



GENDER
OPEN
REPOSITORY

Repository für die Geschlechterforschung

Die Sicht von Eltern auf männliche Fachkräfte in österreichischen Kindergärten : Eine qualitativ-quantitative Studie

Schauer, Gabriele
2017

<https://doi.org/10.25595/1309>

Veröffentlichungsversion / published version
Hochschulschrift / academic publication

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schauer, Gabriele: *Die Sicht von Eltern auf männliche Fachkräfte in österreichischen Kindergärten : Eine qualitativ-quantitative Studie*. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, 2017. DOI: <https://doi.org/10.25595/1309>.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:at:at-ubi:1-8237>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en>



www.genderopen.de

***DIE SICHT VON ELTERN
AUF MÄNNLICHE FACHKRÄFTE
IN ÖSTERREICHISCHEN KINDERGÄRTEN
EINE QUALITATIV-QUANTITATIVE STUDIE***

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

eingereicht von

Mag. Gabriele Schauer

eingereicht bei

Univ.-Prof. Dr. phil. Christian Kraler

Innsbruck, im September 2017

Kurzzusammenfassung

Schlüsselwörter: Professionalisierung, Kindergarten, männliche Fachkräfte, Sichtweisen von Eltern, EPIK-Modell, methodenkombinierte Studie

In dieser Arbeit soll der Fokus bei der Betrachtung männlicher Fachkräfte im Kindergarten auf deren Befähigung und deren pädagogischen Kompetenzen aus Sicht der Eltern liegen. Dabei wird nach einem historischen Rückblick auf männliche Fachkräfte in der Erziehung auf theoretische Überlegungen zur Befähigung beruflicher Erziehung aufgrund von Muttersein/Vatersein Bezug genommen. Darauf aufbauend wird auf die Notwendigkeit der Professionalisierung von (männlichen) Fachkräften verwiesen und werden Professionalisierungsmodelle dargestellt. Besondere Beachtung findet dabei das EPIK-Domänen-Modell von Schratz (2011), das auf den beforschten Kontext adaptiert angewendet wird.

Die Sichtweisen der Eltern auf männliche Fachkräfte und deren Betrachtung aus professioneller Sicht werden mittels eines methodischen Mischverfahrens mit einer qualitativen Interviewuntersuchung (qualitative Inhaltsanalyse) und einer quantitativen Fragebogenerhebung beforscht, analysiert und dargestellt.

Ein Ergebnis der Arbeit ist, dass sich Eltern primär über männliche Fachkräfte in Kindergärten freuen (z. B.: Einbringen anderer Aspekte, Förderung der Identitätsentwicklung, Aufbrechen von Rollenstereotypen), es aber auch leichte Vorbehalte (z. B.: bei Übernahmen von bestimmten Tätigkeiten, beim ersten Aufeinandertreffen aufgrund der ungewohnten Situation) gibt. Daraus ergeben sich die Notwendigkeit adäquaten professionellen Handelns von weiblichen und männlichen Fachkräften sowie der Bedarf an weiterer Professionalisierung.

Abstract

Keywords: professionalisation, kindergarten, male kindergarten teachers, parents' perception, EPIK model, mixed methods study

This research study contributes to the field by investigating the perception of parents on the ability and competences of male kindergarten teachers. An examination of the historical context of male specialists in education and the theoretical considerations of the role parents play in encouraging the pursuit of such an education has highlighted the need for further and ongoing professionalisation of male kindergarten teachers. The application of professionalisation models therefore plays an important role in this context. The EPIK domain model (Schratz, 2011) is particularly significant and has been adapted to the research context.

The aim of this study is to examine parents' approaches regarding male kindergarten teachers as they play such a pivotal role in their daily interactions. This paper researches on and analyses the adults' central viewpoint and presents results by means of triangulation, which employs an empirical qualitative interview (qualitative content analysis) and a quantitative questionnaire.

A central finding of the study is that parents are primarily satisfied with males in kindergartens (e.g., bringing in other aspects, promoting the development of identity, breaking down role stereotypes), but also express minor reservations (e.g., undertaking certain duties; parents' initial surprise during first encounters). These results demonstrate the need for adequate acting and reacting of female and male professionals as well as the need for further consideration of professionalisation within this field of education.

Vorwort

Die vorliegende Dissertation hat zum Ziel, Sichtweisen von Eltern auf männliche Fachkräfte in Kindergärten aufzuzeigen. Diese werden mittels eines methodischen Mischverfahrens erforscht. Als Grundlage für diese Untersuchung bedarf es eines Blicks auf Erziehung durch Männer und Frauen allgemein und im Kontext Kindergarten im Besonderen. Dieser Blick wird vollzogen durch eine geschichtliche Zusammenfassung der Erziehung von Männern und Frauen und der ersten Rollenzuschreibungen sowie Arbeitsaufteilungen von Beginn der Menschheit an. Weiters wird das Konstrukt der Geschlechterzuschreibungen als mögliche Begründung für pädagogische Kompetenz beleuchtet und Professionalisierung anstelle von Geschlechterzuschreibungen für pädagogische Kompetenz aufgearbeitet.

