseinandersetzen. Gleichzeitig sind sie aber auch selbst Teil der öffentlichen Betrachtung und damit der Diskurse; sie sind Subjekt und Objekt und deshalb – so meine These – haben öffentliche Diskurse eine besondere Brisanz für (männliche) Erzieher und hierbei insbesondere auf deren Geschlechterkonstruktion.

Es lässt sich feststellen, dass es sich bei der medialen Berichterstattung über Fachkräfte in frühkindlichen Bildungseinrichtungen um verschiedene Diskurse handelt, die aber in einander fließen bzw. eng mit einander verzahnt sind. Im Folgenden werde ich die zwei relevantesten darstellen: Zum einen den Diskurs der ‚Jungen als Bildungsverlierer‘ und zum anderen den mit Geschlechtergerechtigkeit einhergehende Diskurs ‚Mehr Männer in Kindertageseinrichtungen‘. Beide Diskurse nötigen die Fachkräfte in besonderem Maße sich zu positionieren. Die Tatsache, dass die Diskurse sowohl medial-öffentlich, als auch politisch

und (erziehungs-)wissenschaftlich geführt werden, führt zu einer öffentlichen Wahrnehmung und damit zu der Konsequenz, dass die Erzieher sich zweifach, beruflich – also pädagogisch-professionell – und privat – beispielsweise im sozialen Umfeld – zu Einzelaspekten der Diskurse positionieren müssen. Dies geschieht sowohl entlang unterschiedlicher Themenfelder resp. Argumentationsmuster und entsprechender Inhalte, als auch entlang der Frage der (eigenen) Geschlechtskonstruktion, die durch die in den Diskursen mittransportierten normativen Geschlechterbilder und -zuschreibungen tangiert werden.

Der mediale Diskurs ‚Jungen als Bildungsverlierer‘

Die öffentliche und mediale Aufmerksamkeit für Jungen, die etwa mit der Jahrtausendwende²⁵ und nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse begann (vgl. Chwalek et al. 2013: 11), hat zu einem Perspektivwechsel in puncto Geschlechterbenachteiligung im Bildungssystem beigetragen. Mit dem „Boy Turn“ (ebd.) erfolgte ein Perspektivwechsel von Mädchen als Benachteiligte im Bildungssystem und Gesellschaft hin zu Jungen. Dieser Mediendiskurs, der „Jungen als (Bildungs-)Verlierer“ titulierte und damit eine „Krise der Jungen“ entwirft ist in den vergangenen zehn Jahren „in seinen dominanten Strängen nahezu konstant geblieben“ (ebd.). Unter Bezugnahme auf Studien und „Daten der empirischen und historischen Bildungs- und Berufsbildungsforschung“ (Fegter 2013: 35), wie beispielsweise die PISA-Studie oder Zahlen zu Schulabbrechern²⁶, werden Jungen als ‚Schulversager‘ gekennzeichnet und das Schulsystem als untauglich, um auf die Jungenbedürfnisse einzugehen. Neben den schulischen (Abschluss-)Leistungen gerät auch das vermeintlich erkannte Verhalten von Jungen in den Blick. So werden Jungen in der öffentlichen Wahrnehmung als wild, raufend, unangepasst oder gar grenzüberschreitend charakterisiert (vgl. Fegter 2013).

Als Begründungen für den vermeintlich festgestellten und homogenisierend unterstellten Misserfolg (aller) Jungen werden häufig „drei zentrale Diskursfiguren herangezogen“, die – so Budde (2009) – „fragwürdige Tendenzen beinhalten [...]: ‚Feminisierung der Bildung‘, ‚Jungen sind (von Natur aus) anders‘ und ‚Abwesenheit von Männern‘“ (ebd.: 1).²⁷ Mit diesen Erklärungsmustern wird gleichzeitig immer auch das Verständnis einer (naturhaften) bipolaren Zweigeschlechtlichkeit unserer Gesellschaft transportiert und rekonstruiert. Das Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009) kritisiert in seiner Stellungnahme entsprechend die Eindimensionalität dieser Aussagen, „die hinter der Komplexität der gesellschaftlichen Wirklichkeit zurückbleiben“ (ebd.: 9) und durch Pauschalisierungen von ‚den‘ Jungen und ‚den‘ Mädchen die Vielfalt der Lebenswirklichkeiten der Jungen und Mädchen „nicht annähernd gerecht“ widerspiegeln (vgl. ebd.).²⁸ Chwalek et al. (2013) sehen in den „teilweise populistischen und essenziellen Verkürzungen“ die Gefahr, „soziale Differenz- und Machtverhältnisse auszublenden und damit hinter genderpädagogische Debatten im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs zurückzufallen“ (ebd.: 11f.). Ungeachtet der wissenschaftlichen – theoretischen und empirischen – Kritik ist der Diskurs und die darin

²⁵ Cremers/Krabel (2013) datieren dagegen die „Diskussion“ und damit den Diskurs um „Jungen als Bildungsverlierer“ auf die „Mitte der 1990er-Jahre“ (vgl. ebd.: 7).

