



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

Männliche pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich

Strategien zur Steigerung der (Geschlechter-)Diversität in
Kindertageseinrichtungen

Bachelor-Thesis

Studiengang Early Education

VBEE16 Forschungskolloquium und Bachelorarbeit

vorgelegt von

Stenz, Anica

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2019-0388-0

Datum der Abgabe: 01.07.2019

Erstprüferin: Prof. Dr. Claudia Nürnberg

Zweitprüfer: Jannes Boekhoff

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	II
Einleitung	1
1 Geschichtlicher Überblick über die Erzieher*innen-Ausbildung.....	3
1.1 Anfänge fachlicher Ausbildung.....	3
1.2 Erzieher*innen-Ausbildung zwischen 1945 und 1990	6
1.3 Aktuelle Entwicklungen und Akademisierung.....	8
2 Beruf und Männlichkeit.....	13
2.1 Berufliche Sozialisation.....	13
2.2 Bedeutung von Männlichkeit	15
2.3 Berufliche Männlichkeit	17
3 Männer in Kitas	19
3.1 Bedeutung männlicher pädagogischer Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen.....	19
3.2 MEHR Männer in Kitas - Zielstellung und Inhalte des Programms	20
3.3 Ergebnisse des Modellprojektes	22
4 Chancen, Herausforderungen, Weiterentwicklungsmöglichkeiten	29
4.1 Chancen zur Steigerung des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen ..	29
4.2 Strategien zur Umsetzung.....	30
Fazit	39
Quellenverzeichnis.....	41

Abkürzungsverzeichnis

ASH	Alice Salomon Hochschule Berlin
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BRD	Bundesrepublik Deutschland
ESF	Europäischer Sozialfonds
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DVF	Deutscher Fröbel-Verband
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
KiföG	Kindertagesförderungsgesetz
Kita	Kindertageseinrichtung
MV	Mecklenburg-Vorpommern
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OptiPrax	Ausbildung mit optimierten Praxisphasen
PiA	Praxisintegrierte Ausbildung
PISA	Programme for International Student Assessment
RJWG	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
wiff	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Einleitung

Kindertageseinrichtungen stellen nach wie vor eines der am stärksten von Frauen dominierten Tätigkeitsfelder auf dem deutschen Arbeitsmarkt dar. Nach über 150 Jahren, in denen das Berufsfeld existiert, liegt der Anteil männlicher pädagogischer Fachkräfte im Jahr 2017 lediglich bei sechs Prozent (Bundesagentur für Arbeit, 2018b, S. 10). Eine Erhöhung dieser Quote ist seit einigen Jahren wieder Ziel politischer Bestrebungen und soll durch vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Programme und Modell-Projekte umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Strategien sich zur Gewinnung von männlichen pädagogischen Fachkräften¹ entwickeln lassen.

Der erste Teil der Arbeit umfasst einen historischen Überblick über die öffentliche Kleinkindererziehung, um Hinweise auf strukturelle Hindernisse und Hintergründe zu erlangen, die zur Etablierung der Frühpädagogik als Frauenberuf geführt haben. Dabei soll zunächst beleuchtet werden, welche Umstände zur Entstehung der öffentlichen Kleinkindbetreuung geführt haben und wie sich die Ausbildung zur pädagogischen Fachkraft von den Anfängen bis in die Gegenwart entwickelt hat.

Um nach dem Überblick auf die strukturellen und historischen Ereignisse ein ganzheitliches Bild zu erlangen, wird im zweiten Teil die soziologische Komponente näher betrachtet. Dazu wird zunächst der Einfluss der Sozialisation auf das Berufswahlverhalten junger Menschen in Augenschein genommen. Anschließend wird der Männlichkeitsbegriff durch die Ansätze hegemonialer Männlichkeit und männlicher Herrschaft differenzierter bestimmt, um sich einem Männlichkeitsverständnis annähern zu können. Im Anschluss werden die Begriffe Männlichkeit und Beruf miteinander ins Verhältnis gesetzt, um so Anhaltspunkte zum Berufswahlverhalten von Männern zu erlangen und daraus potenzielle Hindernisse für die Wahl des Erzieher*innen²-Berufs ableiten zu können.

Nach diesen grundlegenden Hintergründen aus der historischen und soziologischen Perspektive sollen Maßnahmen zur Erhöhung des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen betrachtet werden. Dabei gibt der dritte Teil zunächst einen

¹ Als pädagogische Fachkräfte sind alle im Elementarbereich tätigen Personen gemeint, die über einen einschlägigen pädagogischen Abschluss verfügen.

² Im Sinne des Leitfadens zur geschlechtergerechten Sprache der Hochschule Emden/Leer, wird in dieser Arbeit der Gender-Stern verwendet, sofern sich nicht auf ein konkretes Geschlecht bezogen wird.

Überblick, welchen Mehrwert Männer für Kindertageseinrichtungen darstellen. Weiterhin werden Zielstellung und Inhalte des vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und Europäischen Sozialfonds geförderten Modellprogramms „MEHR Männer in Kitas“ dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse der Projektphase anhand von acht Themenbereichen näher vorgestellt.

Anhand dieser Vorbetrachtungen soll die eingangs gestellte Frage zu Methoden zur Steigerung des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen aufgegriffen werden. Die vorherigen Erkenntnisse werden systematisiert, um abschließend daraus weiterführende Strategien und Empfehlungen für die Gewinnung von männlichen pädagogischen Fachkräften zu formulieren.

1 Geschichtlicher Überblick über die Erzieher*innen-Ausbildung

1.1 Anfänge fachlicher Ausbildung

Die Notwendigkeit zur Entstehung einer außerfamilialen Betreuung von Kleinkindern in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Deutschland liegt Reyer zufolge darin begründet, dass die von Massenarmut betroffene Bevölkerung auf die Erwerbstätigkeit von Frauen angewiesen war (Reyer, 2006, S. 61). Zuvor wurden Kleinkinder ohne Aufsicht im häuslichen Umfeld untergebracht oder von älteren Geschwistern betreut, was zu Unfällen oder Unterrichtsversäumnissen sowie zur Mitnahme der Kleinkinder in die Schulen führte. Unter diesem Gesichtspunkt wurden die Empfehlungen laut, Kinder außerfamilial zu betreuen (ebd.: S. 60). So stellte die institutionelle Kleinkindbetreuung in Form von „Bewahr- und Beschäftigungsanstalten“, „Kleinkinderschulen“ oder „Kleinkinderbewahranstalten“ zu Beginn des 19. Jahrhunderts größtenteils eine familienunterstützende Rolle dar, die sich lediglich an eine Minderheit der Kinder richten sollte. Befürworter dieser Art von Einrichtungen bezeichnet Reyer entsprechend als Nothilfefraktion (ebd., S. 47ff.).

Wie beispielsweise die Bezeichnung *Kleinkindbewahranstalt* vermuten lässt, beschränkte sich der Aufgabenbereich des Personals hauptsächlich auf die Betreuung und Verwahrung der Kinder, so dass eine spezielle Ausbildung zunächst nicht von Nöten war. Das Personal, das diese Aufgaben übernahm, bestand aus Frauen, welche durch Pfarrer oder die Schulbehörde mit engen Anweisungen bedacht und beaufsichtigt wurden. Mit der Verbesserung der gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse der Bevölkerung im 19. Jahrhundert änderten sich auch die Anforderungen an die Funktion von Kindertageseinrichtungen. Das bloße Betreuen der Kinder rückte in den Hintergrund und die Erziehung derselben nach einem speziellen Ideal wurde vordergründig. Um diesen Anspruch umsetzen zu können, wurde die Notwendigkeit einer fachlichen Ausbildung von Fachkräften deutlich (von Derschau, 1987, S. 67f.).

Als Begründer der Ausbildung für die Kleinkindererziehung können Theodor Fliedner und später auch Friedrich Fröbel verstanden werden. Fliedner gründete 1836 mit seiner Frau zunächst eine Diakonissenanstalt zur Ausbildung von Fachkräften in der Krankenpflege. Im Jahr 1837 schloss er dieser eine Anstalt zur Ausbildung von Kleinkindschullehrerinnen an. Fliedner vertrat die Auffassung, dass zur Arbeit in den Einrichtungen ein gewisses fachliches und methodisches Wissen notwendig sei. Seine Seminare richteten sich ausschließlich an Frauen mit evangelischem Glauben. Zu Beginn

dauerte die Ausbildung lediglich ein bis zwei Monate, im Jahr 1854 hingegen bereits ein Jahr (Konrad, 2004, S. 64f.). Die Inhalte der Ausbildung fokussierten sich stark auf die christliche Lehre einerseits und andererseits auf das Erlernen praktischer Fertigkeiten, beispielsweise im sprachlichen oder musischen Bereich; pädagogischem Fachwissen wurde eine eher untergeordnete Rolle zuteil (von Derschau, 1987, S. 68f.).

Ebenfalls bedeutend für die Etablierung fachlicher Ausbildungen pädagogischer Fachkräfte waren die Seminare Friedrich Fröbels. Im Gegensatz zum sozial-fürsorglichen Motiv der kirchlichen Träger sah Fröbel in der Kleinkindpädagogik die Chance, sowohl auf Kinder durch entsprechende Materialien und das gemeinsame Spiel erzieherisch einzuwirken und so gewissermaßen die erste Stufe des Bildungssystems darzustellen, als auch die Erwachsenen im Umgang mit Kleinkindern zu schulen. Entsprechend dieser Vorstellung sollte der Kindergarten zunächst hauptsächlich eine Lehranstalt darstellen (Hebenstreit, 2014, S. 357). Der erste Kurs zur Kleinkindererziehung nach Fröbels Vorstellungen wurde 1839 realisiert und richtete sich zunächst nur an Männer, die zu Kinderführern ausgebildet und in der 1840 gegründeten Kinderpflege- und Beschäftigungsanstalt praktisch angeleitet werden sollten (Damman; Prüser, 1987, S. 22f.). Die Ausbildungsdauer umfasste ein Jahr, sofern pädagogische Vorkenntnisse vorhanden waren oder zwei Jahre bei Männern ohne entsprechende Qualifikation. Gerade Absolventen eines Theologiestudiums, die üblicherweise vor Antritt einer Pfarrstelle als Hauslehrer tätig waren, sah Fröbel als potentielle Adressaten. Jedoch änderte sich die Zielgruppe bereits ein Jahr später und richtete sich nunmehr an Frauen und Männer. Aufgrund von geringer Beteiligung wurde die Ausbildungsdauer auf ein halbes Jahr verkürzt. Als Gründe für das mangelnde Interesse sieht Hebenstreit einerseits die Kosten für Schulgeld und Unterbringung, andererseits aber auch ein allgemeines Unverständnis ob der Notwendigkeit einer umfassenden Ausbildung seitens etwaiger Bewerber*innen (Hebenstreit, 2014, S. 443ff.). Fröbel verstand die Ausbildung als Möglichkeit für zweierlei Tätigkeitsbereiche: Auf der einen Seite die Kinderführer*innen, deren Schwerpunkt die Arbeit in den Kleinkindschulen sein sollte, und auf der anderen die Kindermädchen, deren Hauptaufgabenbereich die Betätigung in den Familien darstellte. Um seine Idee von Pädagogik auch in der Berufsbezeichnung zu veranschaulichen, änderte er die Bezeichnung der Kinderführer*innen in Kindergärtner*innen. Den seiner Auffassung nach abwertenden Begriff des Kindermädchens benannte er zudem in Kinderpfleger*in um, um so zu verdeutlichen, dass es hierzu einer speziellen fachlichen Unterweisung bedurfte (ebd., 445f.). Bei der Ausbildung achtete Fröbel nicht nur auf die

Vermittlung theoretischer pädagogischer, entwicklungspsychologischer und anthropologischer Inhalte, sondern legte darüber hinaus besonderes Augenmerk auf die Persönlichkeitsentwicklung der Anwärter*innen und das Aneignen und Anwenden spezieller pädagogischer Methoden (ebd., 446ff.).

Die Bemühungen Fliedners und Fröbels sowie deren Anhänger, pädagogisches Personal für Kinder, die noch nicht im schulpflichtigen Alter waren, fachlich auszubilden, wurden seitens des Staates lange Zeit als wenig notwendig erachtet. Ein in den 1880er Jahren einsetzender Geburtenrückgang sowie die hohe Kindersterblichkeit sorgten dafür, dass der Staat sich im Sinne der sogenannten Sozialhygiene vermehrt mit der Kinder-, Jugend- und Armenpflege auseinandersetzte (Reyer, 1987a, S. 59f.). In diesem Zusammenhang wurde in Preußen 1908 im Rahmen der Neuerungen im Mädchenschulwesen ebenso die Ausbildung der Kindergärtner*innen geregelt. Damit entstand 1911 in Preußen die erste staatliche Prüfung der Kleinkindererziehung (Konrad, 2004, S. 113f.). Neben der Festlegung der Dauer des Seminars und des Fächerkanons regelte diese Prüfungsordnung auch die mittlere Reife als Zugangsvoraussetzung und setzte somit die Ausbildung hinsichtlich der Zulassung gleich mit der Lehrer*innen-Ausbildung, welches eines der angestrebten Ziele des Deutschen Fröbel-Verbandes (DVF) darstellte (ebd., S. 114f.).

Die 1920 stattfindende Reichsschulkonferenz, bestehend aus Pädagog*innen aus Lehrerverbänden, der Schuladministration und der Jugendwohlfahrt, beschäftigte sich erneut mit der Funktion des Kindergartens, wodurch die Frage geklärt werden sollte, ob der Kindergarten als Fürsorgeeinrichtung, vertreten durch die kirchlichen Träger, oder Bildungseinrichtung für alle Kinder, vertreten durch Anhänger der Reformbewegung wie beispielsweise den DFV, zu verstehen sei. Mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 wurde der Kindergarten offiziell und einheitlich der öffentlichen Fürsorge zugeordnet (Reyer, 2015, S. 24ff.).

Der vorschulische Bereich zur Zeit des Nationalsozialismus zwischen 1933 und 1945 unterlag einer sukzessiven Gleichschaltung durch die „Nationalsozialistische Volkswohlfahrt“ (Reyer, 1987b, 56f.). In der Ausbildung, die sich ausschließlich an Frauen richtete, lag der Fokus weniger auf der pädagogischen Bildung, sondern sie unterlag stark politisch ideologischen Vorstellungen. Voraussetzung für die zweijährige Ausbildung waren unter anderem eine Mitgliedschaft im „Bund Deutscher Mädels“, ein Abschluss der Volksschule sowie ein hauswirtschaftliches Jahr. Die Berufstätigkeit als

Kindergärtnerin sollte zu dieser Zeit jedoch nur vorübergehend bis zur Ehe ausgeübt werden (Konrad, 2004, 164ff.).