Die Ergebnisse der Untersuchung über die Sichtweisen der Eltern werden daraufhin in Verbindung gebracht mit Überlegungen zur Professionalisierung von männlichen Fachkräften in Kindergärten.

Erste Ansätze des Forschungsvorhabens entwickelten sich durch die Beteiligung am FWF-geförderten Forschungsprojekt „Public Fathers“ – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ von Univ.-Prof. Josef Christian Aigner (März 2008 – März 2011 mit Josef Christian Aigner, Tim Rohrman, Bernhard Koch, Barbara Strubreither, Gerald Poscheschnik, Tessa Zeis und Gabriele Schauer) sowie durch Praxiserfahrungen in der Tätigkeit als Leiterin eines Schülerhorts und als Mutter zweier Buben.

Ermöglicht wurden das Fertigstellen dieser Arbeit sowie die Untersuchungen durch eine Vielzahl an Personen und Kindergärten, bei denen ich mich gerne bedanken möchte.

Frau Claudia Schwaizer: Durch sie wurde ich mit dem Forschungsprojekt bekannt gemacht und durfte mich zur Mitarbeit vorstellen.

Das Team des Forschungsprojekts „Public Fathers“ – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“: Durch viele anregende Stunden und Gespräche wurde mein Forschungsinteresse geweckt und gelenkt. Weiters wurden Forschungsinstrumente durch die Gruppe beeinflusst und die Möglichkeit für Publikationen und ein Austausch auf internationaler Ebene möglich.

Herr Prof. Dr. Josef Christian Aigner: Als Leiter des Forschungsprojekts war er maßgeblich an der Richtungsgebung meiner Arbeit beteiligt. Ich danke ihm dafür, dass er mich die ersten Jahre betreut und motiviert hat. Umso betrüblicher war die Tatsache, dass Herr Prof. Dr. Aigner mich aufgrund eines Schicksalsschlags nicht zu Ende betreuen konnte.

Herr Prof. Dr. Wilfried Smidt sprang für Herrn Prof. Dr. Aigner ein und gab der Arbeit durch die Bestärkung der Integration des Professionalisierungsthemas eine neue Wendung. Für diesen wichtigen Anstoß und den fachlichen Austausch möchte ich mich gerne bedanken.

Herrn Prof. Dr. Christian Kraler, der die Endbetreuung meiner Dissertation übernommen hat, gebührt mein besonderer Dank: Sein Verständnis und die Bereitschaft für eine intensive Auseinandersetzung mit der Arbeit bleiben mir in besonderer Erinnerung.

Durch die abschließenden Betreuungsgespräche klärten sich Schwierigkeiten und fachliche Hürden, sodass ich auch in Zukunft davon profitieren werde.

Auch bei Herrn Prof. Dr. Peter Stöger möchte ich mich bedanken, der sich bereit erklärt hat, das Zweitgutachten zu übernehmen, und sich durch Flexibilität und Hilfsbereitschaft ausgezeichnet hat.

Für eine Untersuchung bedarf es auch Beforschter. Deshalb möchte ich mich bei allen Eltern bedanken, die sich bei den Fragebogenerhebungen sowie bei den Interviews bereit erklärt haben, mitzumachen. Ein weiterer Dank in diesem Zusammenhang gilt auch den KindergartenpädagogInnen, die mich bei der Rekrutierung der Eltern unterstützt haben, sowie bei den Trägern und Kindergartenleitungen, die einen Feldzugang durch ihre Bereitschaft ermöglichten.

Der größte Dank gilt allen, die mich während dieser Zeit begleitet, motiviert und unterstützt haben: meinem Mann Michael und meinen Kindern Felix und Moritz, meinen Eltern, Schwiegereltern und Großeltern sowie meinen FreundInnen und KollegInnen. Danke für eure Hilfe, eure Zeit, eure Geduld, eure Rücksichtnahme, eure offenen Ohren und eure motivierenden Worte!