²⁶ Scambor (2013) hat im Rahmen der Studie „The Role of Men in Gender Equality“ (2012) Daten zu „Early School Leavers“ analysiert und festgestellt, dass vor allem Jungen mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten in besonderem Ausmaß von Schulabbrüchen betroffen sind (vgl. ebd.: 5), ergo auch hier die Pauschalisierung von „den“ Jungen zwar den medialen Diskurs prägen, empirisch jedoch nicht zu halten sind.

²⁷ Hervorhebungen im Original

²⁸ Analog muss dieser Gedanke um die Perspektive auf Frauen und Männer resp. Pädagoginnen und Pädagogen ergänzt werden, da auch mit der Diskursfigur der „Feminisierung der Bildung“ konkrete stereotype Geschlechterbilder und Geschlechter(berufs)rollen thematisiert – oder zumindest implizit transportiert – werden, die ebenfalls stark simplifizierend und pauschalisierend sind.

hervorgebrachten Lösungsvorschläge ein Teil der öffentlichen Debatte und prägt somit weiter die Wahrnehmung gesellschaftlicher Problemlagen (vgl. BJK 2009: 6). Hierdurch entstehen Konsequenzen für die Berufsfelder der frühkindlichen Bildung und für die hierin agierenden Professionellen, sowie für die Jungen und Mädchen selbst. Neben der medialen Aufbereitung des Themas, die auch von den betroffenen Kindern und insbesondere von den Erwachsenen eine (Selbst-)Positionierung verlangt, werden Programme und Modell-Projekte initiiert, um den behaupteten Problemlagen entgegenzuwirken. Das BJK konstatiert entsprechend: „Der Mediendiskurs beeinflusst ebenfalls die (politische) Gestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (ebd.). Diese Programme wiederum werden von dem medialen Diskurs aufgegriffen und damit ein Teil desselben.

Die bereits kurz angesprochene ‚Betroffenheit‘ der Professionellen in diesem Feld werde ich im Folgenden aufgreifen und anhand der Ergebnisse von Fegter (2012; 2013) vertiefen. Fegter hat in ihrer diskursanalytischen Studie nicht das „thematisierte Phänomen“ ins Zentrum gestellt, sondern das „Thematisierungsphänomen“ (Fegter 2012: 12). Dadurch rückt der Diskurs selbst als Phänomen in den Fokus. Es ist daher für ihre Untersuchung – in Anlehnung an Foucault – irrelevant, „ob ein Diskurs ›falsche‹ oder ›richtige‹ Aussagen macht, sondern, was er ermöglicht, wofür er mit genau dem, was er sagt und wie er dies sagt, produktiv ist, welche Sichtweisen er auf Dinge erzeugt und in welchen Kontexten dieses stattfindet“ (Fegter 2013: 37). Fegter arbeitet eine Verschiebung der Problematisierung in dem Diskurs heraus: Nicht mehr die Jungen seien das Problem, vielmehr die adressierten Erziehungs-Personen und die gesellschaftliche Strukturen, also Eltern, Lehrer und die Gesellschaft selbst. Mit der Adressierung gehe eine Problematisierung der erziehungsverantwortlichen Erwachsenen einher, die – so die Unterstellung – Jungen nicht adäquat erziehen und fördern könnten: „Eltern, Lehrer_innen und Erzieher_innen medial in einer Weise zu adressieren, es mangle ihnen im Umgang mit männlichen Kindern und Jugendlichen an den Qualitäten der Gerechtigkeit, Wertschätzung und erzieherischen Unterstützung und Förderung, heißt im Kontext der skizzierten Erziehungs- und Bildungsdiskurse, sie als schlechte Eltern und schlechte Pädagog_innen zu adressieren, die ihrer Verantwortung und Professionalität im Umgang mit männlichen Kindern und Jugendlichen nicht gerecht werden“ (ebd.: 42). Damit sind auch die Pädagog_innen und Erzieher_innen angesprochen. „Auch für pädagogisch Professionelle stellt die Zuschreibung eines ungerechten, lieblosen und vernachlässigenden Umgangs mit Jungen einen gravierenden Vorwurf dar“ (ebd.: 43). Dieser Vorwurf der schlechten Pädagogik ist – so eine weitere Annahme dieses Artikels – für die tätigen Fachkräfte ein zentraler Ausgangspunkt für die (Selbst-) Zuschreibungen, (Selbst-)Reflexionen und die Auseinandersetzung mit Fragen der (eigenen) Geschlechtlichkeit.

