



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

**Männer in Kindertageseinrichtungen im Kontext
geschlechtergerechter und geschlechtssensibler
Pädagogik**

Bachelorarbeit
im Studiengang Early Education

von
Heydrich, Katja

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2017-0444-8

Datum der Abgabe:

15.09.2017

Erstprüfer:

Prof. Dr. phil. Marion Musiol

Zweitprüfer:

Prof. Dr. Claudia Nürnberg

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	1
1 BEGRIFFSERLÄUTERUNGEN.....	3
1.1 Professionalität.....	3
1.1.1 Fach- oder Sachkompetenz.....	4
1.1.2 Methodenkompetenz.....	5
1.1.3 Sozialkompetenz.....	5
1.1.4 Selbstkompetenz.....	6
1.2 Genderkompetenz	9
1.2.1 Geschlecht.....	11
1.2.2 Geschlechterrollen / Geschlechtsrollenentwicklung.....	11
1.2.3 Geschlechtsbewusstheit.....	13
1.2.4 Geschlechtergerechtigkeit.....	14
1.2.5 Geschlechtssensible Pädagogik	15
2 FORSCHUNGSSTAND	18
2.1 Historie des Erzieherberufes	18
2.2 aktuelle Datenlage zu Männern in Kitas	21
2.3 Studien zur Situation männlicher Fachkräfte.....	22
2.3.1 Forschungsprojekt „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“.....	22
2.3.2 Forschungsprojekt „Elementar“.....	25
2.4 Studien zum Erziehungsverhalten	27
2.4.1 Tandem-Studie Deutschland	27
2.4.2 W-INN Wirkungsstudie Innsbruck	29
2.4.3 Forschungsprojekt Schweiz.....	31
3 BEDEUTUNG MÄNNLICHER FACHKRÄFTE FÜR DIE PRAXIS.....	34
3.1 Sozialisation von Kindern	34
3.2 Bedeutung des Geschlechts für die Erziehung	36
4 FAZIT / AUSBLICK.....	38
LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	41
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	46
ANMERKUNGEN UND ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	49
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG.....	50

Einleitung

In den letzten Jahren vollzieht sich ein Wandel in der Gleichstellungs- u. Gleichberechtigungsdebatte. Die Entstehung von Doing-Gender und Gender-Mainstreaming-Diskussionen bilden ein neues Fundament, um sich mit der Gleichrangigkeit zwischen Frauen- und Männerpolitik auseinanderzusetzen. In den bildungspolitischen Debatten um Gleichstellung und Chancengleichheit wird fortwährend darüber diskutiert, wie mehr Männer für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern gewonnen werden können.

Heute, im Jahre 2017 liegt der derzeitige Anteil männlicher Fachkräfte in pädagogischen Institutionen bei 5,2%. „Bereits 1998 schlug das Netzwerk für Kinderbetreuung der Europäischen Kommission vor, das bis zum Jahre 2006 20% der Beschäftigten in öffentlichen Einrichtungen für Kinder Männer sein sollten.“ Fast 20 Jahre nach dieser Forderung stellen Männer in Kitas immer noch eine kleine Minderheit dar u. es scheint, dass Deutschland von diesem Ziel noch weit entfernt ist.¹

Das Bild vom Mann befindet sich im Wandel. Für die Männer ist es wichtiger geworden, dass sie ihren Erziehungsbeitrag leisten, z.B. indem sie auch den Anspruch, nach der Geburt eines Kindes zu Hause zu bleiben (Einführung von Vätermonaten), geltend machen. Die Etablierung bzw. Unterstützung erhalten diese dann auch von div. Netzwerken, welche das Ziel verfolgen, junge Männer an frauendominierte Berufe heranzuführen.

Diese Arbeit setzt sich mit dem Begriff der Professionalität im Beruf, insbesondere wie sich männliche und weibliche Fachkräfte mit dem Begriff der Genderkompetenz im pädagogischen Arbeitsfeld verhalten, auseinander. Zum anderen wird thematisiert, welchen Mehrwert männliche Rollenvorbilder und Identifikationsfiguren für die Praxis, den frühkindlichen Bildungsbereich, darstellen. Des Weiteren soll erörtert werden, ob das Geschlecht im erzieherischen Handeln einen Unterschied hervorbringt.

¹ vgl. Rohrmann, 2006, S. 112-113

Der inhaltliche Schwerpunkt überprüft die Bedeutung männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten. Im Vordergrund meiner Betrachtungen wird präsentiert, dass Männer einen signifikanten Baustein für mehr Heterogenität, sowie zur allgemeinen Diversifikation traditioneller Geschlechtervorstellungen in pädagogischen Teams elaborieren.

Die Bachelorarbeit befasst sich mit „Männern in Kindertageseinrichtungen im Kontext von geschlechtergerechter u. geschlechtssensibler Pädagogik“ und versucht Antworten zu finden auf die Frage, welchen Beitrag männliche Fachkräfte im Thema Professionalität/Genderkompetenz leisten.

Des Weiteren beziehe ich folgende Fragen:

- Wie kam es dazu, dass Männer zu einem politischen Thema wurden?
- Welche Vor- und Nachteile bringt es mit sich, wenn Männer in Kitas beschäftigt sind?
- Welchen Beitrag leisten Männer in der Kita?
- Macht das Geschlecht im pädagogischen Handeln einen Unterschied?

in meinen Betrachtungen mit ein.

Folgende Hypothesen stelle ich zur Diskussion:

- (1) männliche Fachkräfte dienen als Rollenvorbilder und Identifikationsfiguren für Jungen und Mädchen
- (2) wenn wir von intuitiver Mütterlichkeit sprechen, dann gibt es auch eine intuitive Väterlichkeit
- (3) Männer können professionelle, pädagogisch-qualitative Fachkräfte sein - sie stellen eine professionelle Bereicherung für die Praxis dar
- (4) durch den Einsatz männlicher Fachkräfte entsteht eine größere Vielfalt in Hinblick auf pädagogische Professionalität.

1 Begriffserläuterungen

Das folgende Kapitel thematisiert die Begriffe Professionalität und Genderkompetenz. Dabei ist es aufgrund des vielfältigen Materials nicht möglich eine definitive Beschreibung festzulegen. Dennoch werde ich in diesem Kapitel diverse Interpretationen von Begriffsbeschreibungen beleuchten.

1.1 Professionalität

Der Begriff Profession wird in den Erziehungswissenschaften eher innerhalb des Schulwesens (z. B. die Profession Lehrer_in) oder der Erwachsenenbildung verwendet. In frühpädagogischen bzw. kindheitspädagogischen Diskursen verwendet man die Begriffe Professionalität oder Professionalisierung. Da kindheitspädagogische Forschungen den Professionsbegriff beinhalten und sich ebenfalls mit dem Personal der in der Pädagogik tätigen Personen beschäftigen, konzentriert sich dieses Unterkapitel auf die Frage welches Professionsverständnis männliche u. weibliche Fachkräfte mitbringen sollten, um kindheitspädagogische Bildungsarbeit zu leisten.²

Des Weiteren eröffnet es die Frage nach dem Niveau - welche Kompetenzen benötigen pädagogische Fachkräfte, um Kindern eine professionelle Förderung individueller Bildungs- u. Lernprozesse zu ermöglichen. Dazu ist davon auszugehen, dass „Professionalität nicht individuell hergestellt wird, sondern das Ergebnis von Situationen ist, an denen Dinge, Räume, weitere Personen und vieles mehr beteiligt sind. Professionalität wird folglich performativ in Situationen hervorgebracht“.³ Im praktischen Handeln werden Kompetenzen erworben, welche die Aneignung von systematischem Wissen voraussetzen. Der wissenschaftlich-theoretische Input u. das Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen bilden eine Verzahnung von Theorie und Praxis. Durch konkretes Handeln im Alltag wird Professionalität erst tatsächlich generiert. Balluseck vertritt die Position, dass „nur eine kontextbezogene Begrifflichkeit von Professionalisierung die Fachkräfte dabei unterstützen [kann], ihre Professionalität zu entwickeln und zu entfalten. Dies gilt für akademisch wie für nicht akademisch ausgebildete Fachkräfte im gleichen Maße“.⁴

² vgl. Cloos in Friederich, 2016 S. 26-27

³ Cloos in Friederich, 2016, S. 21

⁴ ebd., 2008 a, S. 33

Im kindheitspädagogischen Kontext sind das Verständnis von Professionalität, sowie die Kenntnisse der damit verbundenen Kompetenzbereiche relevant, um erstens professionelles Denken und Handeln zu ermöglichen u. zweitens die damit verbundene Qualität in der Kindertagesbetreuung zu gewährleisten. Kompetenzen sind Fähig- u. Fertigkeiten, sowie Wissen u. Können, welche Aussagen über die berufliche Qualifikation einer Person repräsentieren. Außerdem stellen Kompetenzen bestimmte Anforderungen u. Aufgaben an ein jeweiliges Arbeitsfeld dar. In den Bildungs- u. Erziehungswissenschaften ist von der professionellen pädagogischen Kompetenz⁵ die Rede. Darüber hinaus bezeichnet man die Gesamtheit dieser Grundfähigkeiten als berufliche Handlungskompetenz. Diese wird in unterschiedliche Kompetenzdisziplinen eingeteilt u. setzt sich aus der Fach- oder Sachkompetenz, der Methodenkompetenz, der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz zusammen.

1.1.1 Fach- oder Sachkompetenz

Dieser Kompetenzbereich setzt sich aus dem Verständnis unterschiedlicher theoretischer Grundlagen über kindheitspädagogische Entwicklungs-, Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse zusammen. Des Weiteren werden „arbeitsfeldorientierte Fachkenntnisse“ u. systematisches Wissen über pädagogische Prinzipien, Theorien u. Methoden im erziehungswissenschaftlichen Kontext darunter verstanden. Dieses beinhaltet, dass der theoretische Input mit der Praxis vernetzt u. pädagogische Fachkräfte nach dem Prinzip des lebenslangen Lernens, einer stetigen Weiterentwicklung ihres Kenntnisstandes offen gegenüber stehen, sowie sich während der Ausbildungs- u. Berufserfahrungen einen eigenen Standpunkt anzueignen. Demzufolge erfordert die fachliche Kompetenz, dass eine „kritische Auseinandersetzung mit neuen Konzepten“ und „alltäglichen Anforderungen“ zu einer lösungsorientierten individuellen Handlungsweise beitragen. Damit Lernumgebungen für Kinder geschaffen werden können, welche partizipatorischen Charakter haben u. dadurch „Konzepte einer humanistisch-pädagogisch ausgerichteten Qualitätsentwicklung“ entstehen. Das erfordert, dass pädagogische Fachkräfte selbstständig mit Hilfe „des innerlich integrierten Wissens“ Arbeitsprozesse gestalten u. dabei ihr fachliches Handeln begründen können.

⁵ Nieke, 2002, S. 14

Damit ist gemeint, dass das Prinzip pädagogischer Handlungskompetenz sich durch die im alltäglichen Handeln gemachten Erfahrungen entwickelt u. sich daraus dann eine berufliche Identität, sowie eine professionelle Haltung⁶ entwickelt. Dafür erhalten pädagogische Fachkräfte die Möglichkeit entweder an Forschungsprojekten mitzuwirken, oder an Weiter- u. Fortbildungsangeboten teilzunehmen. Dadurch werden die berufliche Handlungskompetenz, sowie der forschende, professionelle Habitus erweitert u. die pädagogischen Fachkräfte bleiben in wissenschaftlichen Diskursen auf dem aktuellen Stand.⁷

1.1.2 Methodenkompetenz

Während die Fach-/Sachkompetenz die Fähigkeit ist berufstypische Aufgaben mit Hilfe des integrierten Wissens selbstständig zu bewältigen, ist die methodische Kompetenz die Fähigkeit bestimmte Lern- und Arbeitsmethoden anzuwenden. Damit pädagogische Fachkräfte Bildungsprozesse im Interesse der Kinder initiieren können, bedarf dies einer „Methodenvielfalt“ u. einer gewissen „Planungskompetenz“. Gleichfalls sind organisatorische, problemlösende u. kreative Fähigkeiten notwendig. Mittels „Visualisierungs-, Präsentations- u. Gesprächstechniken“ können Gestaltungsprozesse mit Kindern u. deren Eltern, im Team, sowie mit Trägern oder anderen Institutionen realisiert werden.⁸

1.1.3 Sozialkompetenz

Soziale Kompetenzen sind als das Know-how im zwischenmenschlichen Verhalten zu bezeichnen, hierzu zählen z.B. Empathie, Konflikt- u. Kritikfähigkeit, sowie Motivationsfähigkeit. Des Weiteren ist eine „konstruktive Kommunikationskultur“ im Team erforderlich, um kooperative Gruppenprozesse zu steuern. Hierfür ist ein Grundverständnis notwendig, welches sich durch „Neugierde auf Menschen“ in einer wertschätzenden Atmosphäre u. einer „Wahrnehmungsoffenheit im Umgang mit Kindern, Eltern und Kollegen“ ausdrückt. Daher ist eine Willkommenskultur zu bilden, die sich mit interkulturellem Interesse an der „gesellschaftlichen Vielfalt“ in einer vorurteilsfreien, respektierenden u. tolerierenden Art u. Weise widerspiegelt. Außerdem sind persönliche Eigenschaften wie Selbstverantwortlichkeit, Zuverlässigkeit, Flexibilität u. Authentizität gefragt.⁹

⁶ dazu mehr siehe Zusammenfassung dieses Kapitels

⁷ vgl. Barth/Bernitzke/Fischer, 2014, S. 19 u. Krenz, 2017, S. 3-4

⁸ vgl. Barth/Bernitzke/Fischer, 2014, S. 19

⁹ vgl. Barth/Bernitzke/Fischer, 2014, S. 20 u. Krenz, 2017, S. 4

1.1.4 Selbstkompetenz

Da pädagogische Fachkräfte selbst mit ihrer Person im Fokus stehen, sind persönliche Kompetenzen wie Lern-, Durchsetzungs- u. Begeisterungsfähigkeit, Belastbar- u. Verlässlichkeit, sowie eine „lebensbejahende Grundeinstellung“ u. „positive Berufseinstellung“ als grundsätzliche persönliche Kompetenzen von zentraler Bedeutung. Des Weiteren sind ein gesundes Selbstbewusstsein, ein „stabiles Selbstwertgefühl“, sowie die Bereitschaft die eigene Lernkompetenz durch „Selbststeuerungskräfte“ zu erweitern u. somit die „Neugierde auf neues Wissen u. neue Erkenntnisse aus den unterschiedlichen, wissenschaftlichen Fachdisziplinen“ zu erhalten, relevant.¹⁰

Da Professionalität wie oben beschrieben interaktiv in Situationen hergestellt wird u. Pädagogen_innen selbst mit ihrer eigenen Person an Bildungsprozessen von Kindern beteiligt sind, ist ein hohes Maß an Selbstreflexion erforderlich. Diese beinhaltet, dass durch biografische Rekonstruktionen die eigenen Verhaltens-, Beziehungs- u. Deutungsmuster sichtbar gemacht u. anhand eines forschenden Habitus generiert werden.

Habitus aus soziologischer Sicht, bezeichnet das Auftreten oder die Umgangsform einer Person, die Gesamtheit ihrer Vorlieben und Gewohnheiten oder die Art ihres Sozialverhaltens. Der Kern jedes persönlichen Habitus besteht aus dem Verhalten, der Werthaltung, von geprägten Perspektiven auf die Welt, aus gewohnheitsmäßigen Handlungsmustern, aus emotionalen Prägungen. Das Auftreten ist eine im Körper verankerte Art und Weise, wie man Menschen in der Welt begegnet. Die kritische, kontinuierliche Selbst- und Prozessreflexion ist die Grundlage für eine professionelle Haltung.

Das Grundverständnis pädagogischer Fachkräfte über die eigene Person, kann sich an folgendem Zitat orientieren: „Je besser ich mich selbst kenne, je mehr ich über mich und mein Verhalten weiß und je achtsamer ich im Umgang mit mir selbst bin, desto mehr kann ich meine Erzieherpersönlichkeit und damit gleichzeitig meine Professionalität entdecken. Denn: Alles beginnt bei mir!“.¹¹ Darüber hinaus betont Greine, dass neben fachlichem Theoriewissen die selbstbewusste Begegnung mit sich selbst, also die Selbstreflexion eine essenzielle Voraussetzung für Professionalität bzw. professionelles Handeln darstellt.