Hall, im Sommer 2017

Gabriele Schauer

Inhaltsverzeichnis

Kurzzusammenfassung.....	3
Vorwort.....	4
Inhaltsverzeichnis.....	6
Einleitung.....	11
I. Grundlagen	15
1 Anthropologische Spuren.....	16
1.1 Anthropologische Aspekte der Erziehung und Bildung sowie der familiären Struktur von der Urzeit bis zur Aufklärung	17
1.1.1 Erziehung in der frühen Geschichte.....	17
1.1.2 Erziehung in der Antike.....	21
1.1.3 Erziehung im frühen Christentum und im Mittelalter.....	24
1.1.4 Erziehung der frühen Neuzeit und Aufklärung.....	27
1.2 Anthropologische Aspekte der Erziehung und Bildung bezogen auf den Kindergarten bzw. die familiäre Struktur von der Industrialisierung bis zur Moderne	30
1.2.1 Betreuungssituation am Beginn der Entstehung der Institution Kindergarten.....	30
1.2.2 Johanna Harrer	32
1.2.3 Die geschlechtsspezifische Betreuungssituation des Kindergartens in der Moderne	33
1.2.4 Der gegenwärtige Personalanteil männlicher Fachkräfte in österreichischen und europäischen Kindergärten	34
1.2.5 Der gegenwärtige Wandel der Zuschreibung von Erziehungsaufgaben.....	39
2 Mütterlichkeit/Väterlichkeit im Rechtfertigungsdiskurs für pädagogische Kompetenzen.....	42
2.1 Zur historischen Genese von Mütterlichkeit in Institutionen	42
2.1.1 Geistige Mütterlichkeit	43
2.2 „Denkmuster“ in Bezug auf Mütterlichkeit und institutionelle Erziehung.....	44
2.2.1 Reicht Mütterlichkeit für professionelles Handeln?	47
2.2.2 Die Notwendigkeit zur Ausbildung	49
2.3 Väterlichkeit bzw. Männlichkeit als Kompetenz und Befähigung für Pädagogen	51
2.3.1 Männer als Ersatzväter im Kindergarten	53
2.4 Sind beide Geschlechter in der Erziehung notwendig?	55
3 Professionalisierung.....	59
3.1 Aspekte der Professionalisierung.....	59
3.1.1 Profession und Professionalisierung.....	60
3.1.2 Professionalisierung und Professionalität	62
3.2 Die Problematik der Professionalisierung im Elementarbereich	66
3.3 Pädagogisches Handeln: Sichtbarwerden von Professionalität	68
3.4 Professionalisierungsmodelle	70

3.4.1	Das formale indikatorengestützte Professionalisierungsmodell	72
3.4.2	Handlungsbezogenes bzw. strukturtheoretisches Professionalisierungsmodell	73
3.4.3	Professionalisierung nach Schenz.....	74
3.4.4	Professionalisierungsstrategien nach Cloos.....	75
3.4.5	Professionalisierung nach Kriterienkatalogen	76
3.4.6	Das struktural-prozessuale Professionalisierungsmodell von Erziehungsqualität.....	79
3.4.7	Kompetenzmodelle	80
3.5	Das EPIK-Domänenmodell	87
3.5.1	Der Kompetenzbegriff im EPIK-Modell als Domäne	89
3.5.2	Reflexions- und Diskursfähigkeit	92
3.5.3	Professionsbewusstsein: Sich als Experte/in wahrnehmen	95
3.5.4	Kooperation und Kollegialität	99
3.5.5	Differenzfähigkeit.....	102
3.5.6	Personal Mastery	104
3.5.7	Zusammenfassende Überlegungen zum EPIK-Modell.....	108
II.	Empirie.....	110
4	Methodisches Vorgehen	111
4.1	Forschungsfrage und Ziel der Arbeit.....	111
4.2	Methodologischer Zugang	115
4.2.1	Besondere Beachtung bei Ergebnissen aus qualitativen und quantitativen Zugängen ..	119
4.3	Statistische Eckdaten des quantitativen und qualitativen Zugangs.....	121
4.3.1	Der zeitliche Ablauf.....	121
4.3.2	Die Darstellung der quantitativen und qualitativen Stichprobe	122
4.3.3	Beschreibung der quantitativen Stichprobe	124
4.3.4	Beschreibung der qualitativen Stichprobe	128
4.4	Quantitativer Zugang	133
4.4.1	Fragen und Hypothesen	134
•	Sind diese interessierter und offener für geschlechtersensible und -gerechte Bedingungen im Kindergarten?	144
4.4.2	Ablauf der Fragebogenerhebung	146
4.4.3	Durchführung der Fragebogenauswertung	148
4.5	Qualitativer Zugang	150
4.5.1	Erstellung des Interviewleitfadens.....	152
4.5.2	Durchführung der Interviews.....	156
4.5.3	Auswertung der Interviews.....	159
4.6	Bedeutung der Befragung von Eltern	166
5	Ergebnisse der quantitativen Befragung	169
5.1	Reaktionen der Eltern	169
5.1.1	Aussagen der Eltern mit Berücksichtigung der Erfahrung mit männlichen Fachkräften	171
5.1.2	Aussagen der Eltern mit Berücksichtigung der Wohngegend	173