Fegter zeigt darüber hinaus, welche – nach Foucault – „regierende“ Kraft diesem Diskurs innewohnt und wie durch die in ihm vorgebrachten Appelle auch – oder insbesondere – an Pädagog_innen und Erzieher_innen konkrete Handlungen zur Verbesserung der Situation gefordert werden. Dies macht erneut deutlich, dass – wie eingangs in diesem Abschnitt angesprochen – die Erzieher_innen in diesem Diskurs gleichzeitig Subjekt und Objekt sind. Überdies ist der gesamte Diskurs hochgradig ‚vergeschlechtlicht‘, sodass Männer und Frauen in den Kernbereichen der vom Diskurs betroffenen Berufsfelder sich zu den einzelnen Aspekten und sogar zu den einzelnen Behauptungen, positionieren müssen. So spielt es beispielsweise für die Wahrnehmung, Selbsteinschätzung und Positionierung männlicher Fachkräfte eine wesentliche Rolle, ob sie glauben, dass Bildung „feminisiert“ sei und sie alleine schon als Mann – qua Geschlecht – für Jungen (und Mädchen) eine Vorbildfunktion darstellen würden und durch ihre Tätigkeit – als Mann – in den Einrichtungen frühkindlicher Bildung eine Qualitätssteigerung stattfände.

Der mediale Diskurs ‚Mehr Männer in Kindertageseinrichtungen‘

Die Forderung nach (mehr) Männern in Kindertageseinrichtungen ist so alt wie diese selbst. Bereits Fröbel war der Auffassung, dass die „Erziehung zur Bildung des Menschen [...] nicht nur dem weiblichen Geschlecht übertragen werden“ solle (zit. nach Rabe-Kleberg 2005: 136)²⁹.

Dieser historische Aspekt der ‚Männerfrage‘ wird in dem Diskurs häufig vernachlässigt. Dagegen wird im Zusammenhang von (mehr) Männern in Kindertageseinrichtungen häufig die 1996 publizierte Empfehlung des Netzwerkes für Kinderbetreuung der Europäischen Kommission als Meilenstein angeführt, da diese u.a. als Qualitätsziel empfahl den Anteil des männlichen Personals in öffentlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen auf 20 Prozent zu steigern (vgl. u.a. Rohrman 2006). Dieser Prozentsatz lasse sich nach Meinung von an dem Diskurs partizipierenden Fachleuten innerhalb der nächsten 20 Jahre erreichen, sofern „konkrete Maßnahmen“ beschlossen würden (vgl. Verlinden/Uka. 2009). Diese Maßnahmen müssten dann auf sämtlichen Ebenen – von Schule und Ausbildung über Träger und Einrichtungen bis hin zu politischen Organen und Entscheidungsgremien – installiert werden. Die Debatte um den Anteil und die Bedeutung von männlichen Fachkräften ist zudem nicht auf den deutschsprachigen Raum oder Europa begrenzt, sondern wird international und z.T. sehr kontrovers diskutiert (vgl. u.a. Rohrman 2009: 8; Cremers et al. 2012: 13).

Dieser seit Ende der 1990er Jahre aufkeimende öffentlich-mediale, sowie pädagogische und politische Diskurs der ‚Mehr Männer in Kindertageseinrichtungen‘³⁰ ist eng verbunden mit dem bereits thematisierten Diskurs der ‚Jungen als (Bildungs-)Verlierer‘ und den in ihm enthaltenen Diskursfiguren der ‚Feminisierung der Bildung‘ und ‚Abwesenheit von Männern‘. Cremers et al. (2012) sehen die „Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte“ daher auch eingebunden in die „aktuellen Diskussionen um eine Bildungsreform und die Professionalisierung der Elementarpädagogik“ (ebd.: 13). Der Zusammenhang beider Diskurse wird auch und besonders in den divergierenden Argumenten³¹ für mehr Männer in Kindertageseinrichtungen ersichtlich: „Die Notwendigkeit der Steigerung des Anteils männlicher pädagogischer Fachkräfte wird in der Regel damit begründet, dass ...

- männliche pädagogische Fachkräfte einen familiären Mangel an männlichen Bezugspersonen abfedern [...]
- es sich nachteilig auf das Bindungs-, Aggressions- und Gewaltverhalten sowie auf die Bildungschancen von Jungen auswirkt, wenn ihnen männliche Bezugspersonen fehlen [...],
- männliche Erzieher Spiele- und Beziehungsangebote in Kindertagesstätten erweitern [...]“ (Cremers/Krabel/Calmbach 2012: 13f.).