1.2 Erzieher*innen-Ausbildung zwischen 1945 und 1990

Das Ende des zweiten Weltkrieges 1945, die damit zusammenhängende Aufteilung Deutschlands in vier Besatzungszonen und die 1949 folgende Teilung Deutschlands in die Bundesrepublik Deutschland (BRD) auf der einen und die Deutsche Demokratische Republik (DDR) auf der anderen Seite führte zu einer unterschiedlichen Entwicklung des Kindergartens entsprechend der gegebenen Strukturen (Reyer, 2006, S. 181).

In der Bundesrepublik orientierte man sich im Hinblick auf Ausbildungsform und -inhalt an den Bestimmungen der Weimarer Republik und wies die Zuständigkeit darüber den Bundesländern zu. So waren in den späten 1950er Jahren noch, wie bereits vor 1933, der mittlere Schulabschluss sowie eine hauswirtschaftliche Vorbildung im Umfang von einem Jahr Voraussetzungen für die Zulassung zur Ausbildung. Die Ausbildungsdauer betrug weiterhin drei Jahre, beinhaltete ein Anerkennungsjahr und orientierte sich formal an der Fröbel-Pädagogik (Konrad, 2004, S. 199f.). Das Bild außerfamiliärer Kleinkindbetreuung war weiterhin größtenteils durch das Fürsorge-Motiv der konfessionellen Träger geprägt und weniger durch das Verständnis von Kindergärten als Bildungseinrichtungen (Reyer, 2006, S. 194). Die Bedeutsamkeit der Kindergärten als Teil der Kinder- und Jugendhilfe zeigte sich in einer entscheidenden Änderung der Ausbildung in den 1960er Jahren. 1962 legte Hamburg die Ausbildungen in den Bereichen Kindergarten und Hort sowie Jugend- und Heimerziehung zusammen. Die so entstandene „Breitbandausbildung“ sollte den Tätigkeitbereich angehender Fachkräfte erweitern, um so den gesamten Kinder- und Jugendhilfe-Bereich abzudecken. So sollte das neuentstandene sozialpädagogische Berufsfeld zusätzlich auch mehr männliche Bewerber ansprechen. 1967 wurde das Hamburger Modell weitestgehend ebenso im Rest der Republik übernommen und damit die offizielle Berufsbezeichnung der/des „Staatlich anerkannten Erzieherin/Erziehers“ etabliert (Konrad, 2004, S: 200f.).

Weiterhin wurden 1967 höhere Fachschulen für Jugendleiter*innen - eine Weiterbildungsmöglichkeit für Erzieher*innen – zunächst in Fachschulen für Sozialpädagogik umgewandelt, in denen ein grundständiger Ausbildungsgang zum*zur Sozialpädagog*in angeboten wurde und welcher somit auch ohne vorherige Erzieher*innen-Ausbildung begonnen werden konnte. 1971 wurden diese höheren Fachschulen dann zu Fachhochschulen für Sozialpädagogik aufgewertet, womit sich die

Zugangsvoraussetzungen entsprechend erhöhten und nun statt eines mittleren Schulabschlusses die Fachhochschulreife forderten. So verlor der Erzieher*innen-Beruf eine Weiterbildungsmöglichkeit, da viele Erzieher*innen diesen Schulabschluss nicht vorweisen konnten und das Berufsfeld der ‚Erzieherin‘ wurde letztlich zu einem Sackgassenberuf“ (ebd., S. 202). Mit dem Studium der Erziehungswissenschaft ist seit 1969 die Frühpädagogik durch entsprechende Schwerpunkte auch Teil der universitären Lehre (ebd.).

Betrachtet man die Qualifikationen der im Elementarbereich tätigen Personen in der BRD, zeigt der Achte Jugendbericht von 1990, dass 1984 lediglich 60,1 % der Tätigen über eine einschlägige fachliche Ausbildung verfügten. Dabei handelte es sich hauptsächlich um ausgebildete Erzieher*innen (56,7 %) und nur zu einem geringen Teil um höher qualifizierte Sozialpädagog*innen (1,8 %). Das übrige Personal setzte sich zusammen aus Kinderpfleger*innen, Praktikant*innen oder berufsfremden Kräften (Deutscher Bundestag, 1990, S. 100). Weiterhin offenbart der Bericht, dass das ursprüngliche Ziel, mehr Männer für Tätigkeiten im vorschulischen Bereich anzuwerben, kaum umgesetzt werden konnte, da der Frauenanteil des in Kindertageseinrichtungen tätigen Personals bei fast 98 % liegt (ebd.).

Schon vor der Gründung der DDR 1949 wurde der Kindergarten in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) zur untersten Stufe des Bildungssystems ernannt (Reyer, 2006, S. 182). Um dem Mangel an Fachkräften ohne politische Vergangenheit entgegenzuwirken, wurden 1946 zunächst Kurzlehrgänge mit einem Umfang von sechs Monaten initiiert, die erst 1948 von einer dreijährigen Fachschulausbildung abgelöst wurden. Fünf Jahre später trennte man die bis dahin parallellaufenden Ausbildungsgänge zur/zum Kindergärtner*in und Hortner*in, um die pädagogischen Fachkräfte altersgruppenspezifisch ausbilden zu können (ebd. 184ff.). Zugangsvoraussetzung für die als „Pädagogische Schulen“ bezeichneten Ausbildungsstätten war zunächst der Abschluss der achtklassigen Oberschule, später der Abschluss der Polytechnischen Oberschule, sowie „eine Zulassung durch den Rat des Kreises, die dieser nach einem Auswahlgespräch mit der Bewerberin und nach Maßgabe der geltenden Planzahlen gewährte (oder versagte)“. Somit waren die Ausbildungen zur/zum Kindergärtner*in und zur/zum Unterschullehrer*in im Hinblick auf die Zulassungsvoraussetzungen gleichgestellt (Konrad, 2004, 226f.). Konfessionelle Ausbildungseinrichtungen hingegen mussten den staatlichen Vorgaben nicht folgen. Die evangelischen und katholischen Seminare umfassten ein breiteres Spektrum, das einerseits zur Arbeit in konfessionellen

Kindergärten befähigte, aber auch weitere Tätigkeiten in der kirchlichen Jugendfürsorge und Kirchengemeinden beinhaltete (ebd. S. 228).

Im Zuge der Wiedervereinigung wurde der vorschulische Bereich in den neuen Bundesländern entsprechend der alten Bundesländer umstrukturiert. Das führte dazu, dass der Kindergarten nicht mehr Teil des Bildungssystems war, sondern der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet wurde. Darüber hinaus wurde das Ausbildungssystem der BRD übernommen; fortan gab es Ausbildungsgänge zur/zum Erzieher*in an Fachschulen für Sozialpädagogik sowohl in den alten als auch den neuen Bundesländern (ebd. S. 255).

1.3 Aktuelle Entwicklungen und Akademisierung

Der Mitte der 1990er Jahren beginnende und bis heute anhaltende Diskurs über die Bedeutung der Frühpädagogik und den Stellenwert der Kindertageseinrichtungen findet seinen Ursprung unter anderem in der Veröffentlichung verschiedener internationaler Vergleichsstudien zu den Leistungen von Schüler*innen (Reyer, 2015, S. 112). Vor allem die Ergebnisse der 2002 veröffentlichten Studie *Programme for International Student Assessment* (PISA) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zeichneten ein drastisches Bild der schulischen Kompetenzen 15-jähriger Schüler*innen in Deutschland insbesondere im Bereich der Lesekompetenz. Entsprechend rückten diese Erkenntnisse die Bedeutung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen in den Blickpunkt der öffentlichen Diskurse (Konrad, 2004, S. 252). Daneben verweist Pasternack auf weitere Elemente, die den Bedeutungsgewinn der Frühpädagogik unterstreichen: die demografische Entwicklung, welche eine höhere Sterbe- als Geburtenrate verzeichnet; die „ökonomischen Humankapitalannahmen“, die die Bedeutung von „Investitionen in Bildung von Menschen“ auf die spätere Produktivität beschreiben und neuere Erkenntnisse aus der Hirnforschung (Pasternack, 2015, S. 27). Singer verdeutlicht, dass bestimmte Prozesse, die in der frühen Kindheit nicht erlernt und/oder gehemmt wurden, nur schwer nachholbar sind und es somit einer individuelleren Auseinandersetzung in der Pädagogik mit dem einzelnen Kind bedarf (Singer, 2003, S. 71f.).

Durch eine gesteigerte Aufmerksamkeit für die Bedeutung der frühkindlichen Bildung rückte die Qualitätssteigerung dieses Bereiches in den Blickpunkt des politischen Geschehens und führte ab 2003 zur Entwicklung von Bildungsplänen in den einzelnen Bundesländern, die sich auf das Zusammenspiel der drei Säulen Bildung, Betreuung und Erziehung stützten (Pasternack, 2015, S. 27f.). Dabei wurde jedoch ein weiterer

Schwerpunkt deutlich: Der Elementarbereich wurde nicht mehr isoliert betrachtet, sondern zeigte schon in der Benennung einen deutlichen Bezug zur Grundschule beziehungsweise illustrierte die Bedeutung der frühkindlichen Bildung für den weiteren Verlauf der (Bildungs-)Biografien. So symbolisierte der Titel des vom Hessischen Sozialministerium 2005 veröffentlichten Bildungsplans „Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen“ durch die Formulierung bereits die Bedeutung frühkindlicher Bildung (Hessisches Sozialministerium, 2005). Die Neuausrichtung des Verhältnisses von Kindertagesstätte und Grundschule auf eine engere Zusammenarbeit durch die Gestaltung von Transitionsprozessen und einer „curricularen Anschlussfähigkeit“ wurde angestrebt (Reyer, 2015, S. 113). Dabei ging es jedoch nicht darum, schulisches Lernen in den Kindergartenbereich vorzuverlegen, sondern lediglich um das Erkennen und Fördern der bereits im frühkindlichen Alter stattfindenden Bildungsprozesse und der für das Kind sinnvollen Fortführung dieser im Primarbereich (ebd. S. 115f.).

Die konkrete Umsetzung der Bildungspläne führte zu einer Veränderung der Aufgabenbereiche pädagogischer Fachkräfte weg von der überwiegenden Betreuung der Kinder im vorschulischen Bereich und führte zu einem Umdenken der Qualifikationsvoraussetzungen im Zuge der Professionalisierung der Frühpädagogik, um den gesteigerten Qualitätsansprüchen gerecht werden zu können. Dabei wurde neben der Verbesserung der Ausbildung an Fachschulen ebenso die Etablierung von Studiengängen mit frühpädagogischem Schwerpunkt angestrebt (Pasternack, 2015, S. 28).

Bedeutsam für die Akademisierung der Frühpädagogik war unter anderem die Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH), die in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und dem Pestalozzi-Fröbel-Haus 2002 einen entsprechenden Studiengang mit frühkindlicher Ausrichtung konzipierte, der 2004 umgesetzt wurde. Zeitgleich starteten ähnliche Bachelor-Studiengänge an den Hochschulen in Freiburg und Emden (Reyer, 2015, S. 128). Inzwischen ist das Angebot an Studiengängen im frühpädagogischen Bereich inklusive fachlich affiner Studiengänge laut der Studiengangdatenbank der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (wiff) auf insgesamt 146 Studiengänge deutschlandweit angewachsen (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, o.J.). Mit der Etablierung dieser Studiengänge gehen auch sechs von Pasternack näher beschriebene Erwartungen an die Akademisierung der Frühpädagogik einher. Zunächst erhoffte man sich eine „Qualitätssteigerung der frühkindlichen Bildungsarbeit“, weiterhin sollte ein gesteigertes

Sozialprestige des Erzieher*innen- bzw. Frühpädagog*innen-Berufs zu einer besseren Bezahlung führen. Außerdem sollten durch die Akademisierung Aufstiegschancen geschaffen werden und der Verbleib im Beruf gesteigert werden. Eine weitere Erwartung war es, mehr Männer für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen (Kita) zu gewinnen und letztlich auch einen Anstieg an frühkindlicher Forschung (Pasternack, 2015, S. 35). Dabei ist jedoch zu erwähnen, dass zumindest die Erwartung, mehr Männer durch die Akademisierung zu erreichen, so scheinbar nicht erfüllt wurde. Der Anteil männlicher Studierender in frühpädagogischen Studiengängen lag 2014 bei rund 10 %, an Fachschulen betrug der Anteil männlicher Schüler hingegen rund 18 % (Pasternack, 2015, S. 237). Die Zugangsvoraussetzungen zu einem Studium der Frühpädagogik unterscheiden sich je nach Art der Hochschule: Für Universitäten bedarf es der allgemeinen Hochschulreife; an Fachhochschulen reicht die fachgebundene Hochschulreife. Darüber hinaus bieten viele Hochschulen die Möglichkeit, sich durch eine einschlägige vorausgegangene Ausbildung für ein Studium zu qualifizieren (Robert-Bosch-Stiftung, 2011, S. 25). Die Dauer des grundständigen Bachelorstudiums beträgt in der Regel sechs bis sieben Semester in Vollzeit oder drei Jahre als duales Studium und kann durch ein aufbauendes Masterstudium von in der Regel vier Semestern erweitert werden (ebd.). Die Aufgabenbereiche der Frühpädagog*innen fächern sich in eine direkte Arbeit mit dem Kind und der Familie, darüber hinaus in organisatorische und Managementaufgaben, Vernetzung, die Erschließung und Einbeziehung des Sozialraumes, die „Arbeit in Unterstützungssystemen“ sowie die Arbeit in Wissenschaft und Forschung (ebd., S. 45). Dadurch unterscheidet sich das Berufsfeld der Frühpädagog*innen deutlich von dem des weiterhin parallel bestehenden Erzieher*innen-Berufs.

Neben dem Akademisierungsprozess der Frühpädagogik befindet sich auch die Ausbildung zur*zum staatlich anerkannten Erzieher*in im Wandel. Die Ausgestaltung der Ausbildungsformen obliegt den einzelnen Bundesländern, sodass es zum Teil deutliche Unterschiede im Angebot der Ausbildungsmodelle gibt. Der Großteil der Personen, die sich in der Ausbildung zur*zum Erzieher*in befinden, absolviert eine Ausbildung an einer Fachschule für Sozialpädagogik (Wiff, 2017, S. 13). Die schulische Vollzeitausbildung umfasst in der Regel drei Jahre und wird je nach Bundesland additiv – bestehend aus zwei Jahren theoretischer Ausbildung und einem Jahr Praktikum – oder integrativ – gekennzeichnet durch in die Fachschulausbildung integrierte Praxisphasen –

angeboten. Sie erfordern keinen Ausbildungs- oder Arbeitsvertrag vor Ausbildungsbeginn, sind entsprechend aber auch nicht vergütet (ebd., S. 11).