¹⁰ vgl. Barth/Bernitzke/Fischer., 2014, S. 20 u. Krenz, 2017, S. 3

¹¹ Greine, 2017, S. 19

Für alle o.g. Kompetenzen ist festzuhalten, dass sich Professionalität durch den Auf-/Ausbau dieser entwickelt u. sich dadurch die eigene Persönlichkeit in unterschiedlichen, kompetenzabhängigen Ausprägungen individuell zusammensetzt. Die Berufsbezeichnungen „staatlich anerkannte(r) Erzieher_in“ und „staatlich anerkannte(r) Kindheitspädagoge_in werden zu den sozialen und pflegerischen Dienstleistungen zugeordnet. In der Gesellschaft, sowie dessen Wahrnehmung werden diese Berufe eher „mit sozialem Engagement als mit analytischem Wissen und differenzierten Handlungskompetenzen verbunden“. ¹²

Der Deutsche Berufsverband für Frühpädagogik e.V. formuliert folgende Referenzen eines Selbstverständnisses von Kindheitspädagogen:

- „wissenschaftlicher Hintergrund
- forschende Haltung
- Fähigkeit zur Implementierung innovativer Konzepte
- kritische Auseinandersetzung mit Methoden, Ansätzen, Konzepten und Rahmenbedingungen sowie weiteren Aspekten des Feldes
- Selbstreflexion
- politisches Engagement im beruflichen Kontext der Früh-/Kindheitspädagogik“. ¹³

Daraus lässt sich schließen, dass sich die „berufliche Identität“ der pädagogischen Fachkraft aus vielfältigen Eigenschaften zusammensetzt u. immer in Beziehung zur eigenen Person zu betrachten ist. Dementsprechend sind Professionalität u. Identität eng miteinander verknüpft. Des Weiteren entwickelt sich aus diesem berufsspezifischen Erfahrungsstand die professionelle Haltung einer pädagogischen Fachkraft. Die professionelle Haltung beinhaltet: „ein professionelles Rollen- und Selbstverständnis sowie die sich beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der [pädagogischen Fachkraft]. Eine professionelle Haltung wird durch kontinuierliche Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns während der Ausbildung entwickelt und bildet die Grundlage für ein qualifiziertes pädagogisches Alltagshandeln“. ¹⁴

¹² vgl. König in Friederich, 2016, S. 82

¹³ ebd., 2017, Leitbild

¹⁴ Barth/Bernitzke/Fischer, 2014, S. 18

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Professionalität stets durch den Auf- und Ausbau der o.g. Kompetenzen entwickelt. Alle diese Kompetenzen sind verbunden mit einem forschenden Habitus, welche pädagogische Fachkräfte zum professionellen Handeln benötigen, um auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern eingehen zu können. Das kompetente Handeln zeichnet sich durch wahrnehmendes Beobachten, Erfahrungswissen, Fachwissen, Selbstreflexivität u. der ständigen situationsabhängigen Interaktion aus.

Darüber hinaus zeichnet sich professionelles Handeln durch Wissen u. Können bestimmter Schlüsselqualifikationen aus. Solche Qualifikationen dienen den pädagogischen Fachkräften dazu individuelle Handlungsfähigkeit herzustellen u. die subjektiven Bedürfnisse mit gesellschaftlichen Anforderungen zu verbinden.¹⁵ Schlüsselqualifikationen sind folglich spezifische Kompetenzen für bestimmte Handlungsfelder u. erfordern vertiefendes Wissen u. ergänzende Qualifikationen. Eine dieser Qualifikation ist die Genderkompetenz.

Das folgende Unterkapitel versucht einen Überblick aufzuzeigen, was unter Genderkompetenz zu verstehen ist u. welche Fähigkeiten, Einstellungen u. welche theoretischen Konstrukte dieses Fachwissen beinhaltet.

¹⁵ vgl. Horstkemper in Stadler-Altmann, 2013, S. 30

1.2 Genderkompetenz

Im pädagogischen Kontext bedarf es einer Klärung was Genderkompetenz ist u. welche grundlegenden Kenntnisse den Genderbegriff beinhalten. Als Arbeitsdefinition schlagen Metz-Göckel u. Roloff folgende Beschreibung vor: „Genderkompetenz ist als eine Schlüsselqualifikation für alle Lebensbereiche zu betrachten. Sie umfasst das Wissen, in alltäglichen Verhaltensweisen und Einstellungen Frauen und Männern, Mädchen und Jungen sozio-kulturelle Festlegungen zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden“.¹⁶

Des Weiteren beinhaltet „Gender-Kompetenz: Wissen über das Entstehen und die soziale Konstruktion von Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnissen („Doing-Gender“), Fähigkeit zur Reflexion von (eigenen) Geschlechterrollenbildern und zur Anwendung von Gender (Gender Diversity) als Analysekategorie im beruflichen und Organisationskontext“.¹⁷

Laut dem „GenderKompetenzZentrum“ ist Genderkompetenz, die Fähigkeit „gleichstellungs-orientiert“ zu arbeiten u. gilt als Basis um effektive Gender-Mainstreaming-Prozesse zu gewährleisten. Diese Schlüsselqualifikation kennzeichnet sich als Querschnittsperspektive auf folgenden drei Ebenen:

- **Wollen**, den Willen zu haben sensibel zu sein im Umgang mit Themen zur Geschlechtergerechtigkeit u. Gleichstellung, dementsprechend gleichstellungsorientiert zu handeln, sowie geschlechterbezogene Selbstreflexivität zu entwickeln. Dabei Sensibilität u. Wissen über die Bedeutung von Geschlecht so einzusetzen, dass der eigene Beitrag bei der sozialen Konstruktion von Geschlecht berücksichtigt wird. Dadurch werden Geschlechterverhältnisse und „potenzielle Diskriminierungsstrukturen“ sichtbar u. das Ziel der Gleichstellung von Männern, Frauen, sowie Mädchen u. Jungen erreicht.

¹⁶ Metz-Göckel/Roloff zit. nach Horstkemper, 2013, S. 30

¹⁷ Blickhäuser/v. Bagen, 2005, S. 10

- **Wissen**, grundlegende Kenntnisse über Gender-Theorien, verknüpfen von Fachwissen aus der Männer-, Frauen- u. Geschlechterforschung mit konkretem Sachwissen zu Gender-Aspekten im Sachgebiet. Dadurch werden Handlungsfähigkeiten im Umgang mit Geschlechterverhältnissen möglich.
- **Können**, bedeutet das **Wissen** u. **Wollen** in der Praxis umzusetzen um die „Strategie des Gender Mainstreaming[s]“ anwenden zu können. Dazu sind organisatorische Zuständigkeiten institutionell festgelegt u. das methodische Vorgehen zeichnet sich durch genderstrukturierte Arbeitsmittel sowie Weiterbildungs- u. Beratungsangebote zu Gender-Themen aus. Somit ist es möglich professionell „gleichstellungsorientiert“ zu handeln u. auf den aktuellen Stand zu bleiben.¹⁸

Der Begriff „Gender“ bezeichnet das Geschlechterverhältnis, dass nicht nur an Eigenschaften u. Fähigkeiten, Verhalten u. Habitus festgelegt wird, sondern in den Strukturen der Gesellschaft u. in ihren alltäglichen Situationen rekonstruiert werden. Diese Strukturen werden durch das Handeln der Menschen (doing-gender) kontinuierlich erneuert u. zwar von männlichen u. weiblichen Individuen beiderseits.¹⁹

Damit Jungen und Mädchen gleiche Chancen für ihre Entwicklung erhalten, ist es erforderlich, dass pädagogische Fachkräfte an Gender-Themen in methodischen u. reflexiven Prozessen arbeiten. Außerdem „müssen [sie] heute in der Lage sein, unterschiedliche Bildungsbereiche im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung inhaltlich und didaktisch zu vertreten“.²⁰ Dazu gehört, dass sie sich bewusst damit auseinandersetzen, den eigenen Anteil am doing-gender zu reflektieren u. über eine Attitüde verfügen, welche sich an der Heterogenität u. Individualität der Kinder orientiert.

Im Folgenden werden wesentliche inhaltliche Schwerpunkte erörtert, um zu beleuchten was Gender-Wissen für pädagogische Fachkräfte beinhalten kann.

¹⁸ ebd., 2017, GenderKompetenz

¹⁹ vgl. Rabe-Kleberg, 2003, S. 22

²⁰ Balluseck, 2008 b, S. 38

1.2.1 Geschlecht

Das biologische Geschlecht ist einem Individuum bereits vor der Geburt bestimmt. Der Sexus ist anhand verschiedener Merkmale klassifiziert. Die menschlichen Geschlechtsunterschiede bestehen darin, dass Differenzierungen in anatomischen, hormonellen u. in Bezug auf „Funktionen der Fortpflanzung“ existieren. Dadurch ist erst eine Unterscheidung zwischen männlichen u. weiblichen Geschlecht möglich. Lt. Duden ist „das Geschlecht die [...] Gesamtheit der Merkmale, wonach ein Lebewesen in Bezug auf seine Funktion bei der Fortpflanzung als männlich oder weiblich zu bestimmen ist“.²¹ Demzufolge werden Männer u. Frauen anhand des natürlichen Merkmals differenziert, in der Fachliteratur als „biologische Geschlechtsunterschiede“ bezeichnet welche „universal“ u. nicht sozial veränderbar sind. Jedoch haben die „sozialen Einflüsse“ allmählich bewirkt, dass sich „traditionelle soziale“ Rollenbilder entwickeln.²²

Das soziale Geschlecht meint die „Geschlechtsidentität des Menschen als soziale Kategorie (z. B. im Hinblick auf seine Selbstwahrnehmung, sein Selbstwertgefühl oder sein Rollenverhalten)“.²³ Wie bereits weiter oben beschrieben, umfasst es die sozialen Konstruktionen von Geschlechterverhältnissen u. die dadurch „erlernten geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen u. Einstellungen“ von Männern u. Frauen. Die Geschlechtsidentität ist im sozialen Sinne, das „Bewusstsein u. die Akzeptanz des eigenen biologischen Geschlechts“.²⁴

1.2.2 Geschlechterrollen / Geschlechtsrollenentwicklung

Die Herausbildung einer stabilen Geschlechtsidentität ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Kindes- u. Jugendalter. Von Geburt an treffen Kinder auf geschlechtsbezogene Erwartungen, jegliches Verhalten wird geschlechtsstereotyp zugeordnet, es wird dem Gegenüber ein bestimmtes Geschlecht zugeschrieben, woraus bestimmte Verhaltenserwartungen entstehen. Diese sozial-kulturelle Konstruktion der Geschlechterrollen wird „gender role“ genannt.

Während des lebenslangen Prozesses wird ein Individuum mittels sozialer Konstruktionen anderer Individuen geformt.

²¹ ebd., 2017

²² vgl. Zimbardo/Gerrig, 2004, S. 490

²³ lt. Duden als Gender bezeichnet

²⁴ vgl. Zimbardo/Gerrig, 2004, S. 490-491

Das wird in der interaktionistisch-konstruktivistischen Theorie als „doing gender“ bezeichnet u. erfordert die stereotype Sichtweise von Geschlecht u. Geschlechterverhältnissen zu überdenken. Viernickel meint „dieser Ansatz sieht Geschlecht als soziale Kategorie, die in sozialen Interaktionsprozessen hergestellt und intersubjektiv mit Bedeutung versehen wird“. Des Weiteren formuliert sie, dass beim doing-gender-Prozess, „dem Gegenüber ein bestimmtes Geschlecht zugeschrieben wird, jegliches Verhalten geschlechtsstereotyp kodiert und beurteilt wird“.²⁵ Daraus lässt sich ableiten, dass das Geschlecht dann nicht mehr nur das bezeichnet was wir sind (biologisch männlich oder weiblich) sondern zugleich das was wir tun. Baar betont „der sozialkonstruktivistische Ansatz des „doing gender“ überwindet eine binäre, dichotome Sichtweise auf Geschlecht. Männlich- u. Weiblichkeit werden damit nicht als einander entgegengesetzt gedacht. Sie werden als individuelle u. soziale Konstrukte betrachtet“.²⁶

Im Bildungsprogramm des Bundeslandes Sachsen-Anhalt steht: „Kinder sind Jungen und Mädchen. Sie unterscheiden sich von Geburt an in ihrer biologischen Geschlechtszugehörigkeit und sie bilden ihre sozial-kulturelle Geschlechtsidentität, indem sie Vorstellungen davon entwickeln, was ein Junge oder ein Mädchen, ein Mann oder eine Frau in dieser Gesellschaft ist. Wie dies geschieht, ist in hohem Maße abhängig von gesellschaftlichen Erwartungen und von den gelebten Geschlechtsrollen der Erwachsenen“.²⁷

In der Bildungskonzeption von Mecklenburg-Vorpommern ist die Entwicklung der Geschlechtsidentität folgendermaßen beschrieben: „Es gehört zu den Entwicklungsaufgaben eines Kindes, herauszufinden, was es für sie persönlich bedeutet, ein Junge oder ein Mädchen zu sein. Im Kontext von vorgelebten Rollenvorbildern, geschlechtsspezifischen Erwartungen und Zuschreibungen gestalten sie ihr individuelles Mädchen- / Junge-Sein selbst (doing gender)“.²⁸

²⁵ in Fried/Roux, 2009, S. 71

²⁶ Baar u.a. in Hurrelmann/Schultz, 2012, S. 109-110

²⁷ ebd., 2009, S. 35-36 (geändert 2013)

²⁸ ebd., 2015, S. 283

Umso bedeutsamer ist es, dass in Kinderbetreuungsinstitutionen von den pädagogischen Fachkräften Lernanregungen geschaffen werden, welche unabhängig vom Geschlecht die Fähigkeiten, Interessen u. das eigene Sein jedes einzelnen Kindes gezielt fördern, egal ob diese dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zugeordnet werden. Dazu ist es erforderlich, dass pädagogische Fachkräfte für die neue Sicht von Geschlechterbeziehungen sensibilisiert werden u. traditionelle Vorstellungen von Geschlecht, sowie Geschlechtsdifferenzierungen im pädagogischen Alltag reflektieren, sowie diese korrigieren um einer geschlechtsspezifischen Verstärkung von weiblichen, sowie männlichen Rollen entgegenzuwirken.

1.2.3 Geschlechtsbewusstheit

Aus diesen Gründen sind in Institutionen, in denen Kinder ihre Geschlechtsidentität konstruieren, das theoretische Wissen u. die Auseinandersetzung mit einer geschlechterbewussten Pädagogik, bedeutsam. In den Bildungs- u. Orientierungsplänen der Länder wird das Thema „Gender als Schlüssel für Bildungsprozesse“ u. als „Querschnittsaufgabe“ teilweise berücksichtigt. Die Formulierungen unterscheiden sich darin, dass in den einzelnen Bildungsbereichen keine einheitlichen Bildungs- u. Erziehungsziele beschrieben werden u. dadurch „keine systematische Verankerung geschlechterbewusster Pädagogik“ vorhanden ist. Eines haben jedoch alle gemeinsam, sie verfolgen das Ziel „ein[en] bewusster[en] Umgang mit Geschlechterfragen im gemeinsamen Alltag“ zu schaffen u. „in allen Bereichen der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen“. Dazu sollten pädagogische Fachkräfte sich ihrer eigenen Rolle, sowie möglichen Problemkonstellationen, bewusst sein u. darauf achten, dass Genderthemen in der Angebotsplanung, Raumgestaltung, in allen Bildungsbereichen, sowie der Eltern- u. Erziehungspartnerschaft einbezogen werden.²⁹

Die Grundlage dafür bildet die Genderkompetenz, wobei sich eine professionelle Haltung dadurch auszeichnet, dass Räume für Fragen der Geschlechterziehung geschaffen, dass das Wahrnehmen von geschlechtsspezifischen Barrieren u. Ängsten mit allen Akteuren thematisiert werden. Des Weiteren verfügen Pädagogen über die Fähigkeit das eigene Handeln zu reflektieren, zu hinterfragen und traditionell eingeübte Verhaltensmuster zu korrigieren.