5.1.3	Aussagen der Eltern über männliche Fachkräfte mit Berücksichtigung der Kindergartenart	175
5.1.4	Aussagen der Eltern mit Berücksichtigung des Bildungsniveaus.....	176
5.1.5	Aussagen der Eltern mit Berücksichtigung des Familienstands	178
5.1.6	Explizite Entscheidungen der Eltern für eine Kindergartengruppe mit einem männlichen Kindergartenpädagogen	179
5.2	Zuschreibungen: Die Bedeutung der männlichen Fachkräfte für Eltern	181
5.2.1	Welche Übernahmen von Tätigkeiten durch männliche Pädagogen werden aus Sicht der Eltern erwartet?	181
5.2.2	Die Bedeutung des Geschlechts der Fachkräfte aus Sicht der Eltern	184
5.2.3	Positive Aspekte eines männlichen Kindergartenpädagogen laut Aussagen der Eltern.....	186
5.2.4	Eventuelle Befürchtungen oder Ängste von Eltern im Bezug auf einen möglichen Missbrauch.....	188
5.2.5	Werden Kindergartenpädagogen auch als Vatersatz gesehen?.....	191
5.3	Zukunftsperspektiven.....	195
5.3.1	Wollen Eltern in Zukunft mehr männliche Fachkräfte für die Betreuung im Kindergarten?	195
5.3.2	Gründe der Eltern für den Wunsch einer Anwesenheit männlicher Fachkräfte	198
6	Ergebnisse der qualitativen Untersuchung	202
6.1	Reaktionen der Eltern	202
6.1.1	Positive Aussagen der Eltern zu der Anwesenheit männlicher Fachkräfte	202
6.1.2	Aussagen der Eltern mit Vorbehalten gegenüber männlichen Fachkräften.....	206
6.1.3	Ambivalenz in den Aussagen der Eltern erkennbar.....	210
6.2	Zuschreibungen: Die Bedeutung der männlichen Fachkräfte für Eltern	212
6.2.1	Sollen männliche Fachkräfte alle Tätigkeiten verrichten?.....	213
6.2.2	Die Problematik des Generalverdacht als schwieriger Aspekt für Eltern und PädagogInnen	214
6.2.3	Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen KindergärtnerInnen	218
6.2.4	Vorteile in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte für das Team aus Sicht der Eltern.....	226
6.2.5	Vorteile in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte für Mütter.....	227
6.2.6	Vorteile und Überlegungen zur Anwesenheit männlicher Fachkräfte für Väter	228
6.2.7	Vorteile in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte für Buben	230
6.2.8	Vorteile in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte für Mädchen.....	234
6.2.9	Vorteile in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte für Kinder ohne männliche Vorbilder.....	235
6.2.10	Überlegungen der Eltern, dass das Geschlecht der Fachkräfte keine Bedeutung für die Erziehung im Kindergarten hat	236
6.3	Zukunftsperspektiven.....	238
6.3.1	Aspekte der Eltern für die Auswahl des Kindergartens.....	238
6.3.2	Die Anwesenheit beider Geschlechter ist wichtig	242
6.3.3	Konstante Betreuung.....	243
6.3.4	Schwierigkeiten bei der Berufswahl männlicher Kindergartenpädagogen aus Sicht der Eltern	244