²⁹ Die Tatsache, dass Fröbel in diesem Zusammenhang zur Begründung die „Gegensätzlichkeit“ von Männern und Frauen anführt (vgl. Rabe-Kleberg 2005), ist zwar ein weiterer Beleg für die Zweigeschlechtlichkeit in diesem Diskurs, jedoch wird an dieser Stelle nur kritisch auf diese Geschlechterpolarisierung hingewiesen und nicht detaillierter eingegangen.

³⁰ Für und in dem Diskurs selbst sind heterogene Bezeichnung für die Steigerung des Männeranteils in frühkindlichen Bildungseinrichtungen verwendet worden, u.a. „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ (Cremers/Krabel/Calmbach 2012), „Männer im Kindergarten“ (Friis 2008) oder das ESF-Projekt „MEHR Männer in Kitas“ (BMFSFJ 2011). Daher wird hier im Sinne der Leserfreundlichkeit – wenn möglich – der Diskurs unter dem Titel ‚Mehr Männer in Kindertageseinrichtungen‘ thematisiert werden.

³¹ Auf die Tatsache, dass die in dem Diskurs vorgebrachten Argumente „verkürzt“ und z.T. „populistisch“ sind wurde bereits im vorherigen Abschnitt ‚Jungen als (Bildungs-)Verlierer‘ eingegangen, wird an dieser Stelle aber erneut hingewiesen. Den Versuch einzelne Begründungen zurückzuweisen unternehme ich an dieser Stelle nicht, da auch ‚falsche‘ Argumentationen einen Teil des Diskurses darstellen und dieser Artikel auch eben diesen ‚falschen‘ Begründungen eine Wirkung für die Positionierung der männlichen Erzieher unterstellt (vgl. Fegter 2013).

Nach Rohrmann (2012) sei die Aussage „Jungen brauchen Männer“ hierbei die häufigste Begründung für die Forderung nach mehr männlichen Fachkräften (vgl. ebd.: 120). Abweichend von dieser Verbindung zwischen beiden Diskursen gibt es weitere Argumentationslinien, die Aspekte der Geschlechtergerechtigkeit und des Gender Mainstreaming beinhalten. Hierzu zählt beispielsweise die Begründung, dass „eine Erhöhung des Männeranteils im Berufsfeld Kindertagesstätte zur Erweiterung des Berufswahlspektrums und der Handlungsspielräume von Männern beitragen kann [...]“ (Cremers/Krabel/Calmbach 2012: 13f.). Cremers/Krabel (2013) sehen darüber hinaus noch den Zusammenhang zu „grundsätzlichen Fragen“ der „aktuelle vorherrschenden Geschlechterordnung“ (ebd.: 7) und der vergeschlechtlichten Arbeitsteilung in unserer Gesellschaft (vgl. ebd.).³² Rohrmann (2012) resümiert insofern, dass die differenten Argumente für eine Erhöhung der männlichen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen „sich auf unterschiedliche theoretische Ansätze [beziehen], sich nur wenig auf empirische Forschung berufen [können]“ (ebd.: 116) und abhängig seien von individuellen und institutionellen Werten und Zielen, sowie persönlichen Erfahrungen und Haltungen (vgl. ebd.). Die Begründungen setzten somit auch an unterschiedlichen Ebenen an.³³ Mit jeder Ebene seien unterschiedliche (geschlechtsstereotypische) Erwartungen an die Erzieher verbunden, die zum Teil sich widersprechen und entsprechend nur bedingt von den Erziehern erfüllt werden könnten. So sollten Männer „‘Männliches‘ in die Kita einbringen, was dort bislang fehlt“ und gleichzeitig „Stereotype auflockern und auflösen“ (ebd.: 118). Diese normativ-aufgeladenen Erwartungen an die Erzieher berge somit die Gefahr der Überforderung derselben (vgl. Rohrmann 2009: 65).