²⁹ vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert, 2014, S. 140-141

1.2.4 Geschlechtergerechtigkeit

Der Wandel der Geschlechterbeziehung beinhaltet, dass „männliche und weibliche Kompetenzen, Tätigkeiten und Lebensweisen gleich bewertet werden“.³⁰ Dadurch ist es notwendig typische Geschlechtsstereotype aufzugeben u. eine geschlechtergerechte Pädagogik anzustreben. Damit Kinder in ihrer Verschiedenheit und Vielfältigkeit individuell gefördert werden können, benötigen pädagogische Fachkräfte ein bestimmtes Fachwissen über geschlechtergerechte Pädagogik.

Gender Mainstreaming ist die „gesellschaftspolitische Thematisierung der Gleichstellung der Geschlechter“ u. bedeutet direkt übersetzt: „das soziale Geschlecht in den Hauptstrom bringen“. Damit sind institutionelle Strategien gemeint, welche das Ziel verfolgen, gleiche Chancen für Frauen u. Männern in allen Lebensbereichen herzustellen. Seit den Neunzigern werden rege Diskussionen zur „Gleichstellungspolitik“ betrieben. Diese politische Strategie ist seit 1996 vertraglich in allen EU-Mitgliedsstaaten festgelegt. Jedoch „nimmt die wissenschaftlich-empirische Auseinandersetzung zur Thematik Geschlecht im Feld der frühen Kindheit nur langsam zu“ u. für Kindertageseinrichtungen gibt es bisher keine „verbindlichen Kriterien für die Umsetzung von Gender Mainstreaming [Prozessen]“. Dennoch wird darauf verwiesen, dass für die Etablierung von geschlechtergerechter Pädagogik (welche ein Teil des Gender Mainstreaming Prozesses in der Praxis ist) Träger u. Leitungspersonen verantwortlich sind, diese Strategie anzuwenden.³¹ Im Kita-Alltag ist darauf zu achten, dass den Mitarbeitern, also sprich den pädagogischen Fachkräften stets bewusst ist, dass sie lt. dem KJHG handeln u. somit die „unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen u. Jungen zu berücksichtigen [haben], Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“.³²

Um Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen realisieren zu können, stehen pädagogischen Fachkräften vielseitige Praxismaterialien zur Verfügung, z. B. das „Gender Loops Praxishandbuch für eine geschlechterbewusste u. -gerechte Kindertageseinrichtung“, oder die Handreichung für die Praxis „Geschlechtssensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten“ von der Koordinationsstelle Männer in Kitas.

³⁰ Barth/Bernitzke/Fischer, 2014, S. 195

³¹ vgl. Rohrmann, 2003, S. 2-3 u. Kubandt, 2016, S. 89-90

³² ebd., 2017

1.2.5 Geschlechtssensible Pädagogik

In den Siebzigern sind erstmals im Zusammenhang mit den Bildungsreformen u. der Frauenbewegung Diskussionen zu einer geschlechtersensiblen Pädagogik entstanden. Nachdem der 6. Jugendbericht veröffentlicht wurde, sind Forderungen zu einem sensibleren Erziehverhalten in Hinblick auf geschlechtsstereotypische Handlungen gegenüber Mädchen u. Jungen, sowie einer notwendigen Veränderung des Selbstbildes von pädagogischen Fachkräften in den Fokus gestellt. Die Empfehlungen basierten auf empirischen Beobachtungen in Kindertagesstätten, in denen „Bildungs- u. Spielmittel“, sowie „Raumkonzepte u. Funktionsecken“ das Bild von geschlechtsdifferentem u. -stereotypem Interaktionen von Pädagogen im Alltag mitbestimmte. Daraus sind drei unterschiedliche, jedoch nicht voneinander getrennt zu betrachtende, Konzepte entstanden. Der Koedukationsansatz, die geschlechterdifferenzierende Pädagogik u. die Jungenarbeit in Kindertagesstätten. Die Ziele dieser basieren darauf, einen geschlechtssensibleren Umgang innerhalb der Mädchen- u. Jungenarbeit zu etablieren, sowie Geschlechterdemokratie zu verwirklichen.³³

Der Prozess der reflexiven Koedukation wird u.a. auch als Genderkompetenz bezeichnet. Diese ist Voraussetzung um in kindheitspädagogischen Kontexten die Interessen von Kindern zu bewahren u. zu vertreten. Deswegen erfordert die Geschlechtssensibilität, die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit dem persönlichen „So-Geworden-Sein“ als Frau/Mann, sowie mit den eigenen Frauen- u. Männerbildern. Dadurch werden gleichzeitig stereotype Erwartungen, Einstellungen und Handlungsmuster reflektiert und Veränderungsprozesse möglich. Des Weiteren zeichnet sich „pädagogische Qualität u. Professionalität dadurch aus, dass unterschiedliche wissenschaftliche Theorien zur Klärung eines Sachverhaltes hinzugezogen u. auch eigene Theorien kritisch reflektiert werden“.³⁴ Das theoretische Wissen zur Umsetzung geschlechtergerechter u. geschlechtssensibler Pädagogik kann aus drei theoretischen Ansichten betrachtet werden. Erstens der Gleichheitsperspektive, d. h. gleiche Möglichkeiten, Rechte u. Chancen u. gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen, im „öffentlichen u. privaten Raum“ von Mädchen u. Jungen, Männern u. Frauen zu schaffen.

³³ vgl. Faulstich-Wieland in Fried/Roux, 2009, S. 223-225

³⁴ Dräger, 2008, S. 63

Zweitens der differenztheoretischen Perspektive, d. h. Unterschiede zwischen den Geschlechtern u. soziale Ungleichheiten wahrzunehmen. Mit dem Ziel, dass die unterschiedlichen Bewertungen von „Männlich- u. Weiblichkeit“, sowie die in der „Sozialisation erworbenen unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Rollen“ reflektiert werden. Jedoch ist darauf zu achten, wenn der Fokus auf die Unterschiede gerichtet wird, es nicht zur Aufwertung von Differenzen u. stereotypischen Verhaltensweisen kommt. Drittens der (de-)konstruktivistischen Perspektive, d. h. hierbei wird angenommen, dass Geschlecht nicht angeboren ist, sondern „im täglichen Miteinander immer wieder hergestellt u. reproduziert“ wird. Die daraus abzuleitenden „pädagogische[n] Handlungssätze versuchen Möglichkeiten für Mädchen u. Jungen zu schaffen, ihre eigenen Interessen u. Fähigkeiten geschlechtsunabhängig zu entdecken u. auszuprobieren“.³⁵

Der Begriff „geschlechtssensibel“ ist verbunden mit einer aufmerksamen, bewussten Haltung gegenüber geschlechterbezogener Themen von Kindern u. von den Pädagogen selbst. In der Bildungskonzeption von Mecklenburg-Vorpommern sind folgende pädagogischen Ziele u. Schwerpunkte dazu genannt:

„In der geschlechtssensiblen Pädagogik...

- Unterschiede von Jungen und Mädchen wahrnehmen und wertschätzen,
- auf Stärken und Ressourcen schauen u. sie in der Förderung aufgreifen,
- Aufmerksam sein, was der jeweilige Junge oder das jeweilige Mädchen zum Aufbau eines positiven Selbstbildes benötigt,
- Berücksichtigung der Interessen beider Geschlechter in der Raumgestaltung, der Wahl des Spielmaterials, der Auswahl von Angeboten u. Projektthemen,
- Unterstützung der Kinder, ihre Gefühle wahrzunehmen, auszudrücken u. zu verstehen,
- Unterstützung der Kinder, ihren eigenen Körper kennenzulernen, sich in ihm wohl zu fühlen und ihn zu erproben,
- eine respektvoll gestaltete Wickelsituation sowie
- Ermöglichung vielfältiger Wahrnehmungs- und Bewegungsangebote.“³⁶

³⁵ vgl. Dräger, 2008, S. 63-67

³⁶ ebd., 2015, S. 283

Zusammenfassend ist festzuhalten das, wenn sich ein geschlechtergerechtes u. geschlechtssensibles Bewusstsein von männlichen u. weiblichen Fachkräften in der kindheitspädagogischen Beziehungsgestaltung mit Kindern entwickeln soll, ist es von essentieller Bedeutung, dass „der Dialog, über traditionelle Geschlechtszuordnungen und die damit verbundenen geschlechts(stereo)typischen Verhaltensweisen und Haltungen, in gemischten Teams gefördert wird“.³⁷

Dadurch erhalten pädagogische Fachkräfte innerhalb ihrer Professionalität die Möglichkeit, sich mit ihren eigenen Genderkompetenzen u. dem Gleichstellungswertesystem zu konfrontieren.

Dafür benötigen pädagogische Fachkräfte detailliertes, theoretisches Fachwissen, um „Prozesse der Konstruktion von Geschlecht wahrzunehmen und differenziert darauf zu reagieren. Genderkompetenz heißt, solche Konstruktionen wahrzunehmen, sie theoretisch zu reflektieren und differenziert mit den Konstruktionsprozessen umgehen zu können“.³⁸

Genderkompetenz kann den sozialen Kompetenzen zugeordnet werden, da diese „Fähig- u. Fertigkeiten im Umgang mit genderbezogenen Themen in der pädagogischen Interaktion“ beinhalten u. daraus dann ein Wissensbereich entsteht der erlernbar ist. Aus diesem Wissen über Geschlechterverhältnisse können dann pädagogische Handlungskompetenzen erfolgen.³⁹

Das folgende Kapitel befasst sich mit dem aktuellen Forschungsstand zum Thema Männer in Kindertageseinrichtungen u. beschreibt bisher ausgewählte nationale u. internationale Studien sowie Forschungsprojekte.

Der Forschungsstand zur historischen Entwicklung des Erzieher_innenberufes ist äußerst uneinheitlich, insg. aber defizitär. Deshalb kann über einzelne Etappen nur unterschiedlich ausführlich u. empirisch berichtet werden.

³⁷ vgl. Rohrmann, 2003, S. 6

³⁸ Baar u. a. in Hurrelmann/Schultz, 2012, S. 120-121

³⁹ vgl. Stadler-Altmann, 2013, S. 46-47

2 Forschungsstand

Um zu beleuchten, wie Männer in Kindertageseinrichtungen zu einem politischen Thema wurden u. wie es dazu kam, dass sich der Erzieherberuf zu einer Frauendomäne entwickelte, ist es notwendig einen Blick auf die Entstehungsgeschichte des Erzieherberufes zu richten. Das folgende Kapitel schildert eine kurze Historie der Profession Erzieher_in, welche mittlerweile auf einen fast 180-jährigen Verlauf zurückblickt.

2.1 Historie des Erzieherberufes

Im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelten sich Institutionen in denen die Bildung u. Erziehung von Kindern auch anderen Sozialisationsinstanzen als der Familie zugesprochen wurde. Die Schulpflicht wurde eingeführt u. überall in Deutschland entwickelte sich eine „Kindergartenlandschaft“.⁴⁰ Dadurch sind neue Bildungs- u. Fürsorgesysteme sowie der Beginn einer frühpädagogischen⁴¹ Betreuungsmöglichkeit für Kinder in der Gesellschaft entstanden. Jedoch liegen die Anfänge pädagogischer Ansichten schon etwas länger zurück, denn bereits im späten 18. Jahrhundert hatten Aufklärungspädagogen u. bereits im 17. Jahrhundert J. A. Comenius, die Kindheit als wichtige Lern- u. Entwicklungsphase eines Menschen angesehen u. mit christlich-humanistischen Lehren anhand einer didaktischen Pädagogik begonnen. Bereits 1836 bildete Theodor Fliedner in der Kaiserswerther Diakonissenanstalt Kleinkindlehrerinnen aus, welche für die Arbeit in Kinderbewahranstalten vorgesehen waren. Da die Kurse sehr kostspielig waren, war es nur Frauen aus dem Bürgertum möglich daran teilzunehmen. Bis 1860 waren bereits neunhundert weibliche Fachkräfte als Elementar- u. Kleinkindlehrerinnen ausgebildet. Jedoch hatten die Inhalte der Ausbildung „nicht die Bildung von Kindern zum Ziel, sondern entsprachen fürsorgerischen und reglementierenden Absichten“. Fröbel hatte eine andere Ansicht, die Möglichkeit auf Bildung sollte allen Kindern aus allen Schichten der Gesellschaft zustehen.⁴² 1838 baute Fröbel eine Ausbildungsstätte für „Kinderführer“, die Kurse waren ausschließlich an Männer gerichtet. 1839 begann er mit der Ausbildung von Kindergärtnern, also männlichen Pädagogen.

⁴⁰ vgl. Balluseck, 2008 b, S. 17

⁴¹ lt. Balluseck, wird heute der Begriff Frühpädagogik für die Pädagogik mit Kindern bis 10, teilweise auch bis 13 Jahren benutzt

⁴² vgl. Balluseck, 2008 b, S. 29

Erst 1843 war es auch Frauen gestattet eine Ausbildung als Kindergärtnerin zu absolvieren. 1840 gründete Fröbel seinen ersten Kindergarten u. „sah die außerhäusliche Kindererziehung als Bildungschance für Kinder aller Schichten an“.⁴³ Dabei stand für ihn im Vordergrund, dass die Betreuung im Kindergarten als Ergänzung zur mütterlichen Erziehung anzusehen war u. dass er dafür vorerst männliche Individuen vorgesehen hatte, welche entweder einen Abschluss als Lehrer oder Theologe besaßen. Außerdem wollte er den Kindergarten als unterste Stufe des allgemeinen Bildungswesens etablieren u. forderte in pädagogischen Schriften (bei der Verfassung dieser Schriften formulierte er stets in männlicher Schreibweise) dazu auf, junge Männer auf dem gleichen Niveau wie Lehrer auszubilden. Deswegen hatten sich vermutlich viele „Volksschullehrer“ angesprochen gefühlt u. unterstützten Fröbel 1848 auf einer Lehrerversammlung bei seiner Forderung gegenüber der deutschen Regierung, „[das die] Gründung von Fröbel-Kindergärten als Unterbau des Schulwesens [etabliert werden sollten]“. Als es von 1851 bis 1860, nachdem die 1848/49 Revolution gescheitert war, zum Kindergartenverbot in Preußen kam, war auch der „Kampf für die Verflechtung von Kindergarten und Schule“ vorerst verloren.

In den 1860er Jahren, nach Fröbels Tod 1852, zogen sich die Volksschullehrer zurück u. die Prämissen Fröbels wurden dann überwiegend von Frauen in Fröbelvereinen überall in Deutschland übernommen. Dies führte dazu, dass es durch „Fröbelanhängerinnen“, welche sich zugleich in Frauenbewegungen engagierten, zu einem „Zusammenhang von Fröbel- und Frauenbewegung“ kam. Durch diesen sind kleinere Ausbildungsstätten entstanden, in denen Frauen die betreuende Funktion von Kindern übernahmen.⁴⁴

1885 wurden die preußischen Ausbildungsstätten der staatlichen Aufsicht unterstellt. Ab 1911 wurden „Bestimmungen über Zugangsvoraussetzungen, Lehrplan u. Prüfungsordnung für die Ausbildung [mit der Dauer eines Jahres] von Kindergärtnerinnen festgelegt“. Etwa 1920, z. Zt. der Weimarer Republik bildete sich die duale Ausbildung an Fachschulen u. das Berufsbild Jugendleiterin konnte in „sozialpädagogischen Seminaren“ von Frauen erworben werden. 1922 entstanden bei der Reichsschulkonferenz erste gesetzliche Regelungen zur Kleinkindererziehung im Jugendwohlfahrtsgesetz.