Demgegenüber wurden in den letzten Jahren verschiedene Ausbildungsmodelle entworfen, die von der klassischen Erzieher*innen-Ausbildung abweichen. Bei der in einigen Bundesländern angebotenen praxisintegrierten Ausbildung (PiA) beziehungsweise der Ausbildung mit optimierten Praxisphasen (OptiPrax) schließen die Schüler*innen vor Ausbildungsbeginn einen Ausbildungsvertrag mit einem Träger einer sozialpädagogischen Einrichtung ab und verfügen während der Ausbildung über eine Ausbildungsvergütung. Zugangsvoraussetzung ist pädagogische Vorerfahrung beziehungsweise ein einschlägiges pädagogisches Vorpraktikum von mindestens sechs Wochen (ebd. S. 12).

Weiterhin existieren Teilzeitausbildungen mit und ohne Anstellung. Bei ersterer schließen die Schüler*innen einen Arbeitsvertrag mit einer Einrichtung ab, wodurch der „Status der Fachschülerinnen und –schüler während der Praxisphasen nicht gewahrt“ wird (ebd.). Die Teilzeitausbildung ohne Anstellung zeichnet sich dadurch aus, dass keine Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung vorausgesetzt wird, sondern die Möglichkeit besteht, einer „(fachfremden) beruflichen Tätigkeit nach[zuge]hen oder sich bspw. in Elternzeit [zu] befinden“ (ebd., S. 13). Die Zulassungsvoraussetzungen zur Ausbildung variieren zwischen den einzelnen Bundesländern vor allem im Hinblick auf die berufliche Vorerfahrung, die in der Regel jedoch aus einer abgeschlossenen einschlägigen Berufsausbildung oder als gleichwertig anerkannten Tätigkeit besteht; schulische Voraussetzung ist der mittlere Schulabschluss. Daneben ist es allerdings möglich, durch einen höheren Schulabschluss die Ausbildungsdauer zu verkürzen (ebd., S. 23ff.).

Eine weitere Variante, die bisher ausschließlich in Mecklenburg-Vorpommern (MV) im Rahmen eines Modellprojektes stattfindet, ist die Ausbildung zur Fachkraft für Kindertageseinrichtungen. Seit dem Schuljahr 2017/2018 ist es möglich, sich innerhalb von drei Jahren zur Pädagogischen Fachkraft für Kinder von 0 bis 10 Jahren ausbilden zu lassen. Zulassungsvoraussetzungen sind der mittlere Schulabschluss, ein logopädisches Gutachten sowie der Nachweis, dass die Noten in den Fächern „Deutsch, Sport, Mathematik, Fremdsprache, Musik und Kunsterziehung im Einzelnen nicht schlechter als 'befriedigend' [ausfallen]“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV, o.J.). Ziel ist es, dem Fachkräftemangel in MV entgegenzuwirken, indem man eine attraktivere Ausbildung schafft, die durch noch engere Praxis-Theorie-Vernetzung und einer

monetären Vergütung besticht (Landtag MV, 2017, S. 2). Fernerhin gibt es die Möglichkeit, selbst ohne Erzieher*innen-Ausbildung als pädagogische Fachkraft tätig zu sein. So befindet sich im Kindertagesförderungsgesetz Mecklenburg-Vorpommerns (KiföG M-V) ein erweiterter Fachkräftecatalog, der neben Erzieher*innen, Sozial- und Kindheitspädagog*innen unter anderem auch Lehramtsstudierende mit bestandenem ersten Staatsexamen und Grundschullehrer*innen als pädagogische Fachkräfte beinhaltet (§11 Abs. 1 KiföG M-V)³. Dadurch wird es mehr Personen aus angrenzenden Disziplinen ermöglicht, eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen aufzunehmen.

In den vergangenen knapp dreißig Jahren im wiedervereinigten Deutschland haben diverse unterschiedliche Ausbildungsmodelle und neue Abschlussmöglichkeiten sowie zusätzliche Optionen aus fachfremden und angrenzenden Disziplinen zu großen Veränderungen im Personalbild der Kindertageseinrichtungen geführt. Die immer vielfältigeren Ausbildungsangebote zur pädagogischen Fachkraft sorgen für eine stärkere Heterogenisierung der Kindertageseinrichtungen und bieten so die Chance, die Attraktivität des Arbeitsbereichs Kindertageseinrichtung signifikant zu steigern.

³ Ähnliche Formulierungen finden sich auch in den Gesetzen zur Kindertagesförderung der anderen Bundesländer. Im Hinblick auf den Umfang der Arbeit ist an dieser Stelle jedoch auf eine detaillierte Auseinandersetzung damit verzichtet worden.

2 Beruf und Männlichkeit

2.1 Berufliche Sozialisation

Um die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen Beruf (-swahl) und der Biographie des Individuums näher betrachten zu können, ist es sinnvoll, sich mit beruflicher Sozialisation auseinanderzusetzen, um Prozesse, die die Berufswahl verstärken beziehungsweise hemmen können, näher zu betrachten. Dabei unterscheidet Heinz in die Sozialisation *für* den Beruf und die Sozialisation *durch* den Beruf (Heinz, 1995, S. 41).

Als Sozialisationsprozesse lassen sich einerseits Lern- und Entwicklungsprozesse eines Einzelnen in der konkreten sozialen Umwelt verstehen, andererseits der Einfluss auf die Entwicklung und Veränderung der Persönlichkeit des Individuums durch das Zusammenwirken von sozialen Interaktionen, Gruppendynamiken sowie institutionale, organisatorische und gesellschaftliche Strukturen (Scherr, 2016, S. 52). Dabei verdeutlicht Scherr drei Dimensionen des Sozialisationsprozesses, die eng miteinander verbunden und kaum trennbar voneinander sind: die Personalität beschreibt die gesellschaftliche Determination eines Individuums durch „Rollen, Werte, Normen, Erwartungen, Gewohnheiten usw.“; die Individualität verdeutlicht die Besonderheiten, Eigenschaften und Fähigkeiten, die den Einzelnen von anderen unterscheidet; die Subjektivität beschreibt die gemeinsame Fähigkeit der Individuen zur Sprache, Handlung und Selbstbestimmung (ebd.). Sozialisation ist zu verstehen als lebenslanger Prozess, der in unterschiedlichen Kommunikations- und Handlungszusammenhängen stattfindet. Allerdings ist nicht von einer Eingliederung des Individuums in die Gesellschaft auszugehen, sondern vielmehr von einem Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung in heterogenen sozialen Zusammenhängen (ebd., S. 55).

Berufliche Sozialisation nach Heinz stellt die Prozesse dar, die zur (ersten) Berufswahl im Leben eines Individuums führen, aber auch die weitere Sozialisation im Hinblick auf Arbeitsinhalte, betriebliche Umgangsformen und den Umgang mit Weiterbildungen, Arbeitslosigkeit oder dem Wechsel von Betrieb oder Beruf, die Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen nehmen (Heinz, 1995, S. 42). Daraus lässt sich ableiten, dass die Berufserfahrungen und -bedingungen der Eltern einen Stellenwert auf das Interaktionsverhalten sowie auf Gesprächsthemen zwischen Eltern und Kind haben, die wiederum Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes nehmen können (ebd., S. 128f.). Als entscheidend für die Auswahl eines Beschäftigungsgebietes stellt Heinz das Herkunftsmilieu heraus. So haben auch die Peer

Group und die Schule einen Einfluss auf die Berufswahl, gerade letztere wirkt aber häufig eher als Verstärkung der milieuspezifischen Voraussetzungen, als dass sie diese neutralisiert (ebd., S. 129f). Ebenfalls verstärkend wirkt die Überprüfung der Eltern hinsichtlich des Berufswunsches auf die „Milieudäquanz“, die dann durch die Jugendlichen konkretisiert und angepasst wird, insbesondere im Zusammenhang mit der Gegenüberstellung der eigenen Stärken und Fähigkeit und der im Bewerbungsprozess auftretenden Selektionskriterien. So kommt es nach Heinz sowohl zu einer „Realitätsprüfung“ als auch „zu einem Prozess der vorberuflichen Sozialisation im Sinne der individuellen Verarbeitung von sozialen Selektionsprozessen“ (ebd.). Somit stellt die Sozialisation im Milieu einen Einflussfaktor auf die Tätigkeitsauswahl junger Menschen dar.

Betrachtet man die Erwerbstätigkeit in der Bundesrepublik Deutschland, so zeigt sich eine annähernd gleiche Verteilung von männlichen und weiblichen Erwerbstätigen. Im Jahr 2017 betrug der Anteil der Frauen 46 %, der Anteil der Männer 54 %. Die genauere Betrachtung der einzelnen Branchen zeichnet hingegen ein weniger ausgewogenes Bild der Geschlechterverteilung. Die Berufe des Gesundheits- und Sozialwesens werden zu fast 78 % von Frauen ausgeübt; das Baugewerbe wird mit rund 87 % von Männern dominiert (Bundesagentur für Arbeit, 2018a, S. 11). Es lässt sich also vermuten, dass ebenso das (soziale) Geschlecht einen Einfluss auf die Wahl des Berufes zu haben scheint. Dabei ist zu betonen, dass häufig das biologische Geschlecht mit dem sozialen Geschlecht, dem *Gender*, gleichgesetzt wird (Bublitz, 2016, S. 103) und durch soziale Interaktionen und Herausstellung geschlechtsspezifischer Merkmale konstruiert und manifestiert wird (doing gender) (Schmid-Thomae, 2012, S. 31). Schmid-Thomae verdeutlicht in diesem Zusammenhang weiter, dass der in „Frauen- und Männerberufe“ segregierte Arbeitsmarkt und die damit zusammenhängende Stereotypisierung männlicher und weiblicher Eigenschaften die Berufsfindung Jugendlicher in der Hinsicht beeinflusst, sich vermeintlich geschlechtskonform zu verhalten, um so das eigene (soziale) Geschlecht durch die Berufswahl zu unterstützen. Dabei betont sie die Bedeutung implizierter Annahmen über die Unterschiede von Frauen und Männern, die sich in dem Verständnis manifestieren, dass sie zu einer geschlechtsspezifischen Eignung für bestimmte Berufe führen (ebd. S. 77ff.). Auffällig ist weiterhin, dass gerade jüngere Kinder sich im Hinblick auf ihren Berufswunsch stark an Geschlechterstereotypen orientieren. Mädchen zwischen 10 und 14 Jahren geben häufig soziale Berufe an; Jungen

im selben Alter interessieren sich eher für technische oder sportliche Berufe oder die Arbeit als Polizist (Cremers/Diaz, 2012, S. 31).

So scheint die vorberufliche Sozialisation stark vom Milieu abhängig zu sein, in dem ein Individuum aufwächst und davon, welche Erfahrungen es mit der Erwerbstätigkeit der eigenen Eltern macht. Es ist anzunehmen, dass die Reproduktion von geschlechtsspezifischen Berufsvorstellungen innerhalb der Peer Group und im familiären Kontext ebenso verstärkend wirkt wie die allgemein gesellschaftliche Stereotypisierung von Berufsfeldern zu speziellen Männer- und Frauenberufen.

2.2 Bedeutung von Männlichkeit

Im Hinblick auf die vorangegangenen Erkenntnisse zur Bedeutung des sozialen Geschlechts für die Berufswahl scheint es konstruktiv, sich intensiver mit Männlichkeitskonzepten auseinanderzusetzen. Anhand der Ansätze der hegemonialen Männlichkeit und der männlichen Herrschaft soll zunächst das fast schon natürlich bestehende und unhinterfragte Konzept der männlichen Vorherrschaft näher beleuchtet werden, um anschließend konkrete Merkmale eines in unserem Kulturkreis vorherrschenden Männlichkeitsbegriffes benennen zu können.

Bedeutend für das Verständnis männlicher Macht ist der von Carrigan, Connell und Lee besprochene Ansatz der hegemonialen Männlichkeit, also der männlichen Vormachtstellung. Er beschreibt die Manifestation einer konkreten Männlichkeitskonstruktion, die der Legitimation von Machtverhältnissen einer bestimmten Gruppe von Männern innerhalb einer Gesellschaft dient. Dies geschieht durch die Konstruktion und Reproduktion einer bestimmten Form von Männlichkeit, beispielsweise durch die Medien, ebenso wie durch die Einteilung von Tätigkeitsbereichen in männliche und nicht männliche beziehungsweise weibliche Metiers und nicht zuletzt durch die Umsetzung von Männlichkeitsvorstellungen auf staatlicher Ebene. Die dadurch entstehende Hierarchie etabliert sich so zwischen Männern und Frauen wie gleichsam zwischen der hegemonialen Männlichkeit und anderen Männlichkeitskonstruktionen (Carrigan; Connell; Lee, 2001, S. 58ff.). Es ist jedoch kein starres Konstrukt, sondern ein bewegliches Modell, das durch soziale

Interaktionen und Aushandlungskämpfe konstruiert oder transformiert werden kann (ebd.)⁴.

Eine weitere Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Männlichkeit ist in Bourdieus Werk *Die männliche Herrschaft* zu finden. Bourdieu beschreibt die Einteilung von Dingen und Tätigkeiten anhand des Gegensatzpaares männlich/weiblich als für sich genommen willkürlich, verdeutlicht aber, dass sie Teil einer Logik sind, die sich auf ein System natürlich determinierter Unterschiede berufen, ähnlich wie die Gegensatzpaare „hoch/tief, oben/unten, vorne/hinten“ (Bourdieu, 2005, S. 18f.). So wird dieser scheinbar natürlich gegebene Gegensatz der Geschlechter zur Legitimation einer gesellschaftlich konstruierten Einteilung in eben diese (ebd. 20). Die soziale Ordnung fungiert weiterhin als Rechtfertigung der männlichen Herrschaft über die Frau anhand biologischer Merkmale, die sich in einer geschlechtlichen Arbeitsteilung manifestiert. Bourdieu beschreibt, dass das „gesellschaftliche Deutungsprinzip [...] den anatomischen Unterschied [konstruiert]. Und dieser gesellschaftlich konstruierte Unterschied wird dann zu der als etwas Natürliches erscheinenden Grundlage und Bürgschaft der gesellschaftlichen Sichtweise, die ihn geschaffen hat“ (ebd. 23).

Beiden Ansätzen ist gemein, dass sie das vorherrschende Männlichkeitskonzept als sich selbst legitimierend begreifen. So dient die Unterscheidung und das Herausstellen bestimmter geschlechtlicher Merkmale lediglich der Manifestation bestehender Hierarchien gegenüber Frauen und anderen Männlichkeitskonzepten. Darüber hinaus baut das von ihnen beschriebene Männlichkeitsverständnis auf dem Vorherrschen von Zweigeschlechtlichkeit auf, was dazu führt, dass das Vorhandensein weiterer sozialer Geschlechter als nicht existent begriffen wird und somit zu einer Abwertung eben dieser führt. Diese gesellschaftlichen Ordnungen sind jedoch errichtet durch soziale Interaktionen nicht nur der vorherrschenden Gruppe Männer, sondern auch durch das Einordnen in und das Reproduzieren dieser Hierarchien durch Frauen und Männer mit abweichenden Männlichkeitskonstruktionen. Dabei besteht jedoch die Möglichkeit, das Männlichkeitsverständnis zu transformieren und dadurch die hierarchischen Strukturen zu verändern.