7	Zusammenführung und Diskussion der empirischen Befunde	247
7.1	Reaktionen der Eltern	247
7.1.1	Eltern mit Erfahrung mit männlichen Pädagogen.....	248
7.1.2	Aussagen der Eltern und der Einfluss der Wohngegend	249
7.1.3	Alleinerziehende Mütter	249
7.1.4	Aussagen der Eltern und der Einfluss des Bildungsniveaus	250
7.1.5	Aussagen der Eltern und der Einfluss der Kindergartenart.....	251
7.2	Zuschreibungen: Die Bedeutung der männlichen Fachkräfte für Eltern	252
7.2.1	Aussagen zur Übernahme von Tätigkeiten.....	252
7.2.2	Nachteile einer männlichen Betreuung aus Sicht der Eltern	253
7.2.3	Die Bedeutung des Geschlechts der Fachkräfte für Eltern	255
7.2.4	Vorteile einer männlichen Betreuung aus Sicht der Eltern.....	256
7.2.5	Die Zuschreibung „Vaterersatz“ auf männliche Fachkräfte aus Sicht der Eltern.....	257
7.3	Zukunftsperspektiven.....	258
7.4	Abschließende Überlegungen zu den Untersuchungen	259
7.4.1	Mündigkeit der Eltern.....	259
	III. Resümee.....	262
8	Das EPIK-Modell im Kontext der Befunde.....	263
8.1	Reflexions- und Diskursfähigkeit	264
8.1.1	Männlichkeit im Professionsfeld Kindergarten	268
8.1.2	Homosexualität als Vorurteil gegenüber männlichen Fachkräften.....	269
8.2	Professionsbewusstsein.....	271
8.2.1	Die Ausbildung als „Hemmschuh“ für männliche Fachkräfte.....	271
8.3	Kooperation und Kollegialität	273
8.3.1	Kooperation mit KollegInnen	273
8.3.2	Kooperation mit Eltern	276
8.4	Differenzfähigkeit.....	283
8.4.1	Buben bevorzugen männliche Fachkräfte.....	283
8.4.2	Die Vorbildfunktion männlicher Fachkräfte.....	286
8.5	Personal Mastery	289
8.5.1	Persönliche Interessen.....	291
8.5.2	Unterschiede im pädagogischen Handeln bei weiblichen und männlichen Fachkräften	292
8.6	Schlussfolgerungen zur Professionalität im Kontext der Befunde	301
8.7	Zusammenfassend: Spielt das Geschlecht in der Betreuung im Kindergarten wirklich eine bedeutende Rolle?.....	303
9	Zusammenfassung und Ausblick.....	305
	Literaturverzeichnis.....	313
	Abbildungsverzeichnis.....	323
	Tabellenverzeichnis.....	325

Anhänge	328
Fragebogen.....	328
Leitfaden für Interviews mit Eltern.....	338
Statistische Angaben für die Auswertung der Interviews:	340
Transkriptionsregeln	342
Übersicht der Interviews	343
Postskriptum.....	345
Lebenslauf: Mag. ^a Gabriele Schauer	348
Eidesstattliche Versicherung.....	350

Einleitung

Pflanzen brauchen zum Gedeihen und Wachsen Licht, Wasser, Luft und Nährstoffe. Doch je nach Pflanze brauchen sie von allen diesen Dingen unterschiedlich viel.

"Man veredelt die Pflanzen durch die Zucht und die Menschen durch Erziehung."

Jean-Jacques Rousseau

Denkt man den Vergleich von Rousseau weiter, stellt sich die Frage: Wenn Menschen durch Erziehung veredelt werden, braucht auch jeder Mensch wie eine Pflanze unterschiedliche Arten von Erziehung.

Unter Erziehung werden alle Maßnahmen verstanden, durch die Kinder und Jugendliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangen, die sie in ihrem Leben benötigen. Diese Erziehung kann zu Hause stattfinden, in Institutionen wie Kindergärten und Schulen und von verschiedensten Personen (Frauen und Männern, Alten und Jungen, Verwandten und Fremden) durchgeführt werden.

In den letzten Jahren wurde großes Augenmerk auf die Erziehung der Kinder in unserer Gesellschaft gelegt. Für die institutionelle Erziehung finden in der momentanen Bildungslandschaft ein Paradigmenwechsel und eine Anpassung der Ausbildung pädagogisch Tätiger statt. Dies zeigt sich in der Debatte um die Veränderung der Ausbildung der LehrerInnen und auf elementarpädagogischer Ebene etwa durch den bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan (Hartmann, 2009).

Die angedachte Anhebung der Ausbildung des Betreuungspersonals für Kinder auf Hochschulniveau, die vielfältigen neuen pädagogischen Konzepte sowie die Veränderung des Betreuungsschlüssels in Kindergärten (siehe dazu die gesamte Rechtsvorschrift für das Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz, Fassung vom 06.07.2017)¹ zeigen die positive Entwicklung in der Elementarpädagogik.

Auch an der Universität Innsbruck wird der Bereich der elementarpädagogischen Bildung durch eine Stiftungsprofessur für Elementarpädagogik seit 2013 verbessert. Weiters gab es Forschungsprojekte, wie „Public Fathers“ – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ (Aigner & Rohrmann, 2012²) oder „winn“ – Wirkungsstudie Innsbruck - Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag“ (Aigner, 2015), die den Fokus speziell auf die Veränderung in Kindergärten durch die Anwesenheit von männlichen Pädagogen richten. Durch das Mitarbeiten in der erstgenannten FWF-geförderten Studie „Public Fathers“ war es mög-

¹ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrT&Gesetzesnummer=20000439>, Zugriff am 06.07.2017

² Auch bekannt unter dem Namen „elementar“.

lich, einen wissenschaftlichen Diskurs über die Thematik „Männliche Fachkräfte in Kindergärten“ mitzuerleben und auch zu prägen.