⁴³ Balluseck, 2008 b, S. 30

⁴⁴ vgl. Weegmann/Senger, 2016, S. 19-27

1929 wurden die Ausbildungen der Kindergärtnerin u. Hortnerin zusammengeführt, daraus ergab sich eine Ausbildungszeit von zwei Jahren. Jedoch war Voraussetzung, dass Mädchen dazu die mittlere Schulreife besaßen u. diese eine Aufnahmeprüfung bestanden haben mussten. Das Bild einer reformpädagogischen Bewegung mittels Montessoris-Leitsätzen prägte nun die Kindergartenlandschaft, welche jedoch das nationalsozialistische Regime aufhob u. verbot. Bis 1945 unterlag die Erziehung u. Bildung dem Nationalsozialismus u. „pädagogische [sowie] psychologische Themen wurden unter Berücksichtigung einer rassenbezogenen Anthropologie behandelt“. Nach dem zweiten Weltkrieg setzten die einzelnen Bundesländer „in Form und Inhalt“ an die Kindergartenpädagogik u. Kindergärtnerinnenausbildung der Weimarer Republik an. Die Bundesländer forderten nun für die Ausbildung zur Kindergärtnerin die Mittlere Reife oder einen vergleichswisen Bildungsweg. Um 1960 gab es in Deutschland etwa 100 Ausbildungsstätten für Erzieher_innen. In Hamburg wurde 1962 die dreijährige Ausbildung (davon zwei Jahre theoretischer Unterricht an Fachschulen u. ein Jahr Berufspraktikum) im gleichen Maße für Frauen u. Männern angeboten. Des Weiteren entstanden bundesweit Fachschulen für Sozialpädagogik u. die Berufsbezeichnung „Staatlich anerkannte(r) Erzieher_in“ wurde eingeführt.⁴⁵ Abschließend ist festzuhalten, dass durch einzelne historischen Etappen ein neues Berufsbild für Frauen bzw. Mädchen aus dem Bürgertum entstand, welche das Ziel hatte diese auf die Tätigkeit als Mutter u. Hausfrau vorzubereiten. Diese dominante Entwicklung hat dazu beigetragen, dass bis heute der Erzieherberuf als vorwiegend weiblicher Raum geprägt ist. Rabe-Kleberg meint dazu, dass dies historisch betrachtet der „Beginn des weiblichen Sonderweges in Ausbildung und Praxis der traditionellen Frauenberufe“ war, sowie dass das „Berufsbild der Kindergärtnerin als dem natürlichen Wesen der Frau entsprechend konstruiert“ wurde. Des Weiteren empfindet Rohrmann es als „Ironie der Geschichte“, dass Fröbel bereits während des 19. Jahrhunderts forderte, Männer für die Bildung von Kindern in Betracht zu ziehen u. das heute, fast „170 Jahre später die Frage männlicher Pädagogen zeitgleich mit der Bildungsdiskussion u. den Forderungen einer Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau zum Thema wird“.⁴⁶

⁴⁵ vgl. Balluseck, 2008 b, S. 30-33 u. Metzlinger in Fried, 2009, S. 351-353

⁴⁶ Rabe-Kleberg, 2003, S. 45 u. Rohrmann, 2014, S. 95

2.2 aktuelle Datenlage zu Männern in Kitas

Laut der Autorengruppe des „Fachkräftebarometers Frühe Bildung 2017“ ist seit Jahren ein kontinuierlicher, wenn auch nur minimaler Anstieg des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen zu verzeichnen. Im Jahre 1998 waren lt. dem Statistischen Bundesamt 8.665 Männer in Kindertageseinrichtungen tätig u. der Anteil weiblicher Beschäftigter lag bei 97%. Mittlerweile ist der Frauenanteil auf gerade mal 95% gesunken u. die Statistik der Kinder- u. Jugendhilfe verzeichnet, dass „im Jahr 2016 rund 582.000 Frauen etwas mehr als 32.000 Männern gegenüberstanden“. Jedoch zeigt dieser hohe prozentuale Wert, dass das Arbeitsfeld „Frühe Bildung eines der am stärksten geschlechtsspezifisch segregierten, weiblich dominierten Berufsfelder innerhalb des Beschäftigungssystems [darstellt]“. ⁴⁷

Im gesamten deutschen Kinderbetreuungssektor sind lt. dem Statistischen Bundesamt 2016 insgesamt 614.133 Personen tätig gewesen, wobei Kitas sowie Horte mit dessen pädagogischen u. leitenden Personal, ohne Tätige in der Verwaltung dazu zählen. Davon waren 32.351 Beschäftigte männlichen Geschlechts. ⁴⁸

Des Weiteren ist anhand der Statistik der Kinder- u. Jugendhilfe „die Genderverteilung in der Kindertagesbetreuung [minimal] in Bewegung geraten“ u. „der überproportionale Zustrom männlicher Beschäftigter seit 2008 deutet dennoch auf erste Veränderungen bezüglich der Geschlechterverteilung in Kindertageseinrichtungen hin“. ⁴⁹

Seit Anfang der neunziger Jahre werden auf internationaler, sowie nationaler Ebene, empirische Forschungen zu Männern in Kitas betrieben. Auf der bildungspolitischen Ebene werden Empfehlungen zur Fachkräftegewinnung in pädagogischen Institutionen diskutiert. Es werden Studien u. Projekte, wie „Frühe Bildung: Gleiche Chancen“ oder „Mehr Männer in Kitas“ erprobt, um die Qualität in der Kindertagesbetreuung zu erhöhen.

⁴⁷ vgl. ebd., 2017, S. 144-145 u. Senger in Weegmann, 2016, S. 13

⁴⁸ siehe Abb. 1

⁴⁹ siehe Abb. 2, Fachkräftebarometer, 2017, S. 146

2.3 Studien zur Situation männlicher Fachkräfte

Im Folgenden werden die zwei aufschluss- u. umfangreichsten (inter-)nationalen Studien zu Männern in Kindertageseinrichtungen vorgestellt. Des Weiteren werden die Ergebnisse insoweit präsentiert, dass sie wesentliche Aussagen zum Thema dieser Arbeit darstellen.

2.3.1 Forschungsprojekt „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“

Die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin hat mit der Zusammenarbeit des Forschungsinstitut Sinus Sociovision GmbH Heidelberg/Berlin unter der Leitung von Michael Cremes u. Jens Krabel die „Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten u. in der Ausbildung zum Erzieher“ initiiert. Dabei handelt es sich um eine qualitative sowie eine quantitative Datenerhebung welche sich in die derzeitigen gesellschaftspolitischen Entwicklungen um die „bildungspolitische Aufwertung“ des Erzieher_innenberufes, sowie in der Thematik des Paradigmenwechsels in der deutschen Gleichstellungspolitik verorten lassen. Des Weiteren befasst sich die Studie mit den „Einstellungen und Praxiserfahrungen weiblicher Auszubildender und Erzieherinnen“ u. die „qualitativen [sowie] quantitativen Befunde“ tragen dazu bei „eine Erhöhung des Männeranteils“, mittels bildungspolitischer Strategien zu erreichen.⁵⁰

Das Untersuchungsdesign war in drei Projektphasen gegliedert. Erstens wurde der nationale u. internationale Forschungsstand zum Thema männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten ermittelt. Zweitens erfolgte eine qualitative Datenerhebung anhand „sozialwissenschaftlicher Methoden“. In dieser Forschungsphase wurden „40 leitfadengestützte Interviews mit Träger-Verantwortlichen, Kita-Leitungen“, sowie männlichen u. weiblichen Erziehern u. Auszubildenden arrangiert. Drittens wurden die Ergebnisse dieser mittels einer „quantitativen Repräsentativerhebung“ ausgewertet, sowie deren „Inhalte operationalisiert“. Damit diese Aussagen, mit den in der dritten Projektphase erhobenen Daten, welche anhand telefongestützter Befragungen von 600 Kita-Leiter_innen, 100 Trägerverantwortlichen, sowie 1000 Eltern mit Kindern im Alter von 0-6 Jahren ermittelt wurden, verglichen werden konnten.⁵¹

Die zentralen Befunde der Studie geben Aussagen darüber, wie

a) Berufswege, -zugänge u. -perspektiven von Erzieher_innen aussehen, wie

⁵⁰ vgl. Cremers/Krabel, 2015, S. 9

⁵¹ vgl. Cremers/Krabel/BMFSJ, 2015, S. 33-35 u. Cremers u.a, 2012, S. 131

- b) die Akzeptanz u. Erwünschtheit von männlichen Erziehern ist, wie
- c) die Befragten Skepsis u. Vorbehalten gegenüberstehen u. wie es
- d) um Barrieren u. Hürden männlicher Pädagogen bestellt ist.

Das erste relevante Ergebnis für diese Arbeit ist, dass unter a) ermittelt wurde, ob die pädagogischen Arbeitsbereiche nach geschlechtstypischen Verhalten eingeteilt werden u. somit Stereotype verstärkt werden. Dazu ist festzustellen, dass „pädagogische Fachkräfte oftmals geschlechtstypische Tätigkeiten ausüben“, indem Männer eben mehr für die Förderung von Bewegungs- u. Sportangeboten oder für Hausmeister-Dienste eingesetzt werden. Das liegt zum Teil daran, dass die Meinung vertreten wird authentisch sein zu wollen u. die Angebote für Kinder anhand eigener Interessen u. den eigenen Fähigkeiten entsprechend zu gestalten. Jedoch ist den meisten interviewten pädagogischen Fachkräften bewusst, dass diese „den Kindern [dann] geschlechtstypische Angebote [machen]“. Es wird betont, dass dieses Verhalten jedoch aus „gleichstellungspolitischer Perspektive“ fragwürdig ist. Dadurch werden den „Kindern in Kindertagesstätten traditionelle, stereotype Männlichkeits- u. Weiblichkeitsbilder vermittelt“. ⁵²

Ein weiteres Resultat unter b) sagt aus, dass Trägerverantwortliche, Leitungen u. Eltern der Meinung sind, männliche Fachkräfte sollten ein hohes Maß an sozialen Fähigkeiten, Engagement u. physische, sowie emotionale Belastbarkeit mitbringen. Da soziale Fähigkeiten für die Ausprägung von Genderkompetenz förderlich sind u. eine wesentliche qualitative Anforderung an eine Person darstellen, ist dieses Ergebnis nachvollziehbar. (siehe vgl. Kap. 1.1 u. 1.2). ⁵³

Des Weiteren ist der Befragung zu entnehmen, dass Männer in Kindertageseinrichtungen als eine Bereicherung für Kinder, deren Eltern u. das Team wahrgenommen werden. Männliche pädagogische Fachkräfte „bereichern die Angebotsstruktur der Kitas“, weil sie die „Vielfalt an Angeboten erhöhen“ u. 82% der Trägerverantwortlichen, sowie 80% der Kitaleitungen sind der Meinung, dass Männer nicht nur für die Jungen, sondern auch für Mädchen im gleichen Maße wichtig sind. ⁵⁴

⁵² vgl. Cremers/Krabel, 2015, S. 43-45

⁵³ vgl. Cremers/Krabel, 2015, S. 53

⁵⁴ vgl. Cremes/Krabel, 2015, S. 55

Außerdem wird in der Studie betont, dass die „Entwicklungsförderung der Kinder“ durch ein geschlechterheterogenes Kollegium neue Impulse für die Ausgestaltung qualitativer Bildungsprozesse für Kinder erhält u. dadurch „eine bessere Unterstützung der Kinder bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gewährleistet“ wird. Gleichmaßen wird hervorgehoben, dass „männliche Erzieher [...] wichtige Vorbilder in Kitas“ besonders für Jungen u. alleinerziehenden Mütter darstellen, diese Ansicht wird von der „Mehrheit der Trägerverantwortlichen u. Kitaleitungskräfte“ vertreten.⁵⁵

Abschließend ist festzuhalten, dass die unter d) ermittelten Barrieren u. Hürden einer Steigerung des Männeranteils im Wege stehen. Darunter sind z. B. die geringe Entlohnung u. gesellschaftliche Anerkennung des Berufsbildes Erzieher_in zu nennen. Sowie die immer noch veraltete stereotype Ansicht, dass der Erzieherberuf als weiterführende „Betreuungsaufgabe von Müttern“ angesehen wird. Außerdem verweisen die Autoren nochmals darauf, dass aus „gleichstellungspolitischen Gründen“ darüber nachgedacht werden sollte, wie durch Weiterbildungsangebote allen Akteuren „Geschlechtersensibilisierungsprozesse“ verdeutlicht u. diese initiiert werden können, um die „beschriebenen geschlechtertypischen Tätigkeitsaufteilungen, Vorurteile, Arbeits- u. Kommunikationsweisen institutionsbezogen zu analysieren“ u. verändern zu können.⁵⁶

Cremers u. Krabel heben im Jahre 2012 hervor, dass insbesondere zwei relevante Ergebnisse der Studie dazu beigetragen haben das in den letzten Jahren auf bildungspolitischer Ebene das Thema „Männer in Kitas“ stärker in den Fokus gerückt ist. Ein entscheidendes Resultat ist, dass Kita-Träger, Kita-Teams, sowie Eltern männlichen Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen positiv gegenüberstehen. Aus diesem Interesse heraus können „Strategien zur Erhöhung des Männeranteils“ entwickelt u. entscheidende längerfristige Maßnahmen, sowie Kampagnen initiiert werden, um „den Anteil männlicher Fachkräfte tatsächlich zu steigern“. Das BMFSFJ hat dieses Forschungsprojekt gefördert u. die Ergebnisse erstmals im Jahre 2010 in einer Broschüre veröffentlicht. Des Weiteren wurde aus der Studie „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ heraus das Bundesprogramm „Mehr Männer in Kitas“ aktiviert u. im Januar 2010 eine gleichnamige bundesweit tätige Koordinationsstelle dazu eingerichtet.⁵⁷

⁵⁵ vgl. Cremes/Krabel, 2015, S. 56

⁵⁶ vgl. Cremers/Krabel, 2015, S. 87-88

⁵⁷ vgl. Cremers u.a., 2012, S. 131

2.3.2 Forschungsprojekt „Elementar“

Diese Studie ist aus dem FWF-Forschungsprojekt „Public fathers“ – Austrians male workforce in child care, also dem Wissenschaftsfonds am Institut für Psychosoziale Intervention u. Kommunikationsforschung an der Universität Innsbruck entstanden. Der gesamte Abschlussbericht ist unter dem Namen „Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ als Publikation erhältlich. Unter der Projektleitung von Josef Christian Aigner wurde über einen Zeitraum von zwei Jahren (2008-2010) die Ausbildungs- u. Berufssituation männlicher Fachkräfte in Österreich analysiert. Die Untersuchung widmet sich den Themen, wie junge Männer u. Frauen den Weg in den Erzieherberuf finden u. stellt deren Motive, Perspektiven sowie Praxiserfahrungen in den Vordergrund. Des Weiteren wird diskutiert, wie „public fathers“ (symbolisch für „öffentliche Väter“ damit sind Personen gemeint die beruflich an der Bildung, Erziehung u. Betreuung von Kindern beteiligt sind) also männliche Fachkräfte, ihrer professionellen Tätigkeit als Pädagogen begegnen, mit welchen Konflikten/Schwierigkeiten sie sich konfrontiert sehen u. wie sie dieses Feld der Früh- u. Elementarpädagogik im Alltagshandeln repräsentieren.⁵⁸

Die Autoren weisen darauf hin, dass in den österreichischen Kindergärten verglichen mit anderen Ländern ein relativ geringer Anteil von männlichen Fachkräften vertreten ist. Deswegen waren sie optimistisch „angesichts dieser geringen Zahl eine halbwegs machbare Vollstudie über alle männlichen Kindergartenpädagogen bzw. in Kindertagesheimen beschäftigten Männer in Österreich anzupeilen“ u. weiterreichende Zielgruppen, z.B. die BAKIP („Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“) anzusprechen.⁵⁹

In der Publikation wird erstens darauf eingegangen, wie der internationale Forschungsstand zu Männern in Kitas ist u. in welchen theoretischen Hintergrund das Thema einzuordnen ist. Insbesondere wird über die Entstehung des Arbeitsfeldes der Kindertagesbetreuung, Gender in der Kita u. auf Männer als elementarpädagogische Fachkräfte, sowie deren Konstrukte von „Männlichkeit“ referiert. Zweitens erfolgen „statistische Analysen zum Geschlechterverhältnis“ über Beschäftigte in Kindertagesheimen, sowie von Männern u. Burschen in der Ausbildung zum Kindergartenpädagogen.⁶⁰