Die konkreten Prozesse, die zu einer Männlichkeitssozialisation führen, vollziehen sich Böhnisch zufolge in erster Linie durch die Aneignung bestimmter milieuspezifischer

⁴ Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der hegemonialen Männlichkeit in der heutigen Zeit findet sich in der Analyse militärischer Sozialisation bei: Scholz, S. (2015). *Männlichkeitssoziologie* (2. Auflage). Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.

Strukturen, die ihren Ausdruck in speziellen Verhaltens- und Handlungsmustern finden und dadurch selbst ein milieuspezifisches Verhalten etablieren (Böhnisch, 2013, S. 56ff.). Als konkretes Definitionsmerkmal von Männlichkeit in Industriestaaten führt Böhnisch das „Normalarbeitsverhältnis“ an, welches gekennzeichnet ist durch einen lebenslang gültigen Beruf in Vollzeit und die damit zusammenhängende soziale Absicherung (ebd. 15). Nicht zuletzt dient das Verständnis des Ernährers einer Familie zur Abgrenzung gegenüber der weiblich konnotierten reproduktiven Haus- und Beziehungsarbeit (ebd. S. 72). Allerdings hat sich dieses Normalarbeitsverhältnis und die strikte Aufteilung zwischen erwerbstätigem Ernährer und sich um den Haushalt kümmernder Frau in den letzten Jahren stark gewandelt und ist nunmehr gekennzeichnet durch die hohe weibliche Erwerbstätigkeit sowie durch einen heterogeneren und schnelllebigeren Arbeitsmarkt, was zu einer Kompensation der Männerrolle durch das Aktivieren scheinbar naturalistischer Männlichkeitskonzepte führt (ebd. S. 16).

2.3 Berufliche Männlichkeit

Geht man nun also davon aus, dass Männlichkeit und Beruf in einem engen Verhältnis miteinander stehen, so könnte die von Böhnisch erwähnte Vollzeitenerwerbstätigkeit eine zentrale Rolle im Ansatz der hegemonialen Männlichkeit spielen. Das hätte zur Folge, dass Arbeitsverhältnisse und -unterbrechungen, die dem nicht entsprechen, wie beispielsweise Teilzeiterwerbstätigkeit, die Inanspruchnahme einer längeren Elternzeit oder Arbeitslosigkeit, in der hierarchischen Ordnung weiter unten stehen und somit eine Ablehnung sowie Abwertung erfahren. Umgekehrt definiert das Verständnis von geschlechtsspezifischen Tätigkeiten und Aufgabenbereichen auch die Zuschreibung von Berufen als typisch männlich beziehungsweise typisch weiblich. Die vorangegangene Aussage Schmid-Thomaes, dass als weiblich beziehungsweise männlich geltende Berufe bevorzugt vom jeweiligen Geschlecht gewählt werden, lässt sich dank der von Bourdieu beschriebenen Legitimation durch die angeblich natürlichen Unterschiede und die damit einhergehende Aufteilung von Aufgabenbereichen unterstreichen.

Es liegt nahe, diese gegenseitige Wechselwirkung und Verstärkung bestehender Strukturen mit der vorherrschenden starken Segregation des Arbeitsmarktes in Bezug zu setzen. So weist das Aufgabenspektrum der Frühpädagogik Parallelen zur Haus- und Familienarbeit auf und scheint damit ein als typisch weiblich besetztes Tätigkeitsfeld abzudecken, welches demgemäß der Konstruktion von männlicher Vorherrschaft entgegensteht. Kasiske et al. verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass

„Frauenberufe“ häufig weniger wertgeschätzt werden. Männer müssen also einerseits die geringe Wertschätzung, andererseits aber auch eine Feminisierung ihrer eigenen bisher aufgebauten Identität befürchten und können sich so von eher weiblich konnotierten Berufsfeldern abgeschreckt fühlen (Kasiske et al., 2006, S. 93f.). Die Studie „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ liefert Ergebnisse zur Motivation von Männern für das Berufsfeld der pädagogischen Fachkraft. Viele der befragten Pädagogen haben den Beruf gewählt, weil bereits nahe Bezugspersonen Tätigkeiten im sozialen Bereich ausgeübt haben. Weiterhin wird deutlich, dass der Verbleib männlicher Fachkräfte im Zusammenhang mit Karrierechancen steht. So scheinen männliche Fachkräfte im Gegensatz zu ihren Kolleginnen eher Ambitionen zu haben, leitende Tätigkeiten auszuüben oder ein weiterbildendes Studium aufzunehmen (Cremers et al., 2010, S. 38ff.).

Begreift man die Zuweisung als weiblichen Tätigkeitsbereich jedoch wie Bourdieu als willkürlich, ebenso wie die allgemeine Aufteilung in eine polarisierende Zweigeschlechtlichkeit, so wird deutlich, dass sowohl Männer durch das häufige Nicht-Ausüben dieser Erwerbstätigkeit als auch Frauen durch das Wählen dessen dazu beitragen, die Strukturen des scheinbar Weiblichen und Männlichen weiter aufrecht zu erhalten und somit zu reproduzieren. Männer wie Frauen fügen sich also, Bourdieus Argumentation folgend, einer selbst geschaffenen Logik von scheinbaren geschlechtsspezifischen Berufswahlpräferenzen und erhärten diese dadurch zunehmend. Gleichwohl soll nicht unerwähnt bleiben, dass es durchaus Dispositionen, also Veranlagungen, gibt, die bei den Geschlechtern in der Gesamtheit unterschiedlich ausgeprägt sind. Allerdings ist ihre Varianz innerhalb der Geschlechter größer als zwischen ihnen. Dispositionen determinieren nicht zwangsläufig das Verhalten und Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten; sie stellen jedoch eine Voraussetzung dar, wie schwer oder leicht bestimmte Dinge für Individuen erlernbar sind. Dabei sind sie nicht als losgelöst von sozialen Einflüssen zu verstehen, sondern bedingen sie einerseits, werden durch sie aber auch verstärkt oder gehemmt (Bischof-Köhler, 2006, S. 39ff.).

In diesem Zusammenhang erscheint es erstrebenswert, sich nicht von der vermeintlichen Determiniertheit der geschlechtsspezifischen Unterschiede leiten zu lassen, um so die individuellen Voraussetzungen und Neigungen des Einzelnen optimal unterstützen zu können. Es stellt sich folglich die Frage, wie sich diese Strukturen von Geschlechterverhältnissen und die damit zusammenhängenden hierarchischen Gegebenheiten auflockern und transformieren lassen, um Möglichkeiten zu schaffen,

durch eine Veränderung des Verständnisses von Männlichkeit, die Arbeit im pädagogischen Bereich für männliche Aspiranten zu öffnen.

3 Männer in Kitas

3.1 Bedeutung männlicher pädagogischer Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen

Die Forderung nach Männern in der Frühpädagogik findet sich, wie bereits beschrieben, schon bei Friedrich Fröbel, der zunächst Männer für seine Kindergärten gewinnen wollte (Hebenstreit, 2014, S. 443). Mit der Einführung der Breitbandausbildung zur* zum Erzieher*in (Konrad, 2014, S.) und der Akademisierung der Frühpädagogik (Pasternack, 2015, S. 35) sollten zunehmend auch männliche Bewerber angesprochen werden. Dieses Interesse an der Steigerung des Männeranteils im Elementarbereich wirft die Frage auf, welchen Mehrwert es bietet, mehr männliche pädagogische Fachkräfte zu akquirieren.

Die Wirkungsstudie Innsbruck untersuchte mithilfe unterschiedlicher Methoden die Bedeutung männlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und konnte erste Erkenntnisse gewinnen, die darauf hinweisen, dass gemischtgeschlechtliche Teams sowohl für Mädchen aber auch besonders für Jungen positive Effekte auf die Beziehungs- und Interaktionsgestaltung haben können (Aigner et al., 2013, S. 92).

Daneben kann sich die Anwesenheit männlicher Fachkräfte erfolgversprechend auf die Zusammenarbeit mit Vätern auswirken. Der Väterreport des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zeigt, dass Väter heutzutage deutlich intensiver an der Erziehung der Kinder beteiligt sind und Möglichkeiten wie die Elternzeit von inzwischen jedem dritten Vater in Anspruch genommen werden (BMFSFJ, 2018a, S. 6). Männliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen können Rohrmann zufolge dazu beitragen, dass Kindertagesstätten nicht als rein weibliche Einrichtungen verstanden werden und sowohl als Ansprechpartner, aber auch als Vorbild für Väter im Umgang mit ihrem Kind dienen (Rohrmann, 2016, S. 59). Ein häufig genanntes Argument für mehr Männer in Kindertagesstätten ist die Annahme, dass gerade Trennungskinder in männlichen Fachkräften einen Vaterersatz finden können. Rohrmann verdeutlicht jedoch, dass es nicht Aufgabe pädagogischer Fachkräfte ist, die Eltern zu ersetzen. Vielmehr geht es darum, gemeinsam mit den Eltern eine Erziehungspartnerschaft zu pflegen. Dabei können männliche Fachkräfte durchaus bedeutsam für Trennungsväter sein, bei denen das Kind zwar nicht lebt, die aber dennoch Kontakt zu ihnen pflegen (ebd., S. 60).

Eine weitere wichtige Rolle nehmen männliche pädagogische Fachkräfte im Hinblick auf die Wirkung auf andere Jungen und Männer ein. So kann das Vorhandensein männlicher Pädagogen dazu beitragen, den Ruf des Kindergartens als Frauendomäne abzumildern und durch Erfahrungsaustausch das Interesse potenzieller Bewerber steigern (ebd.). Doch auch Einrichtungen, die bereits männliche Kollegen haben, können davon profitieren, weitere männliche Fachkräfte zu gewinnen. Die Vielfalt im Handeln von Fachkräften kann eine geschlechtsstereotype Zuschreibung von bestimmten Verhaltensmustern abschwächen und verdeutlichen, dass unterschiedliches Handeln nicht allein vom Geschlecht determiniert wird (ebd., S. 61).

Bei der Betrachtung der Bedeutung von männlichen pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich soll aber auch auf die Schwierigkeiten, die damit einhergehen, hingewiesen werden. So werden Männer in Kindertageseinrichtungen häufig mit stereotypen Vorstellungen konfrontiert, die sich in der Annahme manifestieren, dass ein Mann Angebote im sportlichen, handwerklichen oder technischen Bereich in den Kita-Alltag bringt. Andererseits wird erwartet, dass die männlichen Kollegen eben nicht geschlechtsstereotypisches Verhalten reproduzieren (Rohrman, 2012, S. 118f.). Diese Ambivalenz kann zu Konflikten innerhalb der Einrichtung führen, wenn das Handeln der männlichen pädagogischen Fachkraft nicht im professionellen Sinne eingeordnet wird, sondern möglicherweise anhand von Geschlechterstereotypen. Eine denkbare Folge daraus könnte sein, dass die Professionalität eines potenziellen Bewerbers nebensächlich wird und stattdessen die für eine konkrete Einrichtung spezielle Erwartung an die Männlichkeit des Bewerbers zum Auswahlkriterium wird.

Diese Betrachtungen machen deutlich, dass das Anwerben von männlichen pädagogischen Fachkräften durchaus nachvollziehbare Gründe hat. Ein vielfältigeres Team kann einen positiven Einfluss auf die Möglichkeiten der Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind haben, bietet darüber hinaus aber auch die Chance, Geschlechtsstereotypen entgegen zu wirken und diese so nach und nach abzubauen. Nicht zuletzt kann das Vorhandensein männlicher Pädagogen dazu beitragen, Jungen und Männer in ihrer Berufswahl hinsichtlich der Frühpädagogik zu bestärken und so dieses Berufsfeld schrittweise weiter zu öffnen.

3.2 MEHR Männer in Kitas - Zielstellung und Inhalte des Programms

Die Einrichtung der Koordinationsstelle Männer in Kitas und die Studie „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ legten den Grundstein für das ab dem 01. Januar 2011

startende Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“, welches durch das BMFSFJ und den Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert wurde. Dabei sollten bis Ende 2013 Projekte entwickelt und realisiert werden, die dazu beitragen könnten, mehr Männer für die Arbeit im Kindergarten zu gewinnen. Daran beteiligt waren 16 verschiedene Träger an 18 Standorten in 13 Bundesländern (BMFSFJ, 2010). Als konkrete Ziele des Programms wurden festgelegt:

- Zuwachs des Männeranteils in den teilnehmenden Einrichtungen
- Steigerung der Zufriedenheit und des Verbleibs von männlichen Fachkräften
- Verbesserung des Ansehens des Berufsbildes des Erziehers
- Entwicklung von Methoden, um den Männeranteil in Kindertageseinrichtungen zu erhöhen
- Gestaltung einer geschlechtersensiblen frühkindlichen Pädagogik

(Trautvetter/Amann, 2012, S. 88).

Diese Schwerpunktsetzung zielt darauf ab, das Interesse von Jungen und Männern am Erzieherberuf zu steigern. Durch eine Entwicklung neuer moderner Rollenbilder soll so die Perspektive auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, aber auch generell die Bildung und Erziehung im frühkindlichen Bereich verbessert werden (ebd.).

Die Adressaten des Programms sind Träger und Trägerverbände, die in mehreren Gemeinden oder Großstädten tätig sind und sich mit mindestens sieben Einrichtungen beteiligen. Darüber hinaus müssen Kooperationen eingegangen werden mit beispielsweise Einrichtungen der Fachberatung und Weiterbildung, mit Ausbildungseinrichtungen, mit allgemeinbildenden Schulen oder mit Akteuren der Jugendarbeit im Bereich der Berufsorientierung (ebd., S. 81f.).

Trautvetter und Amann verdeutlichen die praktische Umsetzung anhand einiger Beispiele für die Schwerpunktsetzung der Modellprojekte. Der Schwerpunkt der Berufsorientierung setzt sich aus unterschiedlichen Veranstaltungen zusammen, um bereits das Interesse von Jungen an der Erzieherausbildung zu steigern. So soll durch beispielweise den „Boys‘ Day“ und Berufsfindungsseminare auf die Bedeutung der Frühpädagogik aufmerksam gemacht werden (ebd., S. 90). Der seit 2011 stattfindende Boys‘ Day ist der parallel zum seit 2001 praktizierten Girls‘ Day Zukunftstag für Jungen. Verschiedene Institutionen und Arbeitgeber aus Berufen, die einen Männeranteil von weniger als 40 % haben, geben Jungen aus der fünften bis zehnten Klasse einen Tag lang die Möglichkeit, Arbeitsprozesse kennenzulernen und sich näher über das Tätigkeitsfeld zu informieren. Ziel ist es, Rollenbilder zu verändern, um das Berufswahlspektrum der

Jungen künftig zu erweitern, denn 56 % der Jungen entscheiden sich für lediglich 20 von 327 dualen Ausbildungsberufen (BMFSFJ, 2018b).