Die von Rohrmann (2009) aufgeworfene Frage, was dies nun für männliche Fachkräfte und vor allem, was dies für sie als *Männer* bedeute (vgl. ebd.: 66) muss zwar zunächst unbeantwortet bleiben, unterstellt jedoch einen Effekt auf die männlichen Fachkräfte. Ich vertrete die Ansicht, dass ein Resultat des öffentlichen Diskurses die Positionierung der Männer zu den unterschiedlichen Aspekten auf den verschiedenen Ebenen ist und dass hiervon in erster Linie Fragen der (eigenen) Geschlechtlichkeit betroffen sind. Durch die Omnipräsenz der Debatte in den (Print-)Medien, im öffentlichen Raum, in den fachlichen Auseinandersetzungen am Arbeitsplatz und im persönlichen Umfeld ist es den (männlichen) Fachkräften nicht möglich keine eigene Meinung zu den unterschiedlichen Begründungen zu haben und sich dadurch nicht individuell als Erzieher bzw. Pädagoge und als Mann zu verorten. Die individuelle Positionierung zu den erwerbstechnischen Bezugspunkten ist wiederum – so eine weitere Annahme – stark verknüpft mit den individuellen Männlichkeitskonstruktionen der Erzieher. Oder anders formuliert: Die Frage, wie die männlichen Fachkräfte individuell Männlichkeit (und Weiblichkeit) verstehen und welche pädagogisch-normativen Anforderungen sie als gerechtfertigt betrachten und umsetzen (wollen) spiegelt sich auch in den alltäglichen Praxen in den Kindertageseinrichtungen mit den Jungen und Mädchen wieder.

Fazit

Bereits 2009 formulierte das BJK hinsichtlich geschlechtsspezifische Zuschreibungen: „An Männer werden widersprüchliche Erwartungen herangetragen: In der Arbeitswelt sind sie einerseits mit traditionellen Tugenden, Verhaltensmustern und -erwartungen konfrontiert

³² Rohrmann (2009) konstatiert, dass „die Idee, mehr Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu beschäftigen, Selbstverständlichkeiten des gesellschaftlichen Geschlechtersystems in Frage“ stelle (Siehe auch Abschnitt „Territorien“).

³³ Rohrmann führt sieben unterschiedliche Ebenen an: die „[...] Ebene der Werte, der Einrichtung, des Personals, der Kinder, der Eltern, der Männer sowie des Arbeitsmarktes“ (Rohrmann 2012: 116).

(voller zeitlicher und kräftemäßiger Einsatz für den Betrieb, hohe Flexibilität und Verfügbarkeit für den Beruf, die Erwerbsarbeit hat eindeutige Priorität in der Lebensgestaltung). Andererseits sind sie aktuell gefordert, diese Elemente des Konzepts traditioneller Männlichkeit zu hinterfragen und ein verändertes, erweitertes Verständnis der Rolle des Mannes zu leben“ (BJK 2009: 20). Diese Ausführungen des Bundesjugendkuratorium zu Erwartungen an Männer allgemein, treffen meines Erachtens nach in verstärkter Weise auf Erzieher und Pädagogen zu, da das Berufsfeld und die Tätigkeiten in einem weiblichen Territorium angesiedelt sind und sich die männlichen Fachkräfte hier an ‚typisch‘ weiblichen Attributen und Eigenschaften zu messen haben.

Diese Gleichzeitigkeit der wirkmächtigen pädagogischen Anforderungen und gesellschaftlichen bzw. territorialen Zuschreibungen, die sich aus dem Spannungsfeld von Geschlechterstereotype und Geschlechterreflexivität speisen, hat Auswirkungen auf die individuell gewählten und nach außen zu begründenden Praxen im pädagogischen Alltag für die männlichen Fachkräfte: Welche Aufgaben übernehme ich bewusst (nicht), um den geschlechtsstereotypischen Vorstellungen nicht zu entsprechen und somit den Kindern auch Alternativen zu präsentieren? Welche Themen bringe ich (nicht) ins Team oder in die pädagogische Arbeit mit ein? Wie gehe ich mit inneren und äußeren Widerständen um, die innerhalb meiner Arbeit auftreten?

All diese Fragen tangieren in ihrem Kern das individuell auszutarierende Verhältnis zwischen Männlichkeit einerseits und Professionalität andererseits. Männliche Fachkräfte müssen sich somit immer wieder selbst reflektieren und verorten, was für sie persönlich Männlichkeit (und Weiblichkeit) auszeichnet. Andernfalls – überspitzt formuliert – laufen sie Gefahr entweder ihre an einer tradierten gesellschaftlichen Geschlechterkonstruktion orientierte Männlichkeit (der Mann als Ernährer, als bewegungsfreudiger Praktiker, etc.) zu kompromittieren oder den weiblich konnotierten pädagogischen Anforderungen (die auf Empathie, Emotionalität, etc. rekurren) des Berufsfelds Kita nicht adäquat zu entsprechen.