⁵⁸ vgl. Aigner/Rohrman u.a., 2012, S. 11-12

⁵⁹ Norwegen 10%, Österreich 1%,

⁶⁰ Aigner/Rohrman u.a., 2012, S. 17-98

Drittens werden das Forschungsdesign u. die Methodik erläutert. Daraus ist zu entnehmen, dass die Analyse aus verschiedenen Teilstudien entstanden ist. Des Weiteren setzt sich das Forschungsprojekt aus einem multi-methodischen Vorgehen aus quantitativen u. qualitativen Strategien zusammen u. wird durch eine „tiefenhermeneutisch-psychoanalytische“ Analyse ausgewählter Interviews ergänzt. Aus einer Vorstudie heraus, bei derer „Schüler_innen in der Berufsfindungsphase, Auszubildende u. Beschäftigte in der Kinderbetreuung“ mitwirkten u. eine Fokusgruppe bildeten, sind Leitfadeninterviews u. Fragebögen entstanden. Diese wurden daraufhin im weiteren Forschungsverlauf quantitativ (anhand weiterer Fragebogenerhebungen, z.B. von Absolventen der BAKIP) sowie qualitativ (anhand biografischer Leitfadeninterviews, z.B. von Auszubildenden u. Berufstätigen) eingesetzt.⁶¹

Der Studie ist zu entnehmen, dass die weiblichen u. männlichen Befragten in den österreichischen Kinderbetreuungseinrichtungen die Ansicht vertreten das geschlechterbezogene Themen wie Gleichberechtigung u. geschlechtssensible Pädagogik einen hohen Stellenwert in Kindertagesstätten einnehmen sollten. Jedoch wird betont, dass dies in der Praxis nur wenig umgesetzt wird u. die „geschlechtersensible[n] Angebote“ werden eher in Institutionen mit einem konzeptionellen Schwerpunkt auf die Genderthematik angewandt.⁶²

Bezüglich der o. g. Assoziation der „öffentlichen Väter“ ist darüber nachzudenken, dass im Sinne von Professionalität u. Genderkompetenz „pädagogische Fachkräfte [nicht] in erster Linie als Mutter- bzw. Vaterersatz [positioniert werden]“ sollten. Sondern mittels einer „geschlechterbewussten Reflexion“ im geschlechtsgemischten Team die „geschlechtsstereotypen Aktivitäten u. Verantwortungen“ von Männlichkeit u. Weiblichkeit gegenüber Jungen u. Mädchen im pädagogischen Handeln alltäglich zu überprüfen sind. Die Forscher ermittelten anhand der männlichen Aussagen, dass „mehr männliche Pädagogen mit einem differenzierten Verständnis von Männlich- u. Väterlichkeit die pädagogische Arbeit [...] bereichern u. weiterentwickeln könnten“. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen wieder, ob mehr Männer in österreichischen Kindergärten beschäftigt sein sollten.⁶³

⁶¹ vgl. Aigner/Rohrmann u.a., 2012, S. 121-122

⁶² siehe Abb. 3 u. vgl. Aigner/Rohrmann u.a., 2012, S. 280

⁶³ siehe Abb. 4 u. vgl. Aigner/Rohrmann u.a., 2012, S. 13/14 u. 425/428

2.4 Studien zum Erziehungsverhalten

Bereits 2010 stellten Aigner u. Poscheschnik fest: „Insgesamt kann von einem eklatanten Mangel an Untersuchungen über den Einfluss professioneller Erziehung und Bildung durch Männer auf die Entwicklung von Kindern gesprochen werden“.⁶⁴ Deswegen analysiert das folgende Kapitel, ob geschlechtsspezifische Unterschiede im pädagogischen Handeln von Fachkräften gegenüber Jungen u. Mädchen bestehen. Außerdem soll verdeutlicht werden, welche Rolle das Geschlecht tatsächlich in der pädagogischen Tätigkeit spielt u. ob geschlechtsstereotypische Verhaltensweisen den Alltag in Kindertageseinrichtungen bestimmen. Dazu werden drei (inter)nationale Forschungsprojekte vorgestellt. Deren Ergebnisse unterstützen bzw. unterstreichen das Thema dieser Arbeit.

2.4.1 Tandem-Studie Deutschland

Da z.Zt. nur wenige (inter-)nationale Forschungen, ob und wie sich pädagogisches, männliches Verhalten auf die Tätigkeit mit Kindern auswirkt, vorliegen u. um auf nationaler Ebene Forschungsergebnisse dieser Art zu erhalten, hat das BMFSFJ in Kooperation mit der Evangelischen Hochschule Dresden u. im Zusammenhang des Bundesprogramms „Mehr Männer in Kitas“ in der Tandem-Studie (Laufzeit 2010-2014) das Interaktionsverhalten von männlichen, sowie weiblichen Fachkräften (unabhängig vom Geschlecht der Kinder) nach fünf Dimensionen untersucht.

Insgesamt haben 106 Fachkräfte an der Studie teilgenommen. Davon waren 41 gemischtgeschlechtliche (jeweils ein Mann u. eine Frau) pädagogische Fachkräfte, welche gemeinsam in einer Kindergruppe tätig sind, beteiligt. Außerdem haben 12 Tandems, bestehend aus der Konstellation Frau/Frau mitgewirkt. Die Untersuchung wurde mit Kindern im Alter zwischen drei u. sechs Jahren durchgeführt. Den Forschern war es anhand des Videomaterials von standardisierten Einzel- u. Gruppensituationen möglich, einen direkten Vergleich zwischen den Verhaltensmodifikationen männlicher u. weiblicher Fachkräfte abzuleiten u. eine quantitative Einschätzung sowie Auswertung vorzunehmen. Außerdem wurden mit den Tandems ergänzende Leitfadeninterviews u. Persönlichkeitsbefragungen durchgeführt, um anschließend eine qualitative Analyse vorzunehmen.⁶⁵

⁶⁴ Aigner/Poscheschnik zit. nach Cremers/Krabel in Weegmann/Senger, 2016, S. 31

⁶⁵ vgl. Brandes u.a., 2015, S. 7-8

Die videografierten Einzelsituationen fanden in einem „separaten Raum“ statt u. gestalteten sich so, dass jeweils eine männliche/weibliche Fachkraft mit einem Kind (unabhängig vom Geschlecht) für eine bestimmte Zeit eine Spielsituation mit verschiedenen (teilweise geschlechtsstereotypen) Materialien kreierte. Anhand einer eigens für das Experiment entwickelten Einschätzungsskala, mit insgesamt neunzehn Items (Merkmale) wurde das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte analysiert. Wie bereits weiter oben genannt erfolgte die Gliederung dieser Items nach fünf Dimensionen u. dabei wurde untersucht, ob sich männliche Fachkräfte in ihrem Verhalten in der Einzelsituation von ihren Kolleginnen unterscheiden.⁶⁶

In allen Dimensionen, darunter „Einfühlsamkeit, Herausforderung, dialogische Interaktion, Art der Kooperation u. Kommunikationsstile“ ist festzuhalten dass es unter fachlichen Gesichtspunkten keine bzw. kaum signifikante Differenzen im Verhalten pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit Kindern gibt. Des Weiteren ist festzustellen, dass hinsichtlich des „Geschlechtereffekts“ keine Unterschiede im professionellen Verhalten von Männern u. Frauen vorhanden sind.⁶⁷ Wird in der Auswertung jedoch das Geschlecht des Kindes berücksichtigt, also wenn „nach Unterschieden im Verhalten der männlichen u. weiblichen Fachkräfte gegenüber Jungen u. Mädchen gefragt [wird]“, dann weisen die Dimensionen „Kommunikationsinhalte u. Art der Kooperation“ bedeutsame Differenzen auf. Dies zeigt sich darin, dass „mit Jungen in höherem Maße sachlich-gegenstandsbezogen u. funktional kommuniziert wird, mit Mädchen dagegen eher persönlich-beziehungsorientiert [sowie fantasiebezogen]“. Die in der Einzelsituation gemeinsam hergestellten Produkte werden in „Subjekte“ u. „Objekte“ eingeteilt. Dabei zeigt sich, dass „geschlechtstypische Neigungen [in den Interaktionen] zum Ausdruck kommen“, besonders in den gleichgeschlechtlichen Konstellationen. Jedoch richtet sich das Verhalten der Fachkräfte dann eher nach dem Geschlecht der Kinder aus.⁶⁸

Insgesamt zeigt die Tandem Studie, dass sich Männer u. Frauen hinsichtlich der Materialauswahl u. der hergestellten Produkte unterscheiden. Dies kann ein Zeichen dafür sein, dass gemischtgeschlechtliche Teams eine größere Vielfalt im pädagogischen Alltag präsentieren.

⁶⁶ vgl. Brandes u.a., 2015, S. 9

⁶⁷ vgl. Brandes u.a., 2015, S. 10-16

⁶⁸ vgl. Brandes u.a., 2015, S. 16 u. Brandes u.a., 2016, S. 95-96

2.4.2 W-INN Wirkungsstudie Innsbruck

Das BMASK in Österreich hat mit der Zusammenarbeit der Universität Innsbruck eine zweijährige Studie (2010-2012) zur Wirkung männlicher u. weiblicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im pädagogischen Alltag in Auftrag gegeben. Aigner u. Poscheschnik betonen in dieser multi-methodischen Wirkungsstudie, dass männliche Fachkräfte zu einer „wirksamen Diversifizierung und Bereicherung im pädagogischen Beziehungsalltag“ für beide „sozialen“ Geschlechter beitragen. Diese Studie ist in Folge des Forschungsprojekt „Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ entstanden.⁶⁹

Die Forscher sind der Meinung, dass die Studie dazu dienen soll „die Beziehungen und Interaktionen zwischen Kindern beiderlei Geschlechts mit Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zu untersuchen“.⁷⁰

Die Forschungsziele werden aus zwei Perspektiven beschrieben. Erstens stehen „die Fachkräfte selbst im Hinblick auf ihr Erziehungs- u. Interaktionsverhalten“ im Fokus. Dabei wurden die „Verhaltensweisen u. pädagogischen Interaktionen“ weiblicher u. männlicher Fachkräfte gegenüber Kindern, wie bereits in der Tandem-Studie (vgl. siehe Kap. 2.4.1), anhand „verschiedener Dimensionen“ analysiert. Zweitens wurde die „geschlechtsspezifische erzieherische Wirkung“ auf das kindliche Verhalten erforscht. Dabei spielte das Geschlecht der Fachkräfte eine Rolle: welches „Spiel-, Sozial- u. Beziehungsverhalten“ kommt bei den Kindern zum Ausdruck, wenn entweder zwei Frauen bzw. eine Frau u. ein Mann in einer Kindergartengruppe arbeiten.

Für die Datenerhebung wurde ein multi-methodisches, quantitatives Forschungsdesign angewandt. Mittels „videografierter Verhaltensbeobachtungen“ mit einer Dauer von fünfzig Minuten wurde das o.g. Verhalten der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern im Kindergartenalltag untersucht. Anhand „standardisierter Fragebögen“ fand erstens eine Umfrage der Fachkräfte, über die persönliche u. berufliche Entwicklung sowie eine zusätzliche Befragung (der gemischtgeschlechtlichen Teams) über die „Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten u. Unterschieden [bzgl.] männlicher u. weiblicher Fachkräfte im Umgang mit Kindern“ u. zur „Bedeutung von Geschlechtsrollen in der Kindererziehung“ statt. Zweitens wurden 206 Eltern zum Thema „Männer in Kitas“ befragt.⁷¹

⁶⁹ vgl. Cremers/Krabel in Weegmann/Senger, 2016, S. 31, vgl. Aigner u.a., 2013, S. 113

⁷⁰ vgl. Aigner u.a., 2013, S. 11

⁷¹ vgl. Cremers/Krabel in Weegmann/Senger, 2016, S. 31 u. Aigner u.a., 2013, S. 20-40

Bei der qualitativen Auswertungsmethode fand eine geschlechterbezogene Einschätzung der insgesamt zweiundzwanzig teilnehmenden Fachkräfte statt. Dabei wurde im Ratingbogen eine separate Kategorie gebildet, welche die „geschlechtssensible Interaktivität“ der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Jungen u. Mädchen umfasste. Des Weiteren wurde die „Erziehungsqualität“ nach dem Geschlecht männlicher u. weiblicher Fachkräfte untersucht.⁷²

Durch die Fragebogenerhebung fand eine Auswertung nach der „Gender-Sensibilität auf individueller u. institutioneller Ebene“ statt u. diese soll darüber informieren, welche Einstellungen pädagogische Fachkräfte gegenüber geschlechtsbezogenen Themen haben. Die Autoren betonen, dass die männlichen u. weiblichen Fachkräfte insgesamt ein „sehr hohes Maß an Bewusstsein und Flexibilität bezüglich geschlechtsbezogener Fragestellungen bzw. Zuschreibungen“ besitzen. Des Weiteren sind 91% der Fachkräfte der Meinung, dass „Jungen männliche Bezugspersonen“ für ihre Entwicklung brauchen u. 82% finden das dies auch für Mädchen zutrifft. Außerdem vertreten 95% die Ansicht, dass „sie Männer grundsätzlich für genauso geeignet bzw. kompetent im Umgang mit kleinen Kindern halten wie Frauen“. Jedoch sind 86% der Ansicht, dass es „dennoch viele Unterschiede im Umgang mit Kindern zwischen Männern und Frauen gibt“.⁷³

Ein weiteres wesentliches Ergebnis der Studie ist, dass „Fachkräfte im Kindergarten einen unterschiedlichen Umgang von Männern mit Kindern bejahen und die grundsätzliche Notwendigkeit eines gleichberechtigten Zugangs von Jungen und Mädchen zu Männern u. Frauen betonen“. Außerdem wurde anhand der Videobeobachtungen festgestellt, dass männliche Pädagogen „v.a. gegenüber Buben eine in verschiedenen Dimensionen wirksam werdende erhöhte Bedeutung besitzen“. Dies zeigt sich darin, dass die „Buben in verschiedener Hinsicht [...] die Nähe häufiger zu männlichen Erziehern suchen“. Sowohl darin, dass „männliche Pädagogen [die Jungen] dazu zu animieren scheinen, Extrovertiertheit und externalisierendes Verhalten zuzulassen“. Dies wird auch in der Feststellung der Studie bestärkt, dass die Jungen eher als die Mädchen bei den Eltern zu Hause von den männlichen Pädagogen berichteten.⁷⁴

⁷² vgl. Aigner u.a., 2013, S. 46 u. 57

⁷³ siehe Abb. 5 u. 6, sowie vgl. Aigner u.a., 2013, S. 62-65

⁷⁴ vgl. Cremers/Krabel in Weegmann/Senger, 2016, S. 49 u. vgl. Aigner u.a., 2013, S. 112-113

2.4.3 Forschungsprojekt Schweiz

In der Schweiz wurde zum Thema „Gleichstellung der Geschlechter“, an der Universität in St. Gallen im Rahmen des vierjährigen (2010-2014) Forschungsprojektes „Puppenstuben, Bauecken und Walddtage – (Un)Doing-Gender in Kindergrip-pen“ analysiert, wie durch den Einsatz von männlichen Fachkräften im pädagogischen Krippenalltag, Geschlecht konstruiert wird u. welche Verhaltensmodifikationen dadurch entstehen. Des Weiteren wurde untersucht, was genau männliche Fachkräfte beitragen können, um den Kindergartenalltag bzgl. geschlechtsstereotyper Raum-, Spiel- u. Angebotsgestaltungen zu verändern.⁷⁵

Der theoretische Hintergrund des Projektes liegt in dem Ziel begründet, dass „mögliche Reproduktion von Geschlechterungleichheiten und deren Veränderung im Alltag von Kindergrippen“, sowie „Konstruktionen von Geschlecht in der frühkindlichen Bildung und Betreuung“ dahingehend analysiert werden können, um „Geschlechterdifferenz oder Geschlechtergleichheit herzustellen“. Außerdem sollen die Ergebnisse des Forschungsprojektes aufzeigen, „welche Relevanz Geschlecht im Alltag von Kinderkrippen besitzt“ u. dazu beitragen eine „geschlechterreflexive Pädagogik“ zu entwickeln.⁷⁶

Insgesamt haben zwanzig Kindergrippen an dem Forschungsprojekt teilgenommen, in denen jeweils mindestens eine männliche pädagogische Fachkraft beschäftigt war. Das methodische Vorgehen kennzeichnet sich anhand verschiedener qualitativer Verfahrensweisen. Darunter zwanzig Interviews mit den Krippenleitungen, achtzehn „problemzentrierte Interviews“ mit den Kinderbetreuenden (davon 8 Frauen u. 10 Männer), „Dokumentenanalysen“ zu konzeptionellen Genderthemen, „fotografische Raumanalysen mit 858 Fotos“ u. an je vier Tagen in vier unterschiedlichen Krippen „videobasierte Beobachtungen“ mit einem Gesamtmaterial von fünfzig Stunden.⁷⁷

Bei den Ergebnissen der Studie ist festzuhalten, dass die Befragten bereits in Kinderkrippen das Thema „Gender“ als bedeutsam ansehen. Dennoch wird dieses nur in einem Konzept, von den zwanzig überprüften, präzise thematisiert. Besonders wird die „Gleichstellung der Geschlechter“ in Hinblick auf die „Gleichberechtigung von Buben u. Mädchen“ im pädagogischen Alltag betont.