Ebenso stellt die Ausbildung einen Schwerpunkt des Projektes „MEHR Männer in Kitas“ dar. Die Curricula sollen insofern angepasst werden, dass auch Erziehschüler sich in den eher homogen zusammengesetzten Ausbildungsklassen nicht vernachlässigt fühlen (Trautvetter/Amann, 2012, S. 90).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Öffentlichkeitsarbeit, dessen Ziel es ist, über Männer in Kitas zu informieren. Dabei wird vermehrt mit Online-Auftritten in den sozialen Medien wie YouTube oder Facebook eine junge Zielgruppe angesprochen (ebd., S. 91). Der Schwerpunkt der Öffentlichkeitsarbeit sollte außerdem dazu führen, das allgemeine Image der Frühpädagogik attraktiver und realitätsnah zu gestalten (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, O.J., S. 7).

Der Schwerpunkt Kindertagesstätte befasst sich mit der konkreten Umsetzung von Unterstützungsmaßnahmen für männliche pädagogische Fachkräfte und Praktikanten in überwiegend weiblichen Teams. Hierbei sollen Möglichkeiten des Mentoring und der Supervision geschlechtergemischte Teams unterstützen und bei Hindernissen und Schwierigkeiten durch fachliche Beratung helfen (Trautvetter/Amann, 2012, S. 91).

Letztendlich ist aber auch die Elternarbeit ein wichtiges Kriterium des Projektes, wobei die Eltern über die Modellvorhaben aufgeklärt und in diese eingebunden werden (ebd., S. 92).

3.3 Ergebnisse des Modellprojektes

Nach Abschluss der Projektphase am 31. Dezember 2013 wurden die daraus entstandenen Erkenntnisse genutzt, um weitere Aspekte und Strategien ausbauen zu können, die sämtlichen Einrichtungen unter anderem in Form von Handreichungen seit 2014 zur Verfügung gestellt werden und sie bei der Umsetzung eigener Maßnahmen und der Gewinnung männlicher Fachkräfte unterstützen sollen. Dabei wurden nach Auswertung und Reflexion der während der Laufzeit erlangten Erkenntnisse der einzelnen Modellprojekte Methoden ausgearbeitet und formuliert, die sich auf acht konkrete Handlungsfelder aufteilen (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, O.J., S. 3):

1. „Jungen und Männer für den Erzieherberuf gewinnen“

In der Handreichung zur geschlechtersensiblen Berufswahl wird auf die Bedeutung der eigenen Geschlechtsidentität und der Berufsbezeichnung auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen hingewiesen. So löst die Bezeichnung zunächst eine erste Vorstellung über die Tätigkeiten und Inhalte aus, dient weiterhin der Selektion innerhalb eines vielfältigen und teilweise unübersichtlichen Arbeitsmarktes und dient letztlich der Selbstdarstellung des Individuums innerhalb der Peer Group. Dahingehend legt die Handreichung nahe, die Berufsbezeichnung zu reflektieren, zu modernisieren und mehr Möglichkeiten für Jungen zu schaffen, durch Erleben des Tätigkeitsfeldes und eines Umdenkens von einer reinen Berufsorientierung hin zu „eine[r] Beratung zur Lebensplanung“, Vorurteile und veraltete Rollenbilder nach und nach abzubauen (Cremers, 2013, S. 11f.). Ebenso bedeutsam ist das Implementieren von geschlechtersensiblen Ansätzen in Lehrplänen von Fachschulen, um eine geschlechtergerechte Pädagogik im Elementarbereich sicherstellen zu können und darüber hinaus durch die Auseinandersetzung mit den Themen die Sichtbarkeit männlicher Fachschüler innerhalb der Ausbildung zu gewährleisten (Bas, 2013, S. 17f.). Darüber hinaus wird verdeutlicht, dass das Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte verbessert werden muss, um einen Imagewandel zu erreichen. Dabei soll vor allem in den Fokus gerückt werden, durch welche vielfältigen und herausfordernden Tätigkeiten die Arbeit im Elementarbereich gekennzeichnet ist. Das Ansehen des Berufs soll hierdurch attraktiver und vor allem realitätsnah gestaltet werden. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, stellt die Orientierung an Methoden aus der freien Wirtschaft dar, wie etwa das Employer Branding. Ziel ist es, dass Motivation und Zufriedenheit der Angestellten durch die Identifikation mit der Einrichtung steigen und sich demgemäß in der Außenwirkung das Image nachhaltig verbessert (Heider-Winter, 2013, S. 25ff.).

2. „Bundesfreiwilligendienst, Freiwilliges Soziales Jahr und Schülerpraktika“

Eine weitere Strategie zur Steigerung des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen bezieht sich auf die Möglichkeit, durch den Bundesfreiwilligendienst, das Freiwillige Soziale Jahr oder Schülerpraktika mehr Jungen und Männer anzusprechen. Sie bieten Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach der Schule die Option, für sechs bis maximal 18 Monate bei einer sozialen Einrichtung tätig zu sein und hierbei die Arbeit in der gewählten Einrichtung kennenzulernen, darüber hinaus aber auch durch Seminare ihre eigenen Kompetenzen besser ergründen und beurteilen zu können, um daraus resultierend

den eigenen beruflichen Werdegang nach der Schule besser einschätzen und planen zu können. Damit der Freiwilligendienstleistende die Möglichkeit erhält, das Berufsfeld und das eigene Potenzial ausloten zu können, ist eine bestmögliche Vorbereitung der Einrichtung mit breitgefächertem Aufgaben- und Tätigkeitskatalog bedeutsam. Gerade jungen Männern kann so der Weg in Kindertageseinrichtungen geebnet werden, wenn sie durch positive Erfahrungen im Freiwilligendienst ihre potenzielle Berufswahl bestärken oder überdenken, wovon nicht zuletzt die Einrichtung selbst profitieren kann (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, 2013a, S. 4ff.).

3. „Geschlechtersensible Öffentlichkeitsarbeit für MEHR Männer in Kitas“

Durch eine Betrachtung von Meldungen über Männer in Kindertageseinrichtungen Schultes wird verdeutlicht, dass die öffentliche Berichterstattung häufig durch stereotype Zuschreibungen besetzt ist. So zeigen die von ihr angeführten Beispiele auf, wie vermeintlich männliche Tätigkeiten positiv hervorgehoben werden oder als weiblich geltende Handlungen exotisiert werden. Dadurch wird das vorherrschende Geschlechterrollenverständnis weiter verhärtet und die Vielfalt der Tätigkeiten des Kita-Alltags rückt in den Hintergrund. Im Hinblick auf diese Erkenntnisse formuliert Schulte Vorgehensweisen für eine gendersensible Pressearbeit. Dabei ist es vor allem wichtig, sich von Geschlechterstereotypen zu distanzieren und Männer und Frauen als Teil von „gemischten Teams [zu beschreiben], die mit vielfältigen Fähigkeiten die frühkindliche Erziehung und Bildung gestalten“ (Schulte, 2013, S. 14ff.). Hilfreich zur Umsetzung gendersensibler Pressearbeit ist die Planung eines solchen Termins. Dabei kann bereits die Gestaltung des Kontextes, in dem die männlichen und weiblichen Fachkräfte gezeigt werden, dazu führen, das Stereotype reproduziert werden. Es ist daher sinnvoll, in der Vorbereitung sich damit auseinanderzusetzen, welche Zusammenhänge als typisch weiblich oder typisch männlich gesehen werden könnten, um diese zu vermeiden und durch neutrale Settings zu ersetzen (ebd. S. 16ff.).

4. „Vielfältige Väterarbeit in Kindertagesstätten“

Aus dem Schwerpunkt der Väterarbeit im ESF-Modellprojekt gingen drei verschiedene Ansätze zur Steigerung der Partizipation von Vätern in Kindertageseinrichtungen hervor. Der erste Ansatz gestaltet sich erlebnis- beziehungsweise projektorientiert und zielt darauf ab, die Kompetenzen von Vätern aus Berufs- oder Freizeittätigkeiten für den Kita-Alltag nutzbar zu machen. Die pädagogisch-systemische Herangehensweise soll im Hinblick auf das System Familie dazu führen, nicht nur die Beziehung zwischen Mutter

und Kind zu betrachten, sondern alle für das Kind erziehungsrelevanten Familienmitglieder in ihrer erzieherischen Funktion zu bestärken und anzusprechen. Der präventive Ansatz verfolgt das Ziel, Eltern hinsichtlich möglicher Skepsis im Zusammenhang mit männlichen Fachkräften und der damit einhergehenden Angst vor sexuellen Übergriffen durch die offene Ansprache dieser Themen aufzuklären, um so Vorverurteilungen vorzubeugen. Die drei Ansätze sind untrennbar miteinander verbunden, bauen aufeinander auf und ergänzen sich (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, 2013b, S. 4). Das sachsen-anhaltinische Modellprojekt „KITA sucht Mann“ hat im Rahmen eines Multiplikator*innen-Programms einige Empfehlungen für die gezielte Väterarbeit zusammengestellt. Dabei wird zunächst verdeutlicht, dass Wertschätzung und Interesse, aber auch das Wissen um die Individualität des Einzelnen im Vordergrund stehen sollten. Bei der Planung von Projekten speziell für Väter gilt es, Abstand von Stereotypisierungen und Verallgemeinerungen zu nehmen und vielfältige Ideen zu entwickeln. Die Einrichtung ist spezifisch zu betrachten, um herauszuarbeiten, welche Vätergruppen angetroffen werden sowie welches Interessenpotenzial der Kita gegenüber besteht. Darauf aufbauend sind Überlegungen hinsichtlich der Verfolgung konkreter Ziele bei der Väterarbeit anzustellen. Es hat sich herausgestellt, dass eine gezielte persönliche Ansprache sowohl bei Vätern als auch bei Müttern gewinnbringender für eine Einbeziehung in die Kita-Arbeit ist als die alleinige Nutzung von Aushängern. Dabei kann die Teilhabe der Väter nicht erzwungen werden. Wichtig ist es, geeignete Ansätze zu finden, die in der konkreten Kindertageseinrichtung Anklang finden und umsetzbar sein sollen (Mikoleit, 2013, S. 41ff.).

5. „Arbeitskreise für männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“

Arbeitskreise für männliche pädagogische Fachkräfte existieren bereits seit den 1990er Jahren. Sie bieten in einem geschützten Rahmen die Möglichkeit zum Austausch und zur Reflexion über Themen, die spezifisch die Situation von Männern in Kindertageseinrichtungen betreffen (Rohrman, 2013, S. 4). Bis 2011 gab es jedoch nur wenige Arbeitskreise, die sich langfristig etablieren konnten, was zum Teil an der geringen Zahl männlicher Fachkräfte zu liegen scheint. Im Rahmen des ESF-Modellprogramms wurde die Initiation von neuen Arbeitskreisen und die weitere Vernetzung von bestehenden unterstützt und vorangetrieben (ebd. S. 6f.). Innerhalb der Arbeitsgruppen können pädagogische Themen mit Relevanz speziell für männliche Fachkräfte aufgegriffen und reflektiert werden. Rohrman fasst auf Grundlage einer

bundesweiten Erhebung die wichtigsten Themenbereiche in den Arbeitskreisen zusammen. So ist zunächst die grundlegende Analyse der Rolle männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten ein bedeutendes Thema. Zugleich nimmt der Praxisaustausch im Rahmen einer „kollegialen Beratung“ einen wichtigen Stellenwert ein, ebenso wie die Auseinandersetzung mit dem „Generalverdacht“ gegenüber männlichen Fachkräften. Einen weiteren Schwerpunkt stellt der Austausch zum Thema Berufsorientierung und Gewinnung neuer männlicher Fachkräfte dar, was von einigen Arbeitskreisen aufgegriffen und zur Planung von entsprechenden Veranstaltungen genutzt wurde (ebd., S. 10).

So können Arbeitskreise einerseits dazu beitragen, durch das Reflektieren und Besprechen von allgemeinen pädagogischen Themen und der Rolle männlicher Fachkräfte, den Verbleib dieser zu erhöhen, andererseits aber auch durch die Auseinandersetzung mit der Werbung neuer männlicher Fachkräfte zu einer Steigerung des Männeranteils führen.

6. „Sicherheit gewinnen“

Das Thema des „Generalverdachts“ wurde im Rahmen des ESF-Modellprojektes näher betrachtet. Dabei führt pauschales Misstrauen nicht selten dazu, dass männlichen Fachkräften körpernahe Tätigkeiten untersagt werden oder sie sich selber im Umgang mit den Kindern distanzieren, um nicht unter Verdacht zu geraten. Da sexueller Missbrauch jedoch ein Thema ist, mit dem sich nicht nur im Kita-Alltag sondern auch im Alltag der Kinder auseinander gesetzt werden muss, bedarf es der Entwicklung spezieller Konzepte, um sexuelle Übergriffe innerhalb aber auch außerhalb der Kita zu erkennen, zu benennen und damit umgehen zu verstehen (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, 2014a, S. 4). Zur Etablierung eines wirksamen Schutzsystems für Kinder vor sexueller Gewalt bedarf es zunächst der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema sowie der Einführung eines funktionierenden Beschwerdemanagements beziehungsweise die Entwicklung von Partizipations- und Beteiligungsformen innerhalb der Einrichtung. Darüber hinaus empfiehlt die Handreichung die Erarbeitung eines sexualpädagogischen Konzeptes, um den pädagogischen Fachkräften einen sicheren Handlungsrahmen vorzugeben. Ein weiterer Bestandteil eines Schutzkonzeptes ist die Vorgabe konkreter Verfahrensmodi im Falle eines Verdachts oder konkret vorliegenden Missbrauchs in Verbindung mit einer aktiven Öffentlichkeits- und Elternarbeit zu dem Thema (ebd., S. 50). So kann ein professioneller Umgang im Hinblick auf den Schutz der Kinder gewährleistet und

Vorverdächtigungen einschließlich der damit zusammenhängenden Beschränkung der Tätigkeiten männlicher Fachkräfte sukzessive abgebaut werden.