Aus der Mitarbeit am Forschungsprojekt entwickelte sich das Forschungsinteresse, wie Eltern männlichen Fachkräften in Kindergärten gegenüberstehen, da der Anteil männlicher Fachkräfte im Berufsfeld Kindergarten immer noch sehr gering ist.

Die vorliegende Arbeit legt ihren Fokus auf die Sichtweisen der Eltern in Bezug auf männliche Fachkräfte im Kindergarten. Es wird der Frage nachgegangen, wie Eltern die Pädagogen erleben und wie es den Eltern mit der in Kindergärten noch ungewohnten männlichen Betreuung ihrer Kinder geht.

Durch die Tätigkeit als Leiterin eines Hortes konnte ich immer wieder beobachten, dass männliche Praktikanten und Pädagogen von Kindern überschwänglich begrüßt wurden und Kinder den intensiven Kontakt zu ihnen suchten (vgl. dazu auch Rohrman, 2006, S. 125). Die Gespräche mit Eltern im Hort zeigten hingegen unterschiedliche Reaktionen. Daher soll diese Differenz auch im Bereich Kindergarten näher beleuchtet werden.

Dazu sind neben den Reaktionen der Eltern auch Überlegungen bezüglich der Professionalität männlicher Fachkräfte interessant. Es soll untersucht werden, ob Eltern männliche Fachkräfte als professionell erleben und wie sie das Verhalten der Fachkräfte wahrnehmen.

Als weiterer Bereich des Forschungsinteresses stellt sich die Frage, ob Eltern männliche Betreuer ohne Ausbildung vielleicht nicht als professionell, aber trotzdem als kompetent für die Erziehung von Kindern wahrnehmen. Männlichen Betreuern fehlt oftmals eine pädagogische Ausbildung (Cremers, 2015, S. 298f.). Daraus ergeben sich Überlegungen, ob und wie Eltern männliche Fachkräfte als professionell erleben. Weiters muss näher betrachtet werden, ob das Geschlecht als Bewertung für erzieherisches Handeln herangezogen werden kann. Männliche Betreuer werden auch ohne Ausbildung in Kindergärten angestellt, sodass davon ausgegangen werden kann, dass ihnen aufgrund des Geschlechts Kompetenzen zugeschrieben werden. Auch bei Frauen finden derartige Zuschreibungen statt, indem ihnen erzieherische Kompetenzen aufgrund des Geschlechts Frau zugesprochen werden (vgl. Sachße, 1994, S. 102). Diese möglichen Zuschreibungen der Eltern von pädagogischen Kompetenzen an pädagogische Fachkräfte aufgrund des Geschlechts gilt es zu erforschen.

Aus diesen Fragestellungen und Themenbereichen heraus ergeben sich für diese Arbeit strukturell drei Teile. Der **erste Teil** widmet sich den Grundlagen. Fachliteratur und Studien von Aigner (2012), Brandes (2011), Cameron (1999), Cremers & Krabel (2012) und Tünte (2007) werden herangezogen, um einen Überblick über die thematischen Grundüberlegungen beim Kontakt von Eltern mit pädagogisch tätigen Männern aufzuzeigen. Um Grundlagen für Zuschreibungen pädagogischer Kompetenzen aufzuzeigen,

bedarf es eines historischen Blicks und Überlegungen für Erziehung in der Institution Kindergarten. Daraus ergibt sich eine Gliederung in folgende Kapitel:

Kapitel 1: Geschichtlicher Zugang. Um Aussagen zur jetzigen Situation von männlichen Fachkräften in Kindergärten geben zu können, wird ein Blick auf die Vergangenheit zur Geschichte von Männern in der institutionellen Erziehung sowie auf Rollenzuschreibungen geworfen.

Kapitel 2: Mütterlichkeit/Väterlichkeit. Aus den geschichtlichen Darstellungen von Rollenzuschreibungen für Männer und Frauen ergibt sich ein Übergang zur Zuschreibung von Erziehungskompetenzen auf Frauen bzw. Mütter. So wird auf die Mütterlichkeit und die Väterlichkeit bzw. die „geistige Mütterlichkeit“ und die „Ritterlichkeit“ (vgl. Sachße, 1994) als Bezeichnungen des beruflichen Erziehens eingegangen. Dabei soll aufgezeigt werden, inwieweit die Rolle der Mütterlichkeit/Väterlichkeit zum pädagogischen Handeln befähigt.

Kapitel 3: Professionalität. Aus den Zuschreibungen der Erziehungskompetenzen aufgrund des Geschlechts ergibt sich ein Diskurs über die Notwendigkeit von Professionalisierung. Deshalb braucht es einen Überblick über Professionalität in der Elementarpädagogik, um später Rückschlüsse auf professionelles pädagogisches Handeln von männlichen Fachkräften ziehen zu können. Dabei wird neben der Bezugnahme auf Professionalisierungsmodelle von Schenz (2011) und Cloos (2008, 2014, 2016) sowie auf Kompetenzmodelle auch das Modell der Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK) nach Schratz (2011) herangezogen.