⁷⁵ vgl. Cremers/Krabel in Weegmann/Senger, 2016, S. 31 u. Nentwich/Vogt u.a., 2014, S. 3

⁷⁶ vgl. Nentwich/Vogt u.a., 2014, S. 1-2

⁷⁷ vgl. Nentwich/Vogt u.a., 2014, S. 3-4

Des Weiteren ist der Befragung zu entnehmen, dass die Fachkräfte den „Männer[n] im Beruf des Kinderbetreuers grundsätzlich positiv“ gegenüberstehen. Jedoch heben die Autoren hervor, dass „in den Alltagspraxen fest verankerte Annahmen über Geschlechterdifferenz[en bestehen]“. Dies zeigt sich daran, dass Männern „stereotypisierende Eigenschaften, Interessen und Fähigkeiten qua Geschlecht zugeschrieben“ werden. Außerdem wurde anhand der konzeptionellen Überprüfung ermittelt, dass die in den Konzeptionen formulierten pädagogischen Ziele u. Vorstellungen bzgl. der alltäglich hergestellten (un)doinggender Prozesse keine klaren Formulierungen enthalten. Dies schließt auch die explizit fehlende Beschreibung der „Rolle des pädagogischen Personals für Bildungs- u. Erziehungsprozesse“ bei Gender-Themen mit ein.⁷⁸

Die „fotografischen Raumanalysen“ wurden in allen zwanzig Kitas durchgeführt. Bei der Auswertung des räumlichen Materials ergab sich ein einheitliches Bild aus getrennten Bereichen, darunter auch die (typisch) geschlechterkonnotierten „Puppen- u. Bauecken“. Die Autoren sehen dieses Ergebnis als ein „Spielangebot [welches] weitestgehend bestimmten Traditionen folgt“. Gleichermäßen sieht es auch bei den Materialien für Rollenspiele aus: „Verkleidung u. Requisiten [transportieren] geschlechterstereotype Einschränkungen“ u. es fehlt an „Verkleidungsgegenstände[n] für Männer [welche den hohen Bestand der] weiblich haushaltsnahen Rollen[verkleidungen]“ ausgleichen könnte.⁷⁹

Bei dem Thema „Männer als Kinderbetreuer“ sind die Aussagen von Krippenleitungen bzw. innerhalb des Teams ambivalent. Demnach sollen die Männer das „Andere“ in die Institution einbringen u. „traditionell männlich wahrgenommene Tätigkeiten übernehmen“, z. B. „Fußball spielen“. Allerdings sollen diese „zugleich gleich sein“, also das gleiche Potenzial wie die Frauen einbringen u. den „Krippenalltag wenig verändern“. Die Erwartungen bestehen zum größten Teil aus bestimmten männlichen geschlechtsstereotypen Verhaltenswünschen. Dadurch fühlen sich die Männer eingeschränkt in ihrem professionellen Handeln. Im Forschungsprojekt wurden „sechs Praktiken, die den interviewten Männern zur Verfügung stehen, um ihr vermeintliches Anderssein zu balancieren“ festgestellt. Diese zeigen sich entweder durch „die Hervorhebung von Gleichheit“, sowohl mittels Praktiken von „hegemonialer Männlichkeit“.

⁷⁸ vgl. Nentwich/Vogt u.a., 2014, S. 5-6

⁷⁹ vgl. Nentwich/Vogt u.a., 2014, S. 7-9

Andererseits zeigte sich in der Analyse, dass vielfältigere Interpretationen des Mannseins in der Praxis bestehen, welche nicht nur auf diese beiden Zuschreibungen begrenzt werden können. Darunter ist z. B. die „Nischenbildung“ von eher zu männlich konnotierten Tätigkeiten zu zählen, z. B. Outdoor-Tätigkeiten mit den Kindern. Jedoch verhindere dies die „vollständige Integration der Männer in die bestehenden Arbeitsabläufe“. Aus dem videobasierten Material u. den geführten Interviews mit den Männern ist zu entnehmen, dass „Differenz, unter anderem durch Nischenbildung, im Interview dramatisiert wird, im Arbeitsalltag dann aber häufig in den Hintergrund rückt“.

Des Weiteren betonen die Autoren, dass zwar „in allen Krippen die Integration von Männern“ befürwortet wird u. innerhalb des Teams alle Arbeitsabläufe von jedem gleichermaßen ausgeführt werden sollen. Also die Gleichberechtigung u. „Gleichbehandlung“ von Männern u. Frauen in der Praxis „zu bestehen scheint“. Jedoch zeigte sich anhand der Befragung der zwanzig Krippenleitungen, dass immerhin in acht Krippen eine spezielle Regelung für die Männer zum Wickeln der Kinder besteht. Daraus schließen die Forscher, dass dies „als Diskriminierung [gegenüber den Männern] zu beurteilen“ ist u. nur alleine durch „die Präsenz von Männern ausgelöst wird“.⁸⁰

Insgesamt liest sich daraus, dass sich Männer im Kinderbetreuungssektor in einer „weiblich dominierten Kultur“ bewegen, welche die „Spielregeln vorgibt“. Außerdem werden den Männern in der Praxis von Beginn an „stereotype Rollenbilder“ zugeschrieben, welche als ergänzende Funktion zur weiblichen Fürsorgerolle dienen sollen. Die Analyse der räumlichen Ordnung bestätigt, dass „stereotype Vorstellungen von gesellschaftlichen Rollen [...] über die Raum- u. Spielangebote an die Kinder vermittelt“ werden, sowie „eine Vermittlung traditioneller Vorstellungen von Geschlecht stattfindet“. Dahingehend gilt es für die Institutionen anhand der Genderperspektive zu überprüfen, welche Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften dazu beitragen können, diese Differenzen im Alltagshandeln auszugleichen. Dafür empfiehlt sich, dass die Akteure der frühkindlichen Bildung mittels erweiterter Aus- u. Weiterbildungsmaßnahmen einen Raum erschaffen um das Thema Gender zu reflektieren, wodurch Veränderungsprozesse ermöglicht u. die pädagogische Qualität kultiviert wird.⁸¹

⁸⁰ vgl. Nentwich/Vogt u.a., 2014, S. 12-14

⁸¹ vgl. Nentwich/Vogt u.a., 2014, S. 16-19

3 Bedeutung männlicher Fachkräfte für die Praxis

In diesem Kapitel wird erörtert, welchen Mehrwert männliche Fachkräfte für die pädagogische Praxis bzw. für die Gestaltung von Bildungs- u. Erziehungsprozessen von Kindern darstellen. Zunächst wird beschrieben, wie bedeutsam männliche Bezugspersonen für die Sozialisation von Kindern sind.

3.1 Sozialisation von Kindern

In den wissenschaftlichen Diskursen wird heute argumentiert, dass Männer unerlässlich sind für die Sozialisation von Kindern. Sie stellen eine wichtige Resource als Bezugsperson für diese dar. Ebenfalls nehmen Kindertageseinrichtungen neben der Familie, als zweite Sozialisationsinstanz einen hohen Stellenwert als zentraler Bildungsort für Kinder ein. Als Sozialisationsinstanzen werden alle Personen, Gruppen und Institutionen bezeichnet, welche die sozialen Lernprozesse eines Individuums steuern u. beeinflussen. Bedeutsam für die kindliche Entwicklung in der primären Phase sind die Familie bzw. die Eltern, während die Kita soziologisch betrachtet zur sekundären, die Schule zur tertiären Sozialisationsinstanz gehört. Sozialisation ist ein Prozess, in welchem eine Person, Handlungsfähigkeit u. Identität, durch Interaktion mit der Umwelt erwirbt. Dieses Geschehen wird in der Soziologie als doppelter Aneignungsprozess⁸² bezeichnet. In der Mikroperspektive eignet sich das Individuum die Gesellschaft an u. interagiert als „aktives Subjekt“ in dieser. Durch „persönliche Fähig- u. Fertigkeiten“ erwirbt es Identität (z.B. Geschlechtsidentität). Das Individuum „nimmt gestaltend Einfluss auf seine soziale Umwelt“. In der Makroperspektive eignet sich die Gesellschaft das Individuum an u. das Individuum ist „passives Objekt im sozialen Entwicklungsprozess“. Dadurch wird es von der „sozialen Umwelt beeinflusst“ u. internalisiert die Erwartungen, sowie Vorstellungen u. Handlungsmuster einer Gesellschaft.⁸³

Insgesamt kann die soziale Entwicklung von Kindern als ein Gesamtprozess des Hineinwachsens in die Gesellschaft bezeichnet werden. Die soziokulturelle Persönlichkeit (Identität) entwickelt sich durch die Entfaltung von physischen u. psychischen Kräften des Individuums in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt.

⁸² Begriff hat Klaus Hurrelmann eingeführt

⁸³ vgl. Stanjek u.a., 2017, S. 111

Lt. Böhnisch ist mit Sozialisation gemeint, dass dies Prozesse sind, die das „Aufwachsen der Menschen in ihrer Wechselbeziehung mit der dinglich-materiellen (stofflichen), ihrer sozialen Umwelt und mit sich selbst“ hervorbringt. Des Weiteren formuliert er, dass Sozialisation „mithin den Prozess [bezeichnet], in dessen Verlauf sich der biologische entstandene und kulturgegenetisch vorausgesetzte menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen und identischen Persönlichkeit heran bildet. [...] aus soziologischer Sicht bedeutet Sozialisation vor allem die Integration des Menschen in die kulturell vorgegebenen sozialen (Rollen-)Systeme [...] Sozialisation gilt als lebenslanger Prozeß“. ⁸⁴

Die in der Kita anwesenden Bezugspersonen sind aktiv an der (geschlechtsspezifischen) Sozialisation von Kindern beteiligt. Deswegen ist es von essentieller Bedeutung, dass die Akteure in der Kita ihre Fähigkeiten sowie ihr geschlechtsspezifisches Wissen dafür einsetzen, um mit den Wirkungen von Frauen/Männern auf Jungen und Mädchen umgehen zu können. Dafür ist es relevant, dass ihr fundiertes Geschlechterwissen darauf aufbaut, welche Erfahrungen sie selbst mit Männern u. Frauen in ihrer biografischen Geschichte erlebt haben. Blank-Mathieu schrieb dazu, dass „Verhaltensweisen [von Jungen u. Mädchen] im Kindergarten verstärkt, verfestigt und in die Lebensgeschichte eingeschrieben werden“ und meint, dass in der pädagogischen Tätigkeit der „geschlechtsspezifische Aspekt“ einer der substanziellsten ist, welchen es zu berücksichtigen gilt. Dafür ist es notwendig, dass pädagogische Fachkräfte innerhalb ihrer professionellen Tätigkeit u. gemeinsam im Team ihre „eigene Sozialisationsgeschichte reflektieren“ u. im alltäglichen pädagogischen Handeln überprüfen. ⁸⁵ Insbesondere für die Geschlechtsrollenentwicklung stellen Männer eine Bereicherung im Kindergarten dar. Denn „für Mädchen sind Männer notwendig, um die eigene Identität unabhängig von weiblichen Bezugspersonen zu finden. Für Jungen ist ein männliches Vorbild unerlässlich, um überhaupt zu einer männlichen Rollenübernahme zu gelangen“. ⁸⁶

Dieser wichtige Aspekt soll noch einmal im nächsten Kapitel aufgegriffen werden, um die anfangs aufgestellte Hypothese „wenn wir von intuitiver Mütterlichkeit sprechen, dann gibt es auch eine intuitive Väterlichkeit“ zu unterstreichen.

⁸⁴ vgl. Böhnisch, 1997, S. 13

⁸⁵ vgl. Blank-Mathieu, 2002, S. 53

⁸⁶ vgl. Blank-Mathieu, 2002, S. 113

3.2 Bedeutung des Geschlechts für die Erziehung

Jungen und Mädchen identifizieren sich zuallererst mit der Mutter. Damit Kinder ihre eigene Geschlechtsidentität entwickeln können, müssen sie die Möglichkeit haben sich einem männlichen Rollenmodell zu zuwenden. Dafür steht entweder der (weniger präsente) Vater zur Verfügung, welcher heute jedoch gesellschaftlich immer noch als Hauptverdiener/-ernährer der Familie angesehen wird. Böhnisch spricht in diesem Zusammenhang von „Wochenendväter“ u. ist der Auffassung, dass durch dieses berufliche Einbezogen sein, dem Vater die Möglichkeit abgesprochen wird den erzieherischen Anteil zu erfüllen. Außerdem bezeichnet er es als „Irrtum der Moderne“, wenn aus diesem Grund dem Manne unterstellt wird er sei nicht geeignet dem Kind Fürsorge u. Geborgenheit zu vermitteln u. „Mutterliebe sei doch etwas Einzigartiges, gleichsam Naturgegebenes“. Er plädiert dafür, dass die „Vaterliebe keine Konkurrenz zur Mutterliebe“ darstellen sollte u. hebt hervor, dass „das Kind von der Spannung zwischen beiden [lebt], die es glücklich oder unglücklich erfährt. Die Eltern machen die Differenz aus, die sich dem Kind mitteilt. Das Kind lernt an der Differenz daran, wie sich Mutter u. Vater zueinander und darin auch ihm gegenüber verhalten“.⁸⁷ Deshalb sollte Vätern (u. männlichen pädagogischen Fachkräften) zugetraut werden, dass sie ein intuitives Verhalten gegenüber Kindern besitzen u. genau wie Mütter/Frauen in der Lage sind mit Kindern fürsorglich umzugehen.

Des Weiteren leben viele Kinder in einer Ein-Eltern-Familie, d. h. sie wachsen bei alleinerziehenden Müttern auf. Dies ist ein weiterer Grund, dass es den Kindern an männlichen Vorbildern fehlt.

Lt. Blank- Mathieu wird „das Selbstbild von Kindern [...] nach erlebten und stereotypen Personalbeschreibungen ausgerichtet. Man kann aber davon ausgehen, dass Kinder, je mehr lebendige Vorbilder ihnen zur Verfügung stehen, ihre individuelle Geschlechtsrolle besser finden können“.⁸⁸ Des Weiteren formuliert sie, dass die in der Kita anwesenden „Jungen kaum von Frauen wahrgenommen werden [...] u. dass weibliche pädagogische Fachkräfte gegenüber Jungen eher „reagieren als agieren“.⁸⁹ Deswegen wäre es wünschenswert, dass Kinder mehr Männer im pädagogischen Kindergartenalltag erleben.