7. „Geschlechtersensible Personalentwicklung für Kita-Träger und Kitas“

Eine essentielle Dimension der Qualitätssteigerung und Professionalisierung frühkindlicher Einrichtung stellen Personalmanagement und -entwicklung dar. Gerade im Hinblick auf die Gewinnung männlicher pädagogischer Fachkräfte bedarf es der Planung einer kompetenten und geschlechtersensiblen Personalentwicklung. Dabei können konkrete Strategien zur Anwerbung, Entwicklung und Bindung von Personal helfen, den Arbeitsplatz Kindertageseinrichtung für männliche aber auch weibliche Fach- und Führungskräfte nachhaltig attraktiver zu gestalten (Lange, 2014, S. 5). Ein wichtiger Bestandteil ist in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit der Diversität von Kita-Teams, um so die Vielfalt der Eltern- und Kindercharaktere in den Einrichtungen widerzuspiegeln. Dabei gilt es, neue Personengruppen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen und hierdurch Reflexionsprozesse innerhalb der Teams in Gang zu setzen, die sich mit stereotypen Zuschreibungen bestimmter Personengruppen durch die Gesellschaft auseinandersetzen (Cremers/Krabel, 2014, S.12ff.).

8. „Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten“

Die im Rahmen der Modellprojekte gewonnenen Erkenntnisse einer geschlechtssensiblen Pädagogik wurden in Zusammenarbeit mit der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ in Qualitätsleitlinien zusammengefasst. Diese dienen dazu, das Thema Gender sowohl in der übergeordneten Planung von beispielsweise Bildungsplänen oder pädagogischen Rahmenkonzeptionen als auch auf Träger- und Einrichtungsebene zu berücksichtigen (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, 2014b, S. 21). Entsprechend der Leitlinien müssen zunächst die Geschlechterrollen im Team und in der direkten pädagogischen Arbeit reflektiert werden. Dabei werden Vorurteile und klischeebehaftete Vorstellungen aufgegriffen und thematisiert, um so einen sensibleren Umgang mit den Kindern und ihren Familien eingehen zu können (ebd., S. 22). Ferner sollen Spielbereiche, -materialien und alltägliche Aktivitäten darauf hin betrachtet werden, ob sie für die Kinder ansprechend gestaltet sind oder eventuell Stereotype reproduzieren. Bei der Angebots- und Projektplanung sollen geschlechterbezogene Themen der Kinder aufgegriffen und berücksichtigt werden, um die (Geschlechts-)Identitätsentwicklung der Kinder zu unterstützen (ebd., S. 23f). Bei der Eltern- beziehungsweise Familienarbeit ist zunächst

darauf zu achten, dass die Ansprache für Elternabende oder Entwicklungsgespräche sich nicht nur explizit an ein Elternteil richtet. Darüber hinaus sollen Eltern und Familien in ihrer Vielfalt betrachtet werden, um die Sichtbarkeit und Erwünschtheit einer breiten Palette an Familien- und Lebensmodellen zu steigern. Auch eine Sensibilisierung von Eltern für die Genderthematik wird empfohlen und soll insofern umgesetzt werden, dass sich Mütter und Väter entsprechend ihrer Fähigkeiten und Vorlieben in der Kita einbringen und nicht auf Grundlage von geschlechterstereotypen Aufgaben (ebd., S. 24f.).

In den drei Jahren Laufzeit der Modellprojekte des ESF-Programms hat sich der Männeranteil in den teilnehmenden Einrichtungen um fast 50 % erhöht. Es ist also davon auszugehen, dass die in den Projekten erprobten Strategien durchaus einen Beitrag zur Steigerung des Anteils männlicher Fachkräfte und deren Verbleib in den Kindertageseinrichtungen leisten können (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, o.J., S. 4). Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass viele Menschen mit fachfremder Berufserfahrung Interesse an einem Wechsel in den Erzieher*innen-Beruf haben, sich der Weg dahin aufgrund langer unbezahlter Ausbildungszeiten jedoch schwer gestaltete. Deswegen entstand 2015 ein weiteres bundesweites ESF-Modellprogramm mit dem Titel „Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas“, das in einer Laufzeit bis 2020 Strategien erproben soll, Menschen den Eintritt aus einem fachfremden Metier in den Elementarbereich zu ermöglichen (ebd., S. 13).

4 Chancen, Herausforderungen, Weiterbildungsmöglichkeiten

4.1 Chancen zur Steigerung des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen

Die Ergebnisse des Modellprogramms „MEHR Männer in Kitas“ und die vorangegangenen Betrachtungen zur geschichtlichen Situation des Erzieher*innen-Berufs sowie des Zusammenspiels von Beruf und Männlichkeit bieten nun die Möglichkeit zur Herausarbeitung von Ansätzen für eine weitere Heterogenisierung der Teams in Kindertageseinrichtungen. Dabei lassen sich die Erkenntnisse drei Ebenen zuordnen, die jedoch nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Vielmehr stellen sie drei Perspektiven dar, die aufeinander aufbauen, sich gegenseitig bedingen und zusammen gedacht zu einer nachhaltigen Steigerung der Vielfalt im Elementarbereich und einer zunehmenden Professionalisierung beitragen können.

Die erste Ebene präsentiert die konkrete pädagogische Arbeit mit Kindern und ihren Familien. So wurde in den vorherigen Kapiteln erkennbar, dass vielfältige Teams einen positiven Einfluss auf die pädagogische Praxis mit den Kindern und ihren Familien haben können. Dabei wurde deutlich, dass es eines reflektiven Umgangs mit dem eigenen Normalitätsverständnis bedarf sowie mit persönlichen Vorurteilen und stereotypen Vorstellungen und ihren Auswirkungen auf die Interaktion mit den Kindern und ihren Familien sowie auf die Umgebungs- und Alltagsgestaltung. Weiterhin scheint eine Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Tätigkeit Voraussetzung für ein professionelles Selbstverständnis zu sein, das sich darüber hinaus in der Ausbildung einer kompetenten pädagogischen Außendarstellung manifestieren kann.

Auf der Einrichtungs- beziehungsweise Teamebene zeigen die Ergebnisse den Bedarf an der Erarbeitung eines konkreten Profils in Form eines transparenten, für jeden zugänglichen Konzeptes, das die Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit nachvollziehbar macht und somit die Kita in der Öffentlichkeit repräsentiert. Überdies bedarf es der Ausarbeitung von Ansätzen zur Personalentwicklung, um die Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte und ihren Verbleib zu steigern. Dabei sollte die Möglichkeit zur Vernetzung mit anderen Einrichtungen, auch trägerübergreifend, ebenso bedacht werden wie eine Vernetzung der Kita innerhalb des Sozialraumes. Im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Teilnehmern im Rahmen von Praktika oder Freiwilligendiensten, welche wie bereits beschrieben ein nützliches Instrument der Berufsorientierung für junge Menschen darstellen, müssen Methoden zur Betreuung

dieser entwickelt werden, um beiden Seiten eine gewinnbringende Zusammenarbeit gewährleisten zu können.

Die dritte Ebene umfasst eine übergeordnete, strukturelle Dimension. In den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass die Ausbildung zur*zum Erzieher*in bundesweit nicht einheitlich geregelt ist, was sich in unübersichtlichen Zulassungsvoraussetzungen, stark variierenden Ausbildungsmodellen und Unterschieden in der Anerkennung von Abschlüssen manifestiert und so das Informieren über den Ausbildungsgang sowie die Flexibilität der Bewerber einschränken können. Die bereits erwähnten Unterschiede des Männeranteils zwischen Fach- und Hochschulen bedürfen einer genaueren Betrachtung der Ursachen. So scheint die Akademisierung der Frühpädagogik nicht wie erhofft dazu beizutragen, den Männeranteil nachhaltig zu erhöhen. Dabei gilt es zu untersuchen, inwiefern möglicherweise das Image des vorschulischen Bereichs Einfluss auf die Abneigung männlicher Aspiranten auf die Studienwahl nehmen kann. Darüber hinaus scheint es bedeutsam, die Chance der Aufwertung des Erzieher*innen-Berufs durch das Schaffen von Weiterbildungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten näher zu betrachten, um so dem Streben männlicher Fachkräfte nach Aufstieg entgegenkommen zu können.

4.2 Strategien zur Umsetzung

Für die erwähnten Dimensionen sollen im Folgenden Ansätze für Strategien zur Umsetzung gefunden werden.

Zur Heterogenisierung der Frühpädagogik bedarf es der intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und damit einhergehenden Normalitätsvorstellungen und dem persönlichen Verständnis von professionellem Handeln. Dabei muss einerseits das eigene Handeln und Verhalten reflektiert werden, darüber hinaus ein Austausch mit dem Team stattfinden, um die Möglichkeit zu haben, blinde Flecken aufzudecken und im Umgang mit den Kindern vorurteils- und geschlechterbewusst umzugehen. Zusätzlich ist es gegenüber den Familien hilfreich, anhand einer professionellen Haltung die Bedeutung der pädagogischen Arbeit zu verdeutlichen und durch die Ansprache von Gender- und Diversity-Themen die Problematik den Familien näher zu bringen. Die Umsetzung dieser Themen bedarf jedoch der Überzeugung um die Sinnhaftigkeit dessen seitens der Pädagogen, um authentisch handeln zu können. Darüber hinaus müssen pädagogische Fachkräfte die Angebotsplanung und -umsetzung, die Gestaltung und Bereitstellung von Spielbereichen

und -materialien sowie die Alltagsgestaltung dahingehend reflektieren, ob sie lediglich geschlechtsspezifische und kulturelle Stereotype reproduzieren und dadurch manifestieren oder ob sie sich an den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren. Dabei gilt es auch Fragestellungen bezüglich Geschlechtsidentität, kultureller Unterschiede oder körperlicher Besonderheiten aufzugreifen und gemeinsam mit den Kindern zu erforschen, um einen offenen und vorurteilsbewussten Umgang mit den unterschiedlichsten Themen zu gewährleisten und die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Persönlichkeit optimal zu unterstützen.

Speziell bei der Bereitstellung von Material kann die Reproduktion von Stereotypen dadurch verringert werden, dass man auf Spielzeug, das eine konkrete Bedeutung vorgibt, weitestgehend verzichtet. Stattdessen greift man auf natürliche und authentische Produkte zurück, die in der Haptik, also Beschaffenheit, Form und Gewicht variieren und so die Exploration von Kindern unterstützen, statt ihnen konkret vorzuschreiben, welches Material wie zu verwenden ist (Franz, 2012, S. 96ff.).

Auf Einrichtungs- beziehungsweise Teamebene bedarf es der genauen Betrachtung von Abläufen zur Personalgewinnung und -entwicklung. Dabei muss überprüft werden, inwiefern Stellenausschreibungen die Berufsrealität widerspiegeln oder ob gegebenenfalls bereits hier die Reproduktion von Stereotypen provoziert wird. Darüber hinaus scheint es sinnvoll, die Aufgabenverteilung und Arbeitsabläufe dahingehend zu untersuchen, inwieweit die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit zur Einbringung eigener Fähigkeiten erhalten und gegebenenfalls gewünschte Weiterbildungen und Spezialisierungen realisieren können. Da gerade fehlende Aufstiegs- und Entwicklungschancen bei männlichen Fachkräften zu einer höheren Fluktuation führen können, ist es sinnvoll, die Chance zur Weiterentwicklung, verbunden mit der entsprechenden Anerkennung auf Einrichtungsebene, als Potenzial der Mitarbeiter für die gesamte Einrichtung nutzbar zu machen und ihren Verbleib zu fördern.

Bei der Betrachtung interner Abläufe gilt es im Übrigen darauf zu achten, wie inklusiv diese sind. So können sich durch eine ressourcenorientierte Prozessplanung Stärken und (körperliche) Schwächen der pädagogischen Fachkräfte ergänzen und ausgleichen und damit die Entstehung deutlich vielfältigerer Teams begünstigen. Die Diversität von Arbeitsgruppen birgt jedoch die Gefahr, neue Konfliktherde zu schaffen, da Auseinandersetzungen in Interaktionsprozessen auftreten können, in denen eine Partei wahrnimmt, durch eine andere beeinträchtigt zu werden (Glasl, 2011, S. 17ff.). Diese Konflikte auf sozialer oder strukturell-institutioneller Ebene finden interpersonal statt.

Darüber hinaus können sie aber auch interpersonell, als Inter- oder Intra-Rollenkonflikt auftreten. Konkret besteht zum einen die Befürchtung, die Rolle nicht ausfüllen zu können, zum anderen kann das Individuum Probleme dadurch haben, dass sie verschiedene Rollen innehat (Jung, 2014, S. 227ff.). Gerade im Hinblick auf stereotype Zuschreibungen und Erwartungen hinsichtlich des Geschlechts oder kultureller sowie körperlicher Besonderheiten besteht insbesondere in heterogenen Teams hohes Konfliktpotential, sowohl zwischen den einzelnen Fachkräften als auch innerpersönlich, welches durch konkretes Konfliktmanagement und die Etablierung von Coaching oder Supervisionsangeboten abgeschwächt werden kann.

Coaching bezeichnet konkret eine professionelle Unterstützung zur Verbesserung der Selbststeuerung von Personen in Einrichtungen (Loebbert, 2019, S. 1). Dabei wird die Logik verfolgt, dass nicht Fachkräfte an die Organisation angepasst werden müssen, sondern dass die Organisation maßgeblich von den in ihr arbeitenden Personen gestaltet wird (ebd.). Will man hochqualifizierte Fachkräfte für die Tätigkeit in der Einrichtung gewinnen, muss der Rahmen zur Verwirklichung von individuellen Vorstellungen und Zielen gegeben sein, denn „[n]ur in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Menschen und Perspektiven können jene komplexen Produkte und Leistungen [...] entstehen, die wir für das Leben in modernen Gesellschaften brauchen“ (ebd., S. 1f.).

Unter Supervision versteht man die Hilfe zur Verbesserung von in Arbeitskontexten auftretenden Kommunikationsschwierigkeiten und diffiziler Beziehungsgestaltung (Belardi, 2018, S. 15). Supervision kann dabei auf drei Reflexionsebenen unterstützen: Auf der Klientenebene wird durch konkrete Fallarbeit das berufliche Verhältnis zwischen Fachkraft und Klienten, also im frühpädagogischen Bereich die Kinder und Eltern, verbessert. Die Mitarbeiterebene umfasst die Aufarbeitung der Zusammenarbeit durch hauptsächlich Selbstreflexion. Die Organisationsebene dagegen soll zu einer optimalen Gestaltung organisatorischer Abläufe innerhalb des Teams beitragen (ebd., S. 16).

Da innerhalb des ESF-Modellprogramms gerade auch die Entstehung von Arbeitskreisen für männliche pädagogische Fachkräfte als positiv bewertet wurde, lässt sich annehmen, dass eine Erweiterung dieser Arbeitskreise zu Coaching- und Supervisionsangeboten für alle Fachkräfte zu einer nachhaltigen Verbesserung der Kommunikation und damit auch der Zufriedenheit von Teams in Kindertageseinrichtungen führen kann. Gestaltet man diese Angebote darüber hinaus als einrichtungs- und trägerübergreifende Austauschmöglichkeiten, könnten auf diese Weise neue Vernetzungen von pädagogischen Fachkräften entstehen, die zu innovativen

Projekten und Angeboten führen können. Auch eine Vernetzung von Kindertageseinrichtungen im Sozialraum scheint erstrebenswert, da durch eine breitere Präsenz von Kindertageseinrichtungen im öffentlichen Raum die vielfältige Arbeit von pädagogischen Fachkräften für die Gesellschaft sichtbarer gemacht werden kann.