Diese widersprüchlichen Zuschreibungen lassen sich zwar für die männlichen Fachkräfte nicht auflösen, doch möglicherweise mittels Reflexion und ‚Genderkompetenz‘ zumindest handhaben und relativieren.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass die Kategorie Geschlecht einen zentralen Stellenwert für die männlichen Fachkräfte hat und haben sollte, da sie in allen strukturellen, fachlich-inhaltlichen und persönlichen Bereichen präsent ist und Geschlecht in eben diesen Bereichen auch immer wieder durch Doing Gender-Prozesse in Interaktionen (re-)konstruiert wird. Strukturell ist Geschlecht relevant, weil die Männer als „Grenzüberschreiter“ in einem weiblichen Territorium agieren, in dem sie mit diversen Zuschreibungen und Erwartungen konfrontiert werden. Inhaltlich kommt dem Thema eine prominente Stellung aus Gründen der Professionalität in Kindertageseinrichtungen und den damit einhergehenden normativen Ansprüche zu, die von den professionellen Fachkräften verlangen, wissenschaftliches Geschlechter-Wissen zu kennen und in alltagspraktischen Handlungen situativ reflektieren und relationieren zu können, um die ‚gegengeschlechtlichen‘ Zuschreibungen umsetzen zu können. Aufgrund der Omnipräsenz der Diskurse über Geschlecht in Bildungseinrichtungen, sowie den damit aufgeworfenen Fragen und Erwartungen von und an die Fachkräfte wird Geschlecht zu einem Faktor, zu dem sie sich auch individuell positionieren müssen.

Literatur

AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe) (2012). Geschlechtersensibilität als Merkmal und Gegenstand von Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Diskussionspapier. Über: <https://www.jugendhilfeportal.de/material/geschlechtersensibilitaet-als-merkmal-und-gegenstand-von->

- erziehung-bildung-und-betreuung-in-kindertageseinrichtungen-diskussionspapier-der-agj/ (zuletzt abgerufen am 30.03.2016).
- Baar, Robert (2010). *Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. BMFSFJ 2012
- Baar, Robert (2009). *Männliche Grundschullehrer: Männlichkeitskonstruktionen in einer bipolaren Geschlechterkultur und deren Auswirkungen auf die berufliche Handlungspraxis*. Über: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/sonstige/gleichstellung/Maennliche_Grundschullehrer_Maennlichkeitskonstruktionen_in_einer_bipolaren_Geschlechterkultur_und_derer_Auswirkungen_auf_die_berufliche_Handlungspraxis.pdf (zuletzt abgerufen am 30.03.2016).
- Biermann, Tanja (2013). *Nachhaltige Schulentwicklung – das Beispiel »Geschlechterbewusste Pädagogik an der Laborschule Bielefeld«*. In: Doro-Thea Chwalek, Miguel Diaz, Susann Fegter & Ulrike Graff (Hrsg.). *Jungen - Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Wiesbaden. Springer VS. S. 119–129.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012). *Mehr Männer in Kitas*. Internetseite. Über: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/themen-lotse,did=166702.html> (Zuletzt abgerufen am 14.01.14).
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011) (Hrsg.). *ESF-Modellprogramm „Mehr Männer in Kitas“*. Broschüre. Berlin. Eigendruck.
- Brandes, Holger; Andrä, Markus; Röseler, Wenke & Schneider-Andrich, Petra (2016): *Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Budde, Jürgen (2009). *Jungen als Bildungsverlierer?* Unveröffentlichtes Manuskript des Vortrags vom 16.06.2009 an der Universität Innsbruck. Über: <http://www.uibk.ac.at/geschlechterforschung/geschlechterforschungpdf.html/jungen-als-bildungsverlierer-budde.pdf> ((zuletzt abgerufen am 30.03.2016).
- Butler, Judith (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Chwalek, Doro-Thea/ Diaz, Miguel/, Fegter, Susann & Graff, Ulrike (2013). *Jungen und Pädagogik – Perspektiven auf ein neues und altes Thema. Zur Einleitung*. In: Doro-Thea Chwalek, Miguel Diaz, Susann Fegter & Ulrike Graff (Hrsg.). *Jungen - Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Wiesbaden. Springer VS. S. 11–19.
- Cremers, Michael & Krabel, Jens (2013). *Soziale Arbeit kontrovers 3: Was sollen Männer in Kitas?* Berlin. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V..
- Cremers, Michael/ Krabel, Jens & Calmbach, Marc (2012). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher*. BMFSFJ (Hrsg.). 3.überarbeitete Auflage. Berlin. BMFSFJ.
- Czollek, Leah C./ Perko, Gudrun & Weinbach, Heike (2009). *Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder*. Weinheim und München. Juventa.
- Deubner-Mankowsky, Astrid (2008). *Gender - ein epistemisches Ding? Zur Geschichtlichkeit des Verhältnisses von Natur, Kultur, Technik und Geschlecht*. In: Rita Casale & Barbara Rendtorff (Hrsg.). *Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung Bielefeld*. Transcript Verlag. S. 169-190.
- Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe (2012). *Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns*. In: Werner Thole. *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. 4. Auflage. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 197-217.
- Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Scherr, Albert & Stüwe, Gerd (2001). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. Weinheim und München. Juventa.
- Ebert, Sigrid (2011). *Professionalisierung als Selbstbildungsprozess*. http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_ebert_2011.pdf. (Zuletzt abgerufen am 22.03.2016).
- Faas, Stefan (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden. Springer VS.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008). *Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse und Geschlechterdifferenz*. In: Werner Thole, Hans-Günther Roßbach, Maria Fölling-Albers & Rudolf Tippelt (Hrsg.). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen. Verlag Barbara Budrich. S. 195-202.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001). *Gender Mainstreaming im Bereich der Kindertagesstätten*. In: Gabriele v. Ginsheim & Dorit Meyer (Hrsg.). *Gender Mainstreaming – neue Perspektiven für die Jugendhilfe*. Berlin. SPI. S. 121–132.
- Fegter, Susann (2013). *»Oder müsste ihnen nur mal jemand richtig zuhören?« Eltern, Schule und Gesellschaft als Adressaten im Mediendiskurs um Jungen als (Bildungs-)Verlierer*. In: Doro-Thea Chwalek, Miguel Diaz, Susann Fegter & Ulrike Graff (Hrsg.). *Jungen - Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Wiesbaden. Springer VS. S. 34-48.
- Fegter, Susann (2012). *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit*. VS Verlag. Wiesbaden.