⁸⁷ vgl. Böhnisch, 2015, S. 120-123

⁸⁸ Blank-Mathieu, 2002, S. 103

⁸⁹ vgl. Blank-Mathieu, 2002, S. 48-49

Jedoch sollte berücksichtigt werden, dass nach wie vor ein System der Zweigeschlechtlichkeit in unserer Gesellschaft herrscht, welches Geschlechterverhältnisse anhand von biologischen Unterschieden klassifiziert u. segregiert. Umso wichtiger erscheint es, diese zu überwinden u. Prozesse einer Geschlechterneutralität bzw. Konzepte einer geschlechterbewussten Erziehung anzustreben. Dies kann in kleinen Passagen geschehen, indem z.B. Raum- u. Spielangebote für Jungen u. Mädchen reflektiert u. verändert werden. Dazu könnten männliche Fachkräfte in der Praxis beitragen, dass allen Kindern verschiedene, sowie mehrere Erfahrungs-, Lern- u. Beziehungswelten innerhalb ihres Geschlechterverhältnisses zur Verfügung stehen.⁹⁰

Im Besonderen ist zu beachten, dass deutliche Zuschreibungen vermieden werden sollten, wenn Männer in Kindertageseinrichtungen tätig sind, vor allem bei stereotyp männlich konnotierten Aktivitäten. Zum Beispiel sollte „die Erzieherin [...] nicht wieder in die weibliche Rolle [verfallen] und dem Mann die „niedrigen“ Arbeiten des Aufräumens und Saubermachens abnehmen. Sonst festigen wir das Rollenklischee in den Vorstellungen der Kinder. Für Mädchen und Jungen sind Männer und Frauen in genügender Anzahl im täglichen Erleben nötig, um ihre eigene Geschlechterrolle flexibel gestalten zu können“.⁹¹

Gerade innerhalb der geschlechtsspezifischen Sozialisation werden Rollenmuster u. stereotypische Vorstellungen transportiert. Deswegen kommt es darauf an, wie die Bezugspersonen in der Kita das erste kindliche, geschlechtstypische Verhalten von Jungen u. Mädchen wahrnehmen u. reflektieren. Sexualität spielt auch in der Kita schon eine ambivalente Rolle (entdecken vom Anderssein), das wahrgenommene Bild von einer Frau spiegelt sich für die Jungen im familiären Mutterbild u. im öffentlichen Frauenbild wieder. Die pädagogische Fachkraft ist eine „soziale Übergangsperson“. Deswegen ist es auch notwendig, dass Männer in der Praxis vertreten sind, damit Jungen u. Mädchen männliche Identifikationsfiguren zur Verfügung stehen. Des Weiteren können männliche Pädagogen dazu beitragen, dass Aktivitäten für Jungen angeboten werden, welche keine hierarchische-konkurrierende Elemente enthalten, damit nicht das hegemonial-dominante u. konkurrenzintensive Männlichkeitsbild unterstützt wird.⁹²

⁹⁰ vgl. Kubandt, 2017, S. 11-12

⁹¹ Blank-Mathieu, 2002, S. 113-115

⁹² vgl. Böhnisch/Funk, 2002, S. 155-158 u. Böhnisch, 2015, S. 157

4 Fazit / Ausblick

Anhand der Bachelorarbeit wurde ein Überblick über die aktuelle (inter)nationale Forschungslage zu Männern in Kindertageseinrichtungen u. zum Erziehungsverhalten von pädagogischen Fachkräften präsentiert. Erstens hat die Analyse der Studien ergeben, dass kindheitspädagogische Institutionen weit geöffnet sind für männliche Betreuungspersonen, denn aus den Befragungen der Forschungsprojekte ist einheitlich zu entnehmen, dass weibliche Fachkräfte, Trägerverantwortliche u. Eltern prinzipiell positiv gegenüber Männern in Kindergärten und -krippen eingestellt sind.

Zweitens tragen Männer in Kindertageseinrichtungen zur Entwicklung einer geschlechtersensiblen u. geschlechtergerechten Pädagogik bei. Sie sind als komplementäre Ergänzung gegenüber den weiblichen Fachkräften zu betrachten. Des Weiteren ist nochmals zu betonen, dass Männer genau wie Frauen intuitiv u. emotional Handeln können, sie besitzen Empathie u. Feinfühligkeit um fürsorglich u. liebevoll mit Kindern umzugehen. Dies sind beste Voraussetzungen für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Jedoch ist hinsichtlich der Gleichstellung von Männern u. Frauen zu berücksichtigen, dass traditionelle Geschlechtszuordnungen innerhalb der Raum- u. Spielangebote nicht verstärkt werden dürfen. Deswegen ist es entscheidend, dass im pädagogischen Handeln durch die männlichen u. weiblichen Fachkräfte ein bewusster Umgang mit geschlechts(stereo)typischen Verhaltensweisen u. Haltungen angestrebt wird. Dazu können pädagogische Fachkräfte innerhalb ihrer Professionalität ihre (erlernte) Genderkompetenz benutzen u. das damit verbundene Wissen über Geschlechterthemen so einsetzen, dass für Mädchen u. Jungen gleichberechtigte Bedingungen geschaffen werden, damit diese dann Bildungsprozesse genderunabhängig erleben. Denn „die pädagogischen Bezugspersonen haben einen Einfluss darauf, wie Kinder sich selbst als Mädchen oder Jungen wahrnehmen lernen und darauf, wie Kinder Erwachsene erleben. Daher ist es von zentraler Bedeutung, dass Jungen und Mädchen die Chance erhalten, Männer und Frauen im Alltäglichen als nicht-stereotype und nicht-stereotypisierende Rollenbilder zu erleben. [...] Gender in der Kita zielt darauf ab, die Arbeit unter geschlechtsbewusster Perspektive auf allen Ebenen zu überprüfen und zu überdenken“.⁹³

⁹³ Caritas im Erzbistum Köln

Drittens bestätigen die Ergebnisse der Studien zur Situation männlicher Fachkräfte, dass in kindheitspädagogischen Institutionen allen Kindern weibliche u. männliche Rollenvorbilder u. Identifikationsfiguren für Bildungs- u. Entwicklungsprozesse zur Verfügung stehen sollten (vgl. Kap. 2.3). Außerdem wurde in der Tandem-Studie ausdrücklich erwähnt, dass „in den Interaktionen zw. Erziehern u. Jungen bzw. Erzieherinnen u. Mädchen ‚authentische Situationen u. Schlüsselszenen‘ zu beobachten sind, in denen die Kategorie ‚Geschlecht‘ aktiviert u. Geschlechtsidentität(en) ko-konstruiert werden“. Aus diesem Grund ist hier festzuhalten, dass Männer einen anderen Blickwinkel innerhalb geschlechtssensibler pädagogischer Tätigkeit mit Kindern einbringen können. Dafür ist es notwendig, dass diese eigene Genderkompetenzen entwickeln, um die „geschlechtsstereotype[n] Einstellungen u. Verhaltensweisen von Kindern [reflektieren zu können]“.⁹⁴ Diese Feststellungen untermauern meine erste in der Einleitung aufgestellte Hypothese.

Wie bereits im Kapitel 2.4 beschrieben, kann aus der Tandem-Studie, sowie aus dem W-INN Forschungsprojekt entnommen werden, dass eine größere pädagogische Vielfalt entsteht, wenn männliche Fachkräfte in der Kita vertreten sind. Des Weiteren sind hinsichtlich der Fach-/Sachkompetenz keine signifikanten Unterschiede im erzieherischen Handeln festzustellen. Männer können genauso kompetent mit Kindern umgehen wie Frauen. Denn sie können ihre männlichen individuellen Kompetenzen dafür einsetzen um wertvolle, lernanregende Erziehungs- u. Betreuungsangebote zu schaffen u. tragen somit dazu bei, den Kindergartenalltag geschlechtergerechter u. geschlechtssensibler zu gestalten. In diesem Sinne stellen diese Männer eine professionelle pädagogische Bereicherung für die Praxis dar. Mit der Anwesenheit von männlichen Bezugspersonen kann innerhalb des Teams reflektiert werden, wie die Einbeziehung von Genderthemen im Alltagshandeln gestaltet wird. Dadurch erhalten Kinder die Möglichkeit sich unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht zu entfalten u. ihnen stehen somit abwechslungsreichere Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung. Dementsprechend kann durch den Einsatz männlicher Fachkräfte eine größere Vielfalt in Hinblick auf pädagogische Professionalität erreicht werden. Diese Erkenntnisse unterstützen das dritte sowie vierte in der Einleitung formulierte Statement (vgl. Einleitung, Hypothese 3 u. 4).

⁹⁴ Koordinationsstelle Chance Quereinstieg/Männer in Kitas u. Rohmann/Cremers/Krabel, 2010

Die Ergebnisse der Studie „Elementar“ zeigen, dass pädagogische Fachkräfte großen Wert auf geschlechtergerechte u. geschlechtssensible Themen innerhalb ihrer Tätigkeit in Kinderbetreuungseinrichtungen legen (siehe Abb. 3). Dies scheint ein Anzeichen dafür zu sein, dass sich in der Praxis zunehmend damit auseinandergesetzt wird anhand genderbezogener Betrachtungsweisen professionelles Handeln zu verwirklichen.

Pädagogische Fachkräfte sollten sich in Hinblick auf Professionalität u. Genderkompetenz darüber im Klaren sein, dass die Mischung ihrer persönlichen Fähigkeiten u. Fertigkeiten ein reichhaltiges Potenzial beinhalten. Männer u. Frauen können gemeinsam dazu beitragen, dass in der Praxis mehr Heterogenität u. Vielfalt gelebt wird. Die Fachkräfte können ihre individuellen u. jeweiligen ergänzenden Kompetenzen dafür einsetzen, um eine geschlechtssensible, sowie geschlechtergerechte Pädagogik zu ermöglichen. Dazu sollten sich Pädagogen darüber bewusst sein, dass sie selbst unabhängig von ihrem Geschlecht als Bezugsperson im Fokus stehen. Angesichts dieser Tatsachen sind die persönliche Haltungen u. das Geschlechterwissen von pädagogischen Fachkräften von essentieller Bedeutung.

In den aktuellen Debatten um Gender Mainstreaming, also der Gleichstellung u. Gleichberechtigung von Männern u. Frauen kann durch die Vertreter der Bildungspolitik eine größere gesellschaftliche Wertschätzung u. Aufmerksamkeit des Erzieher_innenberufes erreicht werden. Angesichts des zukünftigen Fachkräftemangels u. der damit einhergehenden Qualität von Kinderbetreuungsinstitutionen, reicht es jedoch nicht aus, nur den Anteil an männlichen Experten für kindheitspädagogische Bildungsprozesse zu erhöhen. Viel mehr sollte darüber diskutiert u. nachgedacht werden, welche fachlich-professionellen Kompetenzen pädagogische Fachkräfte benötigen sowie welche Rahmenbedingungen dazu beitragen um in der Praxis gleichberechtigte u. geschlechtssensible Prämissen zu etablieren.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Aigner, J. C. / Rohrmann, T. (Hrsg.) u.a.. (2012). *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern: Abschlussbericht des FWF-Forschungsprojekts "Public fathers" - Austrian's male workforce in child care (2008 - 2010)*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Balluseck, H u. a.. (2008a). *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven-Entwicklungen-Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Balluseck, H. u. a. (2008b). *Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss: Mit beruflichen Kompetenzen in Studium*. Uckerland OT Mi-low: Schibiri-Verlag.
- Barth, H. D. / Bernitzke, F. / Fischer, W. (2014). *Abenteuer Erziehung: Pädagogische, psychologische und methodische Grundlagen der Erzieherinnen-ausbildung* (3. Aufl.). Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.
- Bildungskonzeption Mecklenburg-Vorpommern (2015). *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Stand 2015. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV.
- Blank-Mathieu, M. (2002). *Kleiner Unterschied – große Folgen?: geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita*. München u. a.: Reinhardt.
- Blickhäuser, A. / von Barga, H. (2005). Gender-Mainstreaming-Praxis: Arbeitshilfen zur Anwendung der Analysekategorie „Gender“ in Gender-Mainstreaming-Prozessen. In: *Schriften zur Geschlechterdemokratie der Heinrich-Böll-Stiftung* (12). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Brandes, H. u.a.. (2015). *Spielt das Geschlecht eine Rolle?: Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*. Kurzfassung der Ergebnisse der „Tandem-Studie“. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Brandes, H. u.a..(2016). *Macht das Geschlecht einen Unterschied?: Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

- Böhnisch, L. / Winter, R. (1997). *Männliche Sozialisation: Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. (3. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Böhnisch, L. / Funk, H. (2002). *Soziale Arbeit und Geschlecht: theoretische und praktische Orientierungen*. Weinheim/München: Juventa.
- Böhnisch, L. (2015). *Pädagogik u. Männlichkeit: Eine Einführung*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Cremers, M. u.a.. (2012). *Männer in Kitas: herausgegeben für die Koordinationsstelle „Männer in Kitas“*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Cremers, M. / Krabel, J. / BMFSJ (Hrsg.) (2015). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten: Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher*. (5. Aufl.) Broschüre des Forschungsprojektes. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Cremers, M. / Krabel, J. (2016). MEHR Männer in Kitas: von der Wissenschaft entdeckt. In: *Sozial Extra*, 2016(2), S. 46-49. Wiesbaden: Springer VS.
- Dräger, T. (2008). Gender Mainstreaming im Kindergarten. In: Muth, C. (Hrsg.). *Dialogisches Lernen* (Band 10). Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Fried, L. / Roux, S. (Hrsg.). (2009). *Pädagogik der frühen Kindheit: Handbuch und Nachschlagewerk*. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Friederich, T. u. a. (2016). *Kindheitspädagogik im Aufbruch: Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Greine, R. (2017). Gesucht: Die Professionalität der Erzieherin: Impulse. In: *Oldenbourg: Pädagogische Zeitschriften: klein & groß: Mein Kita-Magazin*, 02-03/2017, S. 16-19. München: Cornelsen Verlag.
- Horstkemper, M. (2013). Genderkompetenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs: Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben?. In: Stadler-Altman, U. (Hrsg.): *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. (S. 29-42). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich

- Hurrelmann, K. / Schultz, T. (Hrsg.). (2012). *Jungen als Bildungsverlierer: Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kubandt, M. (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Nieke, W. (2002). Kompetenz. In: Otto, H.-U. / Rauschenbach, T. / Vogel, P. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Bd. 3, (S. 13-27). Opladen: Leske + Budrich.
- Rabe-Kleberg, U. (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten: Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag.
- Rendtorff, B. / Moser, V. (Hrsg.). (1999). *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rohrmann, T. (2003). Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. In: *Kindertageseinrichtungen aktuell*, Ausgabe ND, 2003, Jg. 11, Teil 1: Heft 11, S. 224-227, Teil 2: Heft 12, S. 248-252. Aktualisiert August 2005.
- Rohrmann, T. (2006). Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krabel, J. / Stuve, O. (Hrsg.): *Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung*. (S. 111-113). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Rohrmann, T. / Cremers, M. / Krabel, J. (2010). Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte?. In: *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 2/2010. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche u. private Fürsorge e.V..
- Rohrmann, T. (2012). Deutschland: Mehr Männer in Kitas: skizziert aktuelle Projekte u. Modellvorhaben. In: *Kinder in Europa*, 2012 Ausgabe 23, S. 12-13. Kiliansroda: Verlag das Netz.
- Rohrmann, T. / Wanzeck-Sielert, C. (2014). *Mädchen und Jungen in der Kita: Körper, Gender, Sexualität*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schaffer, H. (2013). *Sozialpädagoge und Mann: Männliches Selbstverständnis in einem Frauenberuf*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Stadler-Altmann, U. (2013). *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Stanjek, K. u. a. (2017). *Altenpflege konkret: Sozialwissenschaften: Sozialisation*. (6. Aufl.), S. 111 – 113. München: Elsevier.
- Weegmann, W. / Senger, J. (Hrsg.). (2016). *Männer in Kindertageseinrichtungen: Theorien-Konzepte-Praxisbeispiele*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimbardo, P. G. / Gerrig, R. (2004). Entwicklung der Geschlechterrollen. In: *Psychologie* (16. Aufl.), S. 490-493. München: Pearson Education.