Bei der Unterstützung von Berufsorientierungsmöglichkeiten gilt es im Team und in der Kommunikation mit Schulen und Berufsberatungsprogrammen Strukturen zu entwickeln, um so durch beispielsweise feste Ansprechpartner für Praktikant*innen und Freiwilligendienstleistende ein qualitativeres Praxismentoring zu gewährleisten. Dabei ist zunächst eine theoretische Planung sinnvoll, die festlegt, welche Belehrungen und Einweisungen notwendig sind, in welchem Umfang Reflexionsgespräche stattfinden sollen und welche konkreten Tätigkeiten die Praktikant*innen oder Freiwilligendienstleistenden ausüben sollen. Bei der Aufgabenzuweisung sollte darauf geachtet werden, sie abwechslungsreich und der Einrichtungsrealität entsprechend zu gestalten, um Interessierten die Möglichkeit zu geben, einen umfassenden Einblick in die Arbeit von Kindertageseinrichtungen gewinnen zu können. Das Entwickeln eines konkreten Planes zur Einarbeitung von Praktikant*innen und Freiwilligendienstleistenden bietet den Vorteil, die Zusammenarbeit für alle Beteiligten nachvollziehbar zu regeln und nicht zwangsläufig von den Kompetenzen der Praxisanleiter abhängig zu machen. Darüber hinaus werden Sicherheit und bei regelmäßiger Evaluation des Vorgehens durch Fachkräfte und Praktikant*innen sowie Freiwilligendienstleistende überdies eine höhere Zufriedenheit und Qualität geboten. Es muss jedoch nicht zuletzt beachtet werden, wie gerade pädagogische Situationen dadurch gekennzeichnet sind, dass sie sehr komplex und nicht immer vorhersehbar sind. So sind dennoch eine hohe Flexibilität und der Blick auf die individuellen Ressourcen der Praktikant*innen oder Freiwilligendienstleistenden notwendig. Im Übrigen wird seit einem Jahr vermehrt eine Debatte hinsichtlich der Wiedereinführung eines einjährigen Pflichtdienstes bei der Bundeswehr oder in sozialen Einrichtungen geführt, welche in der Gesellschaft weitestgehend auf Zustimmung zu treffen scheint (Lauter, 10. August 2018). Einerseits bietet ein verpflichtender Dienst in einer sozialen Einrichtung die Chance, Zielgruppen zu erreichen, die die Arbeit im Elementarbereich zunächst nicht als Erwerbstätigkeit in Erwägung gezogen haben; wie bereits beschrieben wirken sich Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern speziell bei Männern positiv auf die Berufsorientierung in Richtung sozialer Berufe aus. Andererseits birgt die Verpflichtung zur Arbeit in sozialen Einrichtungen auch das Risiko, die Qualität der Frühpädagogik und

den Fortschritt der Professionalisierung zu verschlechtern, da die Pflichtdienstleistenden als günstige Arbeitskräfte verstanden werden können. So könnte die bisher erreichte Aufwertung der Elementarpädagogik dadurch gefährdet werden, wieder in ihrer Komplexität reduziert zu werden.

Weiterhin bietet die Akquirierung von Quereinsteigern für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ein nicht unerhebliches Potenzial für heterogenere Teams. Die Erfahrungen aus vorherigen Tätigkeiten sowie die bewusste Entscheidung für das erneute Erlernen eines Berufes kann einen Mehrwert für die pädagogische Arbeit mit Kindern, die Gestaltung von Projekten und Angeboten und darüber hinaus für die Zusammenarbeit mit Eltern und Team bieten. Es ist allerdings auch hier darauf zu achten, eine qualitative Einarbeitung zu gewährleisten, damit Quereinsteiger durch professionelle Anleitung nicht nur als Hilfskräfte verstanden werden und gleichwertiger Teil des Teams werden können.

Eine zusätzliche Strategie auf Einrichtungsebene kann das Schaffen von Weiterbildungsmöglichkeiten sein. Da gerade Erziehschüler angeben, weitere Qualifikationen anzustreben und im Hinblick auf die von Konrad beschriebene Sicht des Erzieher*innen-Berufs als Sackgassenberuf, scheint es sinnvoll zu betrachten, inwiefern sich der Elementarbereich dazu eignet, Spezialisierungsmöglichkeiten hervorzubringen. Betrachtet man die Komplexität und die vielfältigen Aufgaben, denen pädagogische Fachkräfte sich innerhalb der Kindertageseinrichtung stellen müssen, ist es ratsam, diese Aufgaben weiter aufzuteilen. Spezialisierungen könnten beispielsweise die bereits beschriebenen Tätigkeiten des Praxismentoring oder Vernetzungsarbeit innerhalb des Sozialraumes und der Gemeinde sowie Öffentlichkeitsarbeit darstellen. Indem Fachkräften die Möglichkeit geboten wird, sich entsprechend ihrer eigenen Interessen weiterzubilden und dadurch bestimmte einrichtungsinterne Zusatzaufgaben zu übernehmen, könnte das Potenzial optimaler genutzt werden. So ist es nicht notwendig, dass im Hinblick auf die Projektplanung jede Fachkraft eigene Ansprechpartner in der Kommune finden muss, sondern könnte im Idealfall, koordiniert durch eine Fachkraft mit der Spezialisierung auf Vernetzung, auf ein breiteres Repertoire von Akteuren zurückgreifen. Bietet man einer Fachkraft die Möglichkeit, sich im Umgang mit Praktikant*innen, Berufseinsteigenden oder Freiwilligendienstleistenden weiterzubilden, könnte diese die Einarbeitung theoretisch fundiert vorbereiten und eine feste Bezugsperson für das Team und Externe bilden. Durch diese Aufgabenteilung können pädagogische Fachkräfte einerseits entlastet werden, andererseits wird ihnen die

Möglichkeit geboten, sich ihren Neigungen entsprechend verwirklichen zu können. Das wiederum kann Kindertageseinrichtungen zu mehr Qualität und Professionalität verhelfen und den Elementarbereich zu einem attraktiveren Arbeitsplatz aufwerten. Dabei muss natürlich beachtet werden, wie sich die Zusatzqualifikationen oder Spezialisierungen mit der unmittelbaren pädagogischen Arbeit vereinbaren lassen und inwieweit eine finanzielle Honorierung realisiert werden kann.

Darüber hinaus bedarf es einer generellen Aufwertung des Arbeitsplatzes Kindertageseinrichtung im Hinblick auf die Arbeitsbedingungen. Möbel und Raumausstattung sollten sowohl auf die kindlichen Bedürfnisse als auch auf die der pädagogischen Fachkräfte Rücksicht nehmen. So muss bei der Entwicklung von Raumkonzepten beispielsweise die Akustik berücksichtigt werden, um zu vermeiden, dass Kinder und Fachkräfte durch einen zu lauten Alltag physische und psychische Schäden davontragen. Ebenso muss im Hinblick auf Sitz- und Wickelmöbel die Gesundheit pädagogischer Fachkräfte von Bedeutung sein. So brauchen sie passende Stühle und Tische für mittelbare Arbeiten, also Tätigkeiten, die nicht zum direkten Umgang mit den Kindern gehören. Bei der Wahl von Wickelmöglichkeiten ist darauf zu achten, dass sie ebenfalls das Alter und die Größe von Kindern berücksichtigen, um so gesundheitlichen Schäden bei Fachkräften vorzubeugen.

Auf der Ebene politischer und struktureller Rahmenbedingungen ist zunächst die Bildung zu betrachten. Die Vielzahl an Möglichkeiten zur Ausbildung als staatlich anerkannte*r Erzieher*in bietet den Vorteil, dass je nach vorheriger Qualifikation und eigenen Möglichkeiten ein individuellerer Weg gewählt werden kann. Dabei kann sich die Komplexität der Zulassungsvoraussetzungen und Ausbildungsmodelle jedoch als hinderlich darstellen. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern, aber auch innerhalb derer kann den Weg in die Ausbildung für potenzielle Bewerber*innen erschweren. Darüber hinaus kann die von jungen Menschen gewollte und geforderte Flexibilität in der Wohn- und Arbeitsplatzsuche durch die starke Unterscheidung der Ausbildungssysteme derart eingeschränkt werden, dass ein Wechsel während der Ausbildung erschwert wird. Es könnte daher erstrebenswert sein, die Ausbildung auf ein bundesweit einheitlicheres Qualitätsniveau zu bringen, welches eindeutige Zulassungsvoraussetzungen und vergleichbare Ausbildungsverläufe beinhaltet.

Eine weitere Strategie stellt die Überlegung zur Erneuerung der Berufsbezeichnung dar. In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass die Benennung des Berufs ein erstes Selektionskriterium darstellt und gewisse Assoziationen hinsichtlich der

Tätigkeiten, die den Berufsalltag darstellen, erzeugt. So ist zu hinterfragen, ob die Berufsbezeichnung der*des Erzieherin*Erziehers eine adäquate Repräsentanz für die Berufsrealität und -anforderung darstellt. Da die Elementarpädagogik heute als eine Trias aus Bildung, Betreuung und Erziehung verstanden wird, scheint die aktuelle Bezeichnung dem nicht mehr gerecht zu werden, da sie nur einen Aspekt beleuchtet. Die Wahl einer der Realität entsprechenden Berufsbezeichnung kann dazu beitragen, die Professionalität der Frühpädagogik zu verdeutlichen und darüber hinaus die generelle Anziehungskraft des Berufes steigern.

Zur Erhöhung der Attraktivität von Kindertageseinrichtungen als Arbeitsplatz für männliche Fachkräfte kann zusätzliches politisches Interesse hilfreich sein. Das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung vom 19. Dezember 2018 stellt einen wichtigen Ausgangspunkt für die Aufwertung der Bedeutung frühpädagogischer Arbeit durch einen höheren Qualitätsanspruch dar. Dabei gilt es, in weiteren Schritten realisierbare Zielvorgaben zu setzen und zu unterstützen, um bundesweit einheitliche Qualitätsstandards etablieren zu können. So kann sukzessive das Image der Mütterlichkeit von pädagogischen Fachkräften hin zu einem professionellen Bild verändert werden.

Die dargestellten Strategien sollen die Heterogenität von Teams in Kindertageseinrichtungen steigern. Dabei muss sich die Diversität jedoch nicht nur auf das Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte beschränken. Vielmehr bergen sie das Potenzial, Kindertageseinrichtungen nicht nur im Hinblick auf Kinder und Familien, sondern auch in der Personalbesetzung inklusiver zu gestalten. Die Frage nach Strategien zur Erhöhung des Männeranteils von Kindertageseinrichtung ließe sich nun also durch die Frage nach Möglichkeiten zur allgemeinen Steigerung der Heterogenität der Teams abwandeln. Im Fokus muss jedoch immer die spezielle pädagogische Qualifikation stehen, um den Kindern durch mehr Vielfalt eine optimale Unterstützung der eigenen Entwicklungsprozesse gewährleisten zu können.

Damit Veränderungsprozesse nachhaltig erfolgreich sind, ist es nicht sinnvoll, lediglich Strukturen in einer Einrichtung anzupassen. Unweigerlich muss sich daneben das Handeln und Verhalten des Personals entsprechend harmonisieren und erneuern (Stegmaier, 2017, S. 29). Dabei gilt es zunächst, die Veränderungsbereitschaft im Team zu fördern. Hilfreich erweist sich, wenn die Notwendigkeit der Umgestaltung für die Fachkräfte nachvollziehbar ist und die Neuerungen eine Besserung darstellen. Daneben bedarf es aber auch eines Vertrauens in das Team und die Einrichtung, die Veränderung

vollziehen zu können (ebd.). Darauf aufbauend spielt die Selbstwirksamkeitserwartung eine wichtige Rolle im Kontext von Innovationen. Sie beinhaltet, inwieweit man sich in einer Situation handlungsfähig fühlt und sich selbst zutraut, diese Handlung erfolgreich auszuführen (ebd.). So ist es dienlich, das Team in den Veränderungsprozess einzubinden und so die Selbstwirksamkeitserfahrung zu steigern (ebd., S. 30).

Zur Umsetzung der Strategien der pädagogischen Arbeit und auf Einrichtungsebene bedarf es also zunächst dem Erkennen eines Missstandes, der behoben werden soll.

Daraus folgt eine konkrete Zielstellung, die besagt, was sich im Speziellen verbessern soll. Dabei muss die Kommunikation so erfolgen, dass das Team die Bedeutung des Veränderungsprozesses nachvollziehen kann. So gilt es darüber zu informieren, welchen Einfluss Stereotypisierungen und Vorurteile auf die Arbeit mit Kindern haben können und inwiefern vielfältigere Gruppen einen Mehrwert für die gesamte Einrichtung darstellen können. Im weiteren Verlauf gilt es nun herauszuarbeiten, welche Strategien sich im Hinblick auf Personalausstattung und auf zur Verfügung stehende finanzielle Ressourcen erfolgreich umsetzen lassen. In Zuge dessen ist zu berücksichtigen, das Team bei der Planung mit einzubinden, um den Fachkräften die Möglichkeit der Mitgestaltung an Veränderungsprozessen bieten zu können. Die Maßnahmen zur Umsetzung sollten in regelmäßigen Abständen evaluiert werden, um sicherzustellen, dass sie zur gewünschten Zielerreichung beitragen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die geschilderten Maßnahmen nur dann erfolgreich sein können, wenn ein generelles Wissen um Geschlechterstereotype bei den beteiligten Personen vorliegt sowie ein Interesse daran vorhanden ist, sie nachhaltig zu verändern und diese Neuorientierung durch eine entsprechende Haltung mitzutragen. Ein langfristiger Erfolg bedarf einer weitreichenderen Transformation des gesellschaftlichen Verständnisses von geschlechtsspezifischen Hierarchien, welches sich durch alle Bereiche von Kindertagesstätte über Schule bis in den politischen Diskurs durchziehen muss. Die Politik versucht diesen Transformationsprozess bereits durch verschiedene Maßnahmen zu unterstützen. So wurde 2015 ein Gesetz zur gleichberechtigten Teilhabe von Männern und Frauen in Führungspositionen beschlossen, welches alle ab 2016 neubesetzten Stellen in Aufsichtsräten von börsennotierten und mitbestimmungspflichtigen Unternehmen verpflichtet, eine Geschlechterquote von 30 % zu erfüllen. Darüber hinaus sollen Unternehmen verpflichtende Zielgrößen zur Erhöhung des Frauenanteils in Aufsichtsräten, Vorständen und Managementebene formulieren und in ihren Lageberichten darüber informieren (BMFSFJ, 2017). Diese selbstgewählte

Zielgröße führt jedoch dazu, dass 53 deutsche Unternehmen eine Zielstellung von null Prozent Frauen in Vorständen angeben (Schießl, 2019).