Aus diesen drei Bereichen ergibt sich die Forschungsfrage, ob Männer professionell in einem Kindergarten arbeiten können bzw. ob Eltern männliche Fachkräfte im Kindergarten als professionell wahrnehmen und ob mehr männliche Fachkräfte in Kindergärten gewünscht werden.

Im **zweiten Teil** werden der empirische Zugang sowie das methodische Mischverfahren und die Ergebnisse dargestellt. Kapitel 4 beinhaltet die Wahl der Methoden und die Begründung und Erläuterung des genauen Vorgehens. Um eine Übersicht zu erhalten, wie männliche Pädagogen von Eltern wahrgenommen werden, wurde eine quantitative Fragebogenerhebung (n=143) durchgeführt.

Weiters wurden mit qualitativen Interviews (n=28) die Sichtweisen der Eltern vertieft erhoben. Durch eine Teilstrukturierung der Interviews mittels Leitfaden sollte eine mögliche Vergleichbarkeit zwischen den Interviews als auch mit den Ergebnissen aus der theoretischen Erarbeitung und der quantitativen Vorgehensweise erreicht werden. Die Auswertungsmethode wurde durch eine inhaltlich strukturierte Inhaltsanalyse, in Anlehnung an Kuckartz, vollzogen.

Für beide Stichproben wurden folgende Aspekte beachtet:

- Kindergärten mit und ohne männliche Beschäftigte
- Regelkindergärten und Kindergärten mit einem alternativen pädagogischen Konzept
- ländliche und städtische Einrichtungen
- kleinere und größere Kindergärten
- öffentliche und private Trägerschaft
- Mütter und Väter
- Eltern von Mädchen und Buben
- Eltern mit verschiedenen Ausbildungsniveaus

In Kapitel 5 und 6 werden jeweils die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Forschung dargestellt und in Kapitel 7 werden die Ergebnisse beider Verfahren miteinander verknüpft. Diese Befunde dienen als Grundlage für die anschließende Analyse bzw. Interpretation.

Der **dritte Teil** beinhaltet die Interpretation der Ergebnisse. Dazu wird in Kapitel 8 das Professionalisierungsmodell nach Schratz (EPIK-Modell) in Beziehung gesetzt zum Kontext männlicher Fachkräfte in Kindergärten sowie zu den Befunden.

Daran anschließend werden in Kapitel 9 die Untersuchung sowie die Auslegung noch einmal zusammengefasst und wird ein Ausblick für zukünftige Überlegungen zur Professionalisierung im Kontext Kindergarten sowie zur Erhöhung des Anteils männlicher pädagogischer Fachkräfte in Kindergärten gegeben.

I. Grundlagen

1 Anthropologische Spuren

Um zu männlichen Fachkräften im Kindergarten forschen zu können, bedarf es einer Klärung der geschichtlichen Entstehung und Veränderung der Erziehung in der Familie sowie des Betreuungspersonals in der außerfamiliären Erziehung und auch eines Rückblicks über Rollenzuschreibungen und Arbeitsaufteilungen von Männern und Frauen. Diese basalen Grundphänomene lassen sich bei der Spurensuche in der Weite der Geschichte finden. Daher muss für ein Verstehen der heutigen gesellschaftlichen Situation sowie der vielfachen Komplexität der Gesellschaft die historische Genese genau betrachtet werden.

Da die Pädagogik (Wissenschaft von der Erziehung) durch soziale und kulturelle Einflüsse ihrer Umwelt geprägt wird und auch ökonomische und politische Entwicklungen mit vollzieht, können verschiedenste Ausgangspunkte für die Auseinandersetzung mit der historischen Pädagogik gewählt werden. Da in dieser Arbeit zwei grobe Schwerpunkte vorherrschen:

- das Mütterliche und die Rolle der Frau in der Erziehung sowie
- Männer in der Erziehung,

wird sich auch die Darstellung der historischen Grundlagen auf diese Bereiche beschränken. So soll diese geschichtliche Auseinandersetzung verstanden werden als historischer Abriss der Rolle des Mannes und der Frau in der Erziehung von den Anfängen bis in die Neuzeit.