- FHH / Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales und Familie (Hrsg.) (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. 2. überarbeitete Auflage. Hamburg. Eigendruck.
- Friis, Pia (2006). Männer im Kindergarten. Wie man sie anwirbt – und dann dafür sorgt, dass sie auch bleiben. In: Themenheft des norwegischen Kultusministeriums. Oslo. Deutsche Fassung herausgegeben vom Forschungsprojekt Elementar (2008). Universität Innsbruck.
- Gildemeister, Regine (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Regina Becker & Beate Kortendiek (Hrsg.). Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie (3., erweiterte und aktualisierte Auflage). Opladen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 137-145.
- Gildemeister, Regine (2008). Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing Gender“. In: Sylvia Marlene Wilz (Hrsg.). Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 167-198.
- Gildemeister, Regine & Wetterer, Angelika (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zwei-Geschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp (Hrsg.). Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie (Forum Frauenforschung; Bd. 8). Freiburg/Breisgau. Kore Verlag. S. 201-254.
- Heintz, Bettina/ Nadai, Eva/ Fischer, Regula & Ummel, Hannes (1997). Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechterspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes. Frankfurt/Main. Campus Verlag.
- Hagemann-White, Carol (1988). Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren... In: Carol Hagemann-White & Maria Rerrich (Hrsg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld. AJZ. S. 224-235.
- Hausen, Karin (1976). Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Werner Conze (Hrsg.). Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen. Stuttgart. Klett Verlag. S. 363-393.
- Krüger, Helga (2002). Territorien – Zur Konzeptualisierung eines Bindeglieds zwischen Sozialisation und Sozialstruktur. In: Eva Breitenbach, Ilse Bürmann, Katharina Liebsch, Cornelia Mansfeld, Christiane Micus-Loos (Hrsg.): Geschlechterforschung als Kritik. Zum 60. Geburtstag von Carol Hagemann-White. Wissenschaftliche Reihe Band 143. Bielefeld. Kleine Verlag. S. 29-47.
- Krüger, Helga (2001). Geschlecht, Territorien, Institutionen. Beitrag zu einer Soziologie der Lebenslauf-Relationalität. In: Claudia Born & Helga Krüger (Hrsg.): Individualisierung und Verflechtung. Geschlecht und Generation im Lebenslaufregime. Weinheim und München. Juventa Verlag. S. 257-299.
- Höyng, Stephan (2012). Männer und Geschlechterverhältnisse in der Akademisierung des Arbeitsfeldes Kindertagesstätte. In: Michael Cremers, Stephan Höyng, Jens Krabel & Tim Rohrmann (Hrsg.). Männer in Kitas. Opladen, Berlin, Toronto. Verlag Barbara Budrich. S. 199–218.
- Joas, Hans (2007). Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt/Main und New York. Campus Verlag.
- Klatetzki, Thomas (1993). Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Eine ethnographische Interpretation. Bielefeld. KT-Verlag.
- Niesel, Renate (2006). Geschlechtersensible Pädagogik - auch die Jüngsten sind nicht geschlechtsneutral. klein&groß, Heft 9. S. 35–38.
- Oakley, Ann (1972). Sex, Gender and Society. London. Harper and Row.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2005). Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen? In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 2. Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich München. Verlag Deutsches Jugendinstitut. S. 135–171.
- Rabe-Kleberg, Ursula & Damrow, Miriam K. (2012). Eltern als Partner und Verdächtige zugleich: Kindergarten und Kinderschutz. Aus Politik und Zeitgeschichte. Jahrgang 62, Heft 22-24. Bonn. S. 34–39.
- Rohrmann, Tim (2015). Jungen, Mädchen, Gender und geschlechterbewusste Pädagogik in Bildungsplänen und Bildungsprogrammen für Kitas in den deutschen Bundesländern. Über: <http://www.materialien.wechselspiel-online.de> (zuletzt abgerufen am 30.03.2016).
- Rohrmann, Tim (2012). Warum mehr Männer? In: Michael Cremers, Stefan Höyng, Jens Krabel & Tim Rohrmann. Männer in Kitas. Opladen, Berlin, Toronto. Verlag Barbara Budrich. S. 115-129.
- Rohrmann, Tim (2009). Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). München. Über http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf. (zuletzt abgerufen am 30.03.2016).
- Rohrmann, Tim (2006). Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Jens Krabel & Olav Stuve (Hrsg.). Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung. Opladen. Verlag Barbara Budrich. S. 111-134.
- Rubin, Gayle (1975). The Traffic in Woman: Notes on the Political Economy of Sex. In: Rayna R. Reiter (Hrsg.). Toward an Anthropology of Woman. New York. Monthly Review Press. S. 157–210.