Es scheint also nicht ausreichend, den Transformationsprozess in die Verantwortung von Bildungseinrichtungen und Unternehmen zu geben. Vielmehr bedarf es konkreter und verbindlicher Interventionen, die dazu beitragen, Geschlechterhierarchien sukzessive abzubauen, um dadurch Raum zu schaffen für eine pluralistische Gesellschaft. Staatliche Vorgaben und mediale Berichterstattung tragen, wie von Carrigan, Connell und Lee beschrieben, maßgeblich dazu bei, eine bestimmte Vorstellung von Geschlechtlichkeit zu transformieren und zu etablieren.

Fazit

Die Ausführungen zeigen den engen Zusammenhang von einer vorherrschenden Männlichkeit und der damit einhergehenden Segregation des Arbeitsmarktes. So stellt gerade das Verständnis, was Männlichkeit im Konkreten bedeutet, eine Herausforderung für männliche pädagogische Fachkräfte dar, da sie sich im Alltag mit speziellen Erwartungen an ihr Geschlecht konfrontiert sehen. Die paradoxe Annahme, etwas „Männliches“ in Kindertageseinrichtungen zu bringen und gleichzeitig keine Stereotype zu reproduzieren, kann zu einem ständigen Messen des männlichen Kollegen an diesen Maßstäben führen, wodurch die eigentliche pädagogische Tätigkeit in den Hintergrund gerät. Durch unterschiedliche Ansätze sollen diese Schwierigkeiten abgebaut werden, um eine qualitativ hochwertige Kindheitspädagogik gewährleisten zu können.

Dabei scheint gerade die Fixierung auf eine polarisierende Zweigeschlechtlichkeit dazu zu führen, diese Strukturen weiter zu verfestigen. Die Forderung, mehr Männer für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu begeistern, ist an das Verständnis von Männlichkeit als Gegenteil von Weiblichkeit und damit einhergehenden männlich oder weiblich konnotierten Tätigkeitsbereichen geknüpft. Es bedarf also eines Umdenkens in Bezug auf die Bedeutung von Männlichkeit im gesellschaftlichen Diskurs aber auch in Kindertageseinrichtungen. Die Professionalisierung darf nicht in Abhängigkeit vom Männeranteil gedacht werden. Vielmehr stellen eine professionelle Haltung in der Praxis, attraktive Arbeitsbedingungen im Hinblick auf Bezahlung und allgemeine Rahmenbedingungen sowie ein realitätsnahes, also den vielfältigen Tätigkeitsbereichen und Anforderungen entsprechendes Image des Elementarbereichs eine Voraussetzung dafür dar, das Berufsbild der Frühpädagogik aufzuwerten. Dieses Image kann durch öffentliche Diskurse und mediale Berichterstattungen auch innerhalb der Gesellschaft zu einer gesteigerten Anerkennung und Wertschätzung des Berufsfeldes führen und so das Interesse an der Aufnahme dieses Berufes erhöhen.

Auch eine Überarbeitung der Ausbildungsbedingungen und eine Anpassung der Berufsbezeichnung können dafür sorgen, mehr Menschen für die pädagogische Arbeit mit Kindern zu interessieren und so unterschiedliche Personengruppen, also unter anderem auch mehr Männer, für den Elementarbereich zu gewinnen.

Dabei bedarf es aktiver Transformationsarbeit sowohl von Seiten der Einrichtungen und ihrem Personal als auch von politischer Seite, um nachhaltig den gesteigerten Anforderungen der Frühpädagogik und dem hohen Personalbedarf gerecht werden zu

können. Der Fokus darf jedoch nicht nur auf der Akquirierung einzelner konkreter Gruppen wie beispielsweise Männer oder Akademiker*innen liegen, sondern muss vielmehr die Chancen einer breiteren Öffnung der Frühpädagogik für unterschiedliche Personengruppen mit vielfältigen Biografien erkennen. Um den pluralistischen Lebensentwürfen der Gesellschaft, also speziell der Kinder und ihren Familien gerecht werden zu können, ist es notwendig, dass sich diese Diversität auch in den Teams widerspiegelt. Vielfalt darf nicht nur im Hinblick auf die Klienten als Mehrwert verstanden werden, sondern muss sich auch auf Einrichtungs- und Trägerebene in den Teams zeigen.

Die bisherigen Strategien zur Steigerung des Männeranteils in Kindertageseinrichtungen zeigen durchaus Wirkung und sollten daher weitergeführt und ausgebaut werden. Dabei erscheint es jedoch sinnvoll, den Fokus weg von der speziellen Ansprache von Männern zu lenken. Stattdessen sollte das Ziel sein, ein attraktives Arbeitsumfeld zu schaffen, welches für hochqualifizierte Fachkräfte ansprechend gestaltet ist. Das Ziel sollte also nicht nur sein, mehr Männer zu erreichen, sondern letztendlich mehr Menschen.

Quellenverzeichnis

- Aigner, J. C. et al. (2013). „Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag“ = „W-INN“ Wirkungsstudie Innsbruck. Innsbruck: o.V.
- Bas, Y. (2013). *Geschlechterthemen in den Lehrplänen der Fachschulen*. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Jungen und Männer für den Erzieherberuf gewinnen. Analysen, Projekte und Materialien*. Berlin: o.V.
- Belardi, N. (2018). *Supervision und Coaching. Grundlagen, Techniken, Perspektiven* (5., völlig überarbeitete Auflage). München: Verlag C.H.Beck.
- Bischof-Köhler, D. (2006). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Böhnisch, L. (2013). *Männliche Sozialisation. Eine Einführung* (2. überarbeitete Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bublitz, H. (2016). *Geschlecht*. In: Korte, H.; Schäfers, B. (Hrsg.). *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (9. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesagentur für Arbeit (2018a). *Die Arbeitsmarktsituation von Frauen und Männern 2017*. Nürnberg: O. V.
- Bundesagentur für Arbeit (2018b). *Blickpunkt Arbeitsmarkt: Fachkräfte in der Kinderbetreuung und -erziehung*. Nürnberg: o.V.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010). *MEHR Männer in Kitas: Modellprogramm gestartet* [online] <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/mehr-maenner-in-kitas--modellprogramm-gestartet/81830?view=DEFAULT> [abgerufen am 21.06.2019].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). *Quote für mehr Frauen in Führungspositionen: Privatwirtschaft*. [online] <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/frauen-und-arbeitswelt/quote-privatwirtschaft/quote-fuer-mehr-frauen-in-fuehrungspositionen--privatwirtschaft/78562> [abgerufen am 22.06.2019].

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018a). *Väterreport. Vater sein in Deutschland heute*. O.V.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018b). *Boys' Day – Jungen-Zukunftstag. Neue Wege für Jungs*. [online] <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/jungen-und-maenner/boys-day--jungen-zukunftstag/80476> [abgerufen am 22.06.2019].
- Carrigan, T.; Connell, R. W.; Lee, J. (2001). *Ansätze zu einer neuen Soziologie der Männlichkeit*. In: BauSteineMänner (Hrsg.). *Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie* (3. Auflage). Hamburg: Argument Verlag.
- Cremers, M. et al. (2010). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher*. Heidelberg/Berlin: o.V.
- Cremers, M.; Diaz, M. (2012). „... mir ist es egal, Hauptsache soziale Arbeit.“ – *Neue Wege für Jungen in der Berufswahl*. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Männer in Kitas*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Cremers, M. (2013). *Geschlechtliche Segregation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt*. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Jungen und Männer für den Erzieherberuf gewinnen. Analysen, Projekte und Materialien*. Berlin: o.V.
- Cremers, M.; Krabel, J. (2014). *Heterogene Teams: Bestandsaufnahme zu Chancen, Teamdynamiken und möglichen Konfliktlinien*. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Geschlechtergerechte Personal- und Organisationsentwicklung. Grundlagen, Praxisreflexionen und -materialien*. Berlin: o.V.
- Dammann, E.; Prüser, H. (1987). *Namen und Formen in der Geschichte des Kindergartens*. In: Erning, G.; Neumann, K.; Reyer, J. (Hrsg.). *Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, Systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Deutscher Bundestag (1990). *Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Achter Jugendbericht. Stellungnahme der Bundesregierung zum Achten Jugendbericht*. O. V.
- Von Dreschau, D. (1987). *Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten*. In: Erning, G.; Neumann, K.; Reyer, J. (Hrsg.).

- Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, Systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe.* Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Franz, M. (2012). *Die Baupiloten oder Geschichten für Häuser erfinden.* In: Haug-Schnabel, G.; Wehrmann, I. (Hrsg.). *Raum braucht das Kind: Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten.* Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Glasl, F. (2011). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (10. Auflage). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Hebenstreit, S. (2014). *Friedrich Fröbel. Menschenbild, Kindergartenpädagogik, Spielförderung* (2. Auflage). Jena: Garamond Verlag.
- Heider-Winter, C. (2013). *Anerkennung und Wertschätzung für den Erzieherinnen- und Erzieherberuf – Idee und Praxis des ‚Profession Branding‘.* In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Jungen und Männer für den Erzieherberuf gewinnen. Analysen, Projekte und Materialien.* Berlin: o.V.
- Heinz, W. R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation.* Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Jung, W.-C. (2014). *Konfliktmanagement – Die Kita als Konfliktfeld pflegen.* In: Dieckbreder, F.; Koschmider, S. M.; Sauer, M. (Hrsg.). *Kita-Management. Haltungen – Methoden – Perspektiven.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kasiske, J. et al. (2006). *Zur Situation von Männern in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung in Deutschland. Eine Überblicksstudie.* In: Krabel, J.; Stuve, O. (Hrsg.). *Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Konrad, F. M. (2004). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart.* Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (o.J.). *Das ESF-Modellprogramm ‚MEHR Männer in Kitas‘ – Analysen, Erfahrungen und Strategien aus der Praxis.* [online] In: Kindergartenpädagogik. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/2311.pdf> [abgerufen am 23.06.2019]
- Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (2013a). *Bundesfreiwilligendienst, Freiwilliges Soziales Jahr und Schülerpraktika. Im Kontext der Bemühungen um mehr Männer in Kindertageseinrichtungen.* Berlin: o.V.

- Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (2013b). *Einleitung*. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Vielfältige Väterarbeit in Kindertagesstätten. Erfahrungen und Reflexionen*. Berlin: o.V.
- Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (2014a). *Sicherheit gewinnen. Wie Kitas männliche Fachkräfte vor pauschalen Verdächtigungen und Kinder vor sexualisierter Gewalt schützen können*. Berlin: o.V.
- Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (2014b). *Gender in Qualitätsleitlinien*. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Geschlechtersensibel pädagogisch arbeiten in Kindertagesstätten*. Berlin: o.V.
- Landtag Mecklenburg-Vorpommern (2017). *Gesetzesentwurf der Fraktionen der SPD und CDU. Entwurf eines Fünften Gesetzes zur Änderung des Kindertagesförderungsgesetzes*. O. V.
- Lange, R. (2014). *Personalmanagement und Personalentwicklung in Kitas als geschlechterpolitisches Feld*. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Geschlechtergerechte Personal- und Organisationsentwicklung. Grundlagen, Praxisreflexionen und -materialien*. Berlin: o.V.
- Lauter, R. (10.08.2018) *Zwei Drittel der Deutschen für ein Pflichtjahr*. [online] In: ZEIT ONLINE. <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2018-08/dienstpflichtpflichtjahr-wehrpflicht-bundeswehr-umfrage> [abgerufen am. 20.06. 2019].
- Loebbert, M. (2019). *Coaching in der Personal- und Organisationsentwicklung. Für selbstbestimmtere Mitarbeitende*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mikoleit, D. (2013). *Pädagogische Fachkräfte als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Väterarbeit*. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Vielfältige Väterarbeit in Kindertagesstätten. Erfahrungen und Reflexionen*. Berlin: o.V.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (o.J.). *Neue Ausbildung. Fachkraft für Kindertageseinrichtungen*. [online]. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/flyer_erzieherausbildung.pdf [abgerufen am 10.06.2019 um 11:11 Uhr].

- Pasternack, P. (2015). *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Reyer, J. (1987a). *Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung im Deutschen Kaiserreich, in der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus*. In: Erning, G.; Neumann, K.; Reyer, J. (Hrsg.). *Geschichte des Kindergartens. Band I: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Reyer, J. (1987b). *Entwicklung der Trägerstruktur in der öffentlichen Kleinkindererziehung*. In: Erning, G.; Neumann, K.; Reyer, J. (Hrsg.). *Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, Systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Reyer, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reyer, J. (2015). *Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Robert Bosch Stiftung (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. O. V.
- Rohrmann, T. (2012). *Warum mehr Männer?* In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Männer in Kitas*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Rohrmann, T. (2013). *Einleitung*. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Arbeitskreise für männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Bestandsaufnahme, Strategien und Impulse*. Berlin: o.V.
- Rohrmann, T. (2016). *Männliche Fachkräfte in Kitas – Wozu?* In: Weegmann, W.; Senger, J. (Hrsg.). *Männer in Kindertageseinrichtungen. Theorien – Konzepte – Praxisbeispiele*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Scherr, A. (2016). *Sozialisation, Person, Individuum*. In: Korte, H.; Schäfers, B. (Hrsg.). *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (9. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Schießl (06.04.2019). *Studie zur Gleichstellung. Zielvorgabe „null Frauen“*. [online] In: Karriere SPIEGEL. <https://www.spiegel.de/karriere/gleichstellung-mehr-frauen-in-aufsichtsaemtern-aber-nicht-in-vorstaenden-a-1261563.html> [abgerufen am 22.06.2019].

- Schmid-Thomae, A. (2012). *Berufsfindung und Geschlecht. Mädchen in technisch-handwerklichen Projekten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schulte, S. (2013). *Pressearbeit für Männer in Kitas – im Spagat zwischen Gendersensibilität und Nachrichtenwert*. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Geschlechtersensible Öffentlichkeitsarbeit für mehr Männer in Kitas. Strategien, Maßnahmen und kritische Reflexion*. Berlin: o.V.
- Singer, W. (2003). *Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus der Sicht der Hirnforschung*. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (2. Auflage). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Stegmaier, R. (2017). *Change Monitoring aus psychologischer Perspektive*. In: Rank, S.; Neumann, J. (Hrsg.). *Change Monitoring in Veränderungsprozessen. Grundlagen, Methoden und Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Trautvetter, M.; Amann, U. (2012). *Das ESF-Modellprogramm ‚MEHR Männer in Kitas‘*. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Männer in Kitas*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (o.J.). *Studiengangsdatenbank*. [online]. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/> [abgerufen am 09.06.2019 um 14:41 Uhr].

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Anica Stenz, Neubrandenburg, den 01.07.2019