Internetquellen

- Aigner, J. C. u.a. (2013). Studie: „Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag“. Im Auftrag des BMASK. Wien. Verfügbar unter: https://www.sozialministerium.at/site/Service_Medien/Infomaterial/Downloads/Zur_Wirkung_maennlicher_Kindergartenpaedagogen_auf_Kinder_im_elementarpaedagogischen_Alltag_Universitaet_Innsbruck_2013_ Abruf am 28.05.2017
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. Projekt der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) am DJI. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/fachkraeftebarometer-fruehe-bildung-2017/?L=0> Abruf am 04.07.2017
- Bildungsprogramm *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*. (2009). Magdeburg: Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration des Landes Sachsen-Anhalt Verfügbar unter: <http://llp.hs-nb.de/llp> Abruf am 26.07.2017
- Caritas im Erzbistum Köln. (2017). *Gender in Kitas: Geschlechterperspektiven in der Kita*. Verfügbar unter: <http://caritas.erzbistum-koeln.de/maik/gender/> Abruf am 06.09.2017

- Deutscher Berufsverband für Frühpädagogen e. V. (2017). *Leitbild*. Verfügbar unter: <http://dbff.eu/leitbild.html> Abruf am 21.06.2017
- Duden (2017). *Das Geschlecht / Gender*. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Geschlecht> Abruf am 25.07.2017
- GenderKompetenzZentrum der Humboldt-Universität Berlin. (2017). *Gender: Genderkompetenz*. Verfügbar unter: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gender/genderkompetenz.html> Abruf am 25.07.2017
- Koordinationsstelle Chance Quereinstieg/Männer in Kitas. (2017). *Warum mehr Männer?*. Katholische Hochschule für Sozialwesen: Berlin. Verfügbar unter: <http://mika.koordination-maennerinkitas.de/ueber-uns/warum-mehr-maenner/> Abruf am 07.09.2017
- Krenz, A. (2017). *Fachbeitrag: Professionalität im Beruf*. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=682:professionalitaet-im-beruf&catid=29:professionalisierung> Abruf am 20.05.2017
- Kubandt, M. (2017). *Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung*. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/geschlechtergerechtigkeit-in-der-kindertageseinrichtung/> Abruf am 20.05.2017
- Nentwich, J. / Voigt, F. u.a. (2014). *Puppenstuben, Bauecken, Waldtage: (Un)doing Gender in der Kinderkrippe*. Projektschlussbericht im Rahmen des NFP 60 Forschungsprojektes Gender in Kinderkrippen. PH St. Gallen. Verfügbar unter: <http://www.phsg.ch/web/forschung/institut-fuer-lehr-und-lernforschung/gender-kinderkrippe.aspx> Abruf am 13.06.2017
- Textor, M. (2014). Beitrag: *Das ESF-Modellprogramm 'MEHR Männer in Kitas'-Analysen, Erfahrungen und Strategien aus der Praxis*. In: Das Kita-Handbuch, unter Allgemeines; Gender-Aspekte. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/ra.html> Abruf am 28.05.2017

Abbildungsverzeichnis

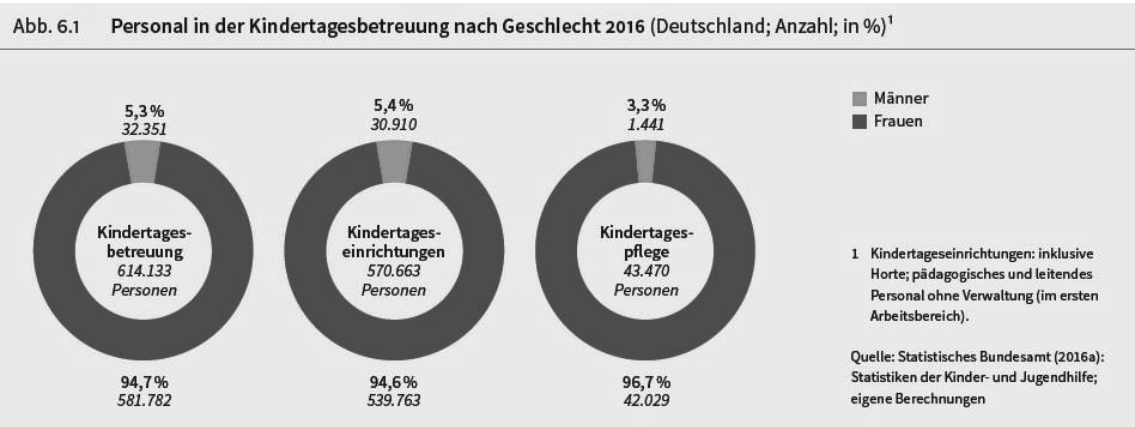


Abb. 1

Personal im Kinderbetreuungssektor

Quelle: Autorengruppe Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017, S. 145

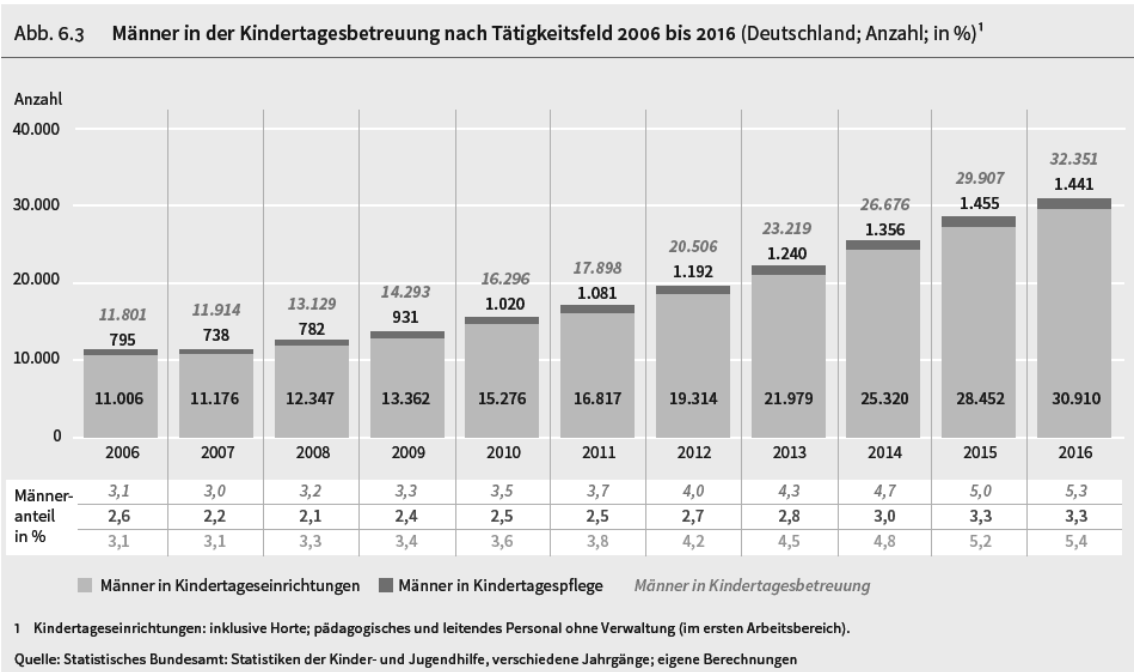


Abb. 2

Männer in der Kindertagesbetreuung von 2006 bis 2016

Quelle: Autorengruppe Fachkräftebarometer Frühe Bildung, 2017, S. 146

"Welche Bedeutung haben die folgenden Themen in der pädagogischen Arbeit Ihrer Einrichtung?"

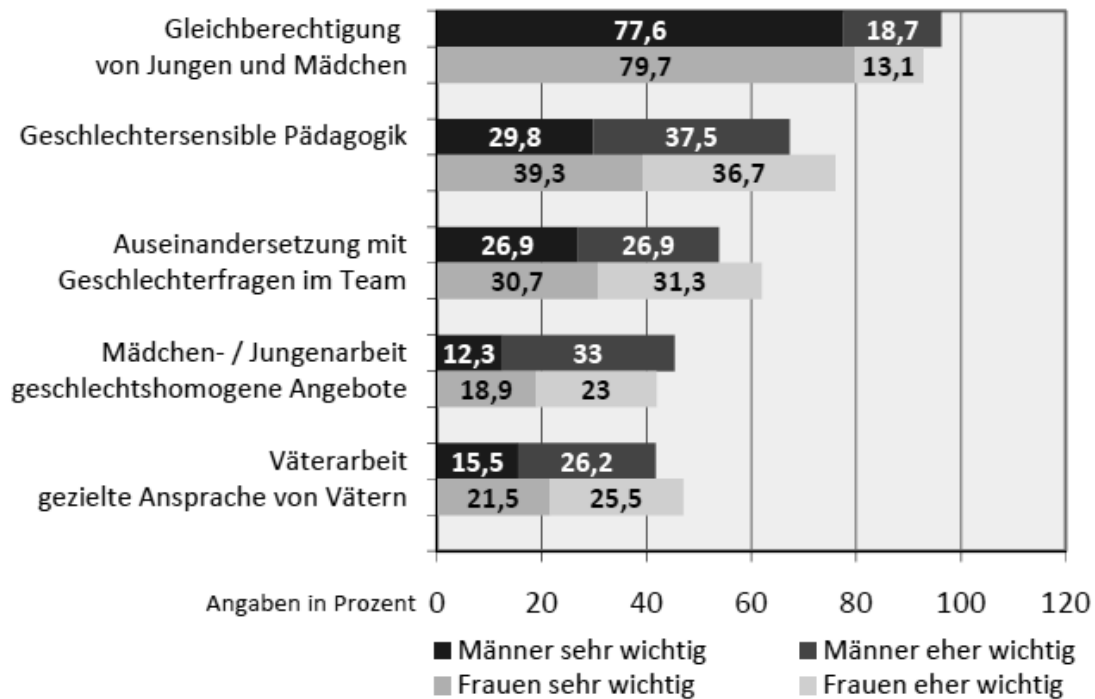


Abb. 3 Geschlechterbezogene Themen in der pädagogischen Arbeit

Quelle: Aigner/Rohrmann/u.a., 2012, S. 281

"Sollten mehr männliche Pädagogen in Kindergärten beschäftigt sein?"

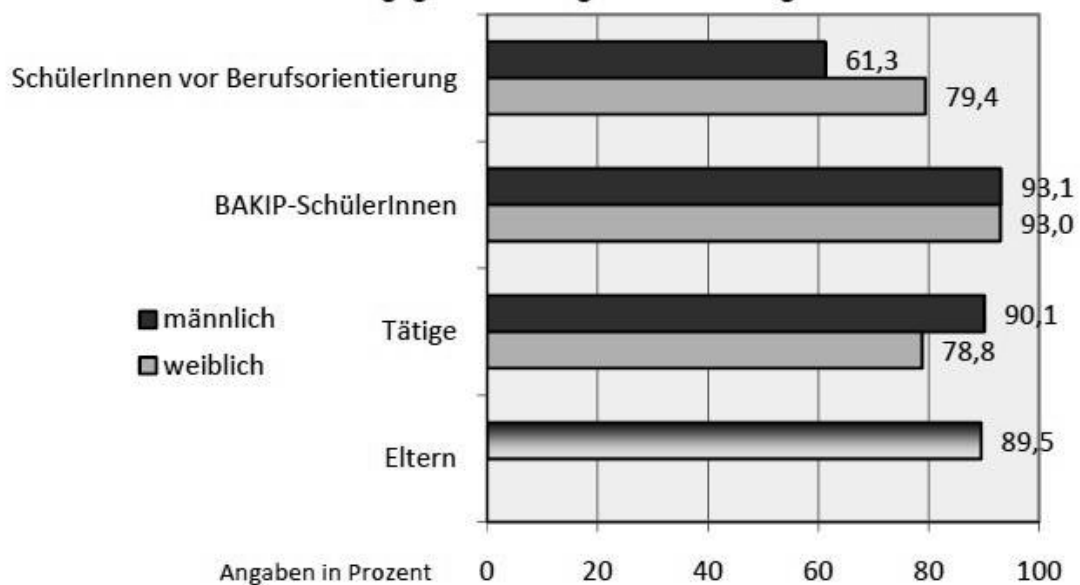


Abb. 4 Einstellung bzw. Befürwortung von männlichen Pädagogen in Österreich

Quelle: Aigner/Rohrmann/ u.a., 2012, S. 328

„Männer sind im Umgang mit kleinen Kindern genauso kompetent wie Frauen“

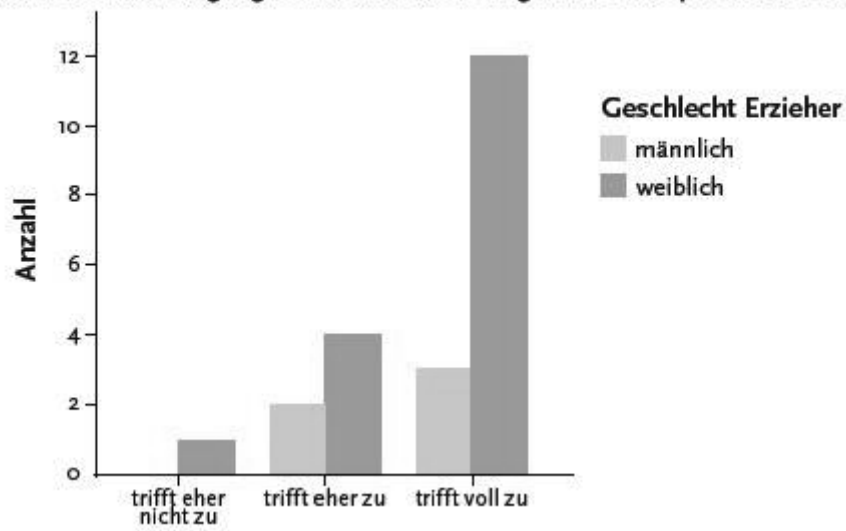


Abb. 5 Kompetenz von Männern

Quelle: Aigner u.a., 2013, S. 65

„Männer machen vieles ‚anders‘ mit Kindern“

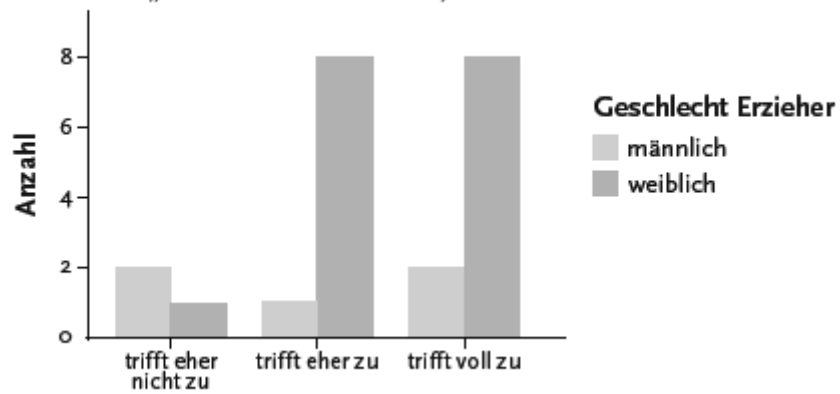


Abb. 6 Interaktionskompetenz von Männern

Quelle: Aigner u.a., 2013, S. 65

Anmerkungen und Abkürzungsverzeichnis

Anmerkungen zur geschlechtergerechten Schreibweise

In der Bachelorarbeit ist die Rede von „pädagogischen Fachkräften“, damit sind Personen die eine Ausbildung zum Erzieher/Erzieherin an einer Fachschule, einer Fachakademie, einer Berufsfachschule oder an einem Berufskolleg absolviert haben, sowie Personen mit einem akademischen Hochschulabschluss gemeint.

Des Weiteren wird „Gender_Gap“ (Unterstrich) verwendet, um alle Personen im Text gleichermaßen anzusprechen (z. B. Erzieher_innen).

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales u. Konsumentenschutz Österreich
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen u. Jugend
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda
d.h.	das heißt
div.	diverse(n)
lt.	laut
o.g.	oben genannt
u.	und
u.a.	und andere
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
z.Zt.	zur Zeit

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ausschließlich unter Nutzung der verzeichneten Quellen angefertigt und die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Quellen, die ich wörtlich oder sinnhaft entnommen habe, wurden durch mich im Text kenntlich gemacht und verweisen auf die im entsprechenden Verzeichnis notierten Literaturangaben und Quellen.

Neubrandenburg, den 13.09.2017