- Scambor, Elli (2013). Sind Burschen Bildungsverlierer? Eine Diskussion am Beispiel der Early School Leavers. In: Jugend Inside. Onlinezeitschrift. Heft 3/2013. S. 3-5. Über: http://www.dv-jugend.at/fileadmin/user_upload/Pdfs/jugendinside_sept_13.pdf (zuletzt abgerufen am 20.02.2014).
- Schaffer, Hanne (2013). Sozialpädagogin und Mann. Männliches Selbstverständnis in einem Frauenberuf. Freiburg/Breisgau. Lambertus.
- Stoltenberg, Ute (2008). Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Untersuchung im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn. Deutsche UNESCO-Kommission.
- Thole, Werner (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 56, Heft 2. S. 206–222.
- Verlinden, Martin & Uka, Ralf (2009). – Offener - Appell der Bundestagung Männer in Kitas. Über: http://www.geschlechtergerechtejugendhilfe.de/downloads/appell_maenner_in_kitas.pdf (zuletzt abgerufen am: 30.03.2016).
- West, Candace & Zimmerman, Don H. (1991). Doing Gender. In: Judith Lorber & Susan A. Farrell (Hrsg.). The social construction of gender. London. Sage. S. 17-37 (erstmalig in Gender and Society. 1987 Jahrgang 1, Heft 2. S. 125-151).
- Wetterer, Angelika (2008). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Regina Becker & Beate Kortendiek (Hrsg.). Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie (2. erweiterte und aktualisierte Auflage). Opladen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 126–136.
- Wildgruber, Andreas & Becker-Stoll, Fabienne (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit - Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.). Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 57. Bd. 57: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.. Beltz. S. 60–76.

Zeitungsartikel

- „Langsam steigt der Anteil der männlichen Erzieher in den Kindergärten“ von Anita Rüffer. In „Badische Zeitung“ vom 21.02.2014. Über <http://www.badische-zeitung.de/freiburg/langsam-steigt-der-anteil-maennlicher-erzieher-in-den-kindergaerten--81025601.html> (zuletzt abgerufen am: 30.03.2016).
- „Michi Schwab: Quoten-Mann im Kindergarten von Andreas Thieme. In „tz-online“ vom 02.01.2013. Über: <http://www.tz-online.de/aktuelles/muenchen-region/michi-schwab-quoten-mann-kindergarten-unterfoehring-2684749.html> (zuletzt abgerufen am: 30.03.2016).
- „Schon als Kind auf Mann geeicht“ von Vincent Deuschle. In „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ vom 16.08.2013. Über: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/maennliche-erzieher-schon-als-kind-auf-mann-geeicht-12533938.html> (zuletzt abgerufen am: 30.03.2016).

Anschrift

Universität Hamburg

Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Behindertenpädagogik und Psychologie in Erziehung und Unterricht (EW 2)

Binderstr. 34 / Joseph-Carlebach-Platz 1

20146 Hamburg

<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gintzel.html>