Einflussreiche Vordenker werden dabei zur Auseinandersetzung mit dem Thema herangezogen, aber auch historische Entwicklungen der Erziehung und Bildung von Bevölkerungsschichten. Da detailreiche Erklärungen oftmals den Blick auf das Ganze, auf die Gesamtentwicklung verschleiern können und der Fokus mehr auf der Entwicklung als auf Einzelheiten liegen soll, werden die historische Veränderung des pädagogischen Denkens sowie die Rolle von Männern und Frauen in der Erziehung eher in groben Zügen nachgezeichnet und wird, wie es Hans Ebeling in den 1950er Jahren als „Mut zur Lücke“ (Seel & Hanke, 2015, S. 161) formuliert, auf Vollständigkeit verzichtet.

So geht die Darstellung von der Urgeschichte über die Antike bis hin zur Gegenwart und sie nimmt nicht Bezug auf weltgeschichtliche Ereignisse, um den Fokus auf der pädagogischen Entwicklung zu halten. Weiters wird auf eine chronologische Darstellung Wert gelegt, um das Verständnis und die Vermittlung von historischen Begebenheiten, Situationen und Entwicklungen zu erleichtern. Meist wird in Auseinandersetzungen mit der pädagogischen Geschichte bei der Antike begonnen, da diese zentral für die Entstehung der heutigen europäischen Kultur ist. Abgesehen davon gibt es in der

Vor- und Frühgeschichte nur sehr wenige verwertbare Quellen, sodass Rückschlüsse oftmals aufgrund von Interpretationen stattfinden (Seel & Hanke, 2015, S. 162).

Trotzdem soll die Darstellung in diesem Fall bei der Urgeschichte beginnen, um einen roten Faden der Entstehung der Rollen von Frauen und Männern und der Erziehung von Beginn an aufzuzeigen. Anschließend wird auf die Antike eingegangen und eine weitere Entwicklung im Mittelalter und durch das Christentum aufgezeigt. Über die Aufklärung und die Industrialisierung wird der Fokus auf die Entstehung des Kindergartens gelegt, um anschließend eine überblicksmäßige Erklärung der Veränderung der Institution Kindergarten, der Betreuungssituation und der Rolle der Mutter bzw. des Vaters bis heute zu skizzieren. Erst dann gilt es, berufliche Aspekte und Veränderungen der heutigen Zeit zu erläutern.

Die Ausführungen der geschichtlichen Veränderungen in Kindergärten werden mit Blick auf männliche Fachkräfte dargestellt, sodass kein Anspruch auf eine komplette Auflistung der geschichtlichen Aspekte oder der Veränderungen für die weiblichen Fachkräfte in Kindergärten erwartet werden kann.

Trotz dieser Einschränkungen ist dieses Kapitel wichtig, um sowohl die Veränderungen der Rollenzuschreibungen an Männer und Frauen, die Veränderungen der Institution Kindergarten als auch die Voraussetzungen für männliche Fachkräfte überblicksmäßig und zur Orientierung für nachstehende Kapitel aufzuzeigen und einen Überblick über die historische Entwicklung, die auch die Jetzt-Situation männlicher Fachkräfte begründet, zu liefern.

1.1 Anthropologische Aspekte der Erziehung und Bildung sowie der familiären Struktur von der Urzeit bis zur Aufklärung

1.1.1 Erziehung in der frühen Geschichte

1.1.1.1 Urgeschichte (vor ca. 2,6 Millionen Jahren)

Aufgrund fehlender Schriftlichkeit bei den Überlieferungen können Aussagen über pädagogisches Handeln zu dieser Zeit nur Spekulation sein. Da das Zusammenleben der Menschen in dieser Zeit nicht gekannt wird, wird von der Urgesellschaft gesprochen (Seel & Hanke, 2015, S. 161). Es kann aber davon ausgegangen werden, dass der Mensch damals wie heute als erziehungsbedürftig galt. Daher müssten Kinder und Jugendliche auch zu frühesten Zeiten schon erzogen worden sein (Seel & Hanke, 2015, S. 161). Vor allem die Fertigkeit des Malens als Ausdrucksform, wie etwa bei den Höhlenmalereien, verlangte eine gewisse Form der Weitergabe von Fertigkeiten. Somit

kann es durchaus der Fall sein, dass Kinder/Jugendliche von Erwachsenen in der Urgeschichte in dieser Kunst unterwiesen wurden (Seel & Hanke, 2015, S. 163).

Sozial gesehen wuchsen Kinder wahrscheinlich in der Obhut ihrer Mütter und deren Freundinnen auf. Mann und Frau blieben bis zur frühen Kindheit ihrer Nachkommen (bis etwa zum vierten Lebensjahr) zusammen, fühlten sich gemeinsam verantwortlich, ihr Kind zu behüten und zu erziehen, wobei die Kinder ihre Zeit mit den Müttern verbrachten. Dann gingen Mann und Frau meist wieder getrennte Wege. Kinder waren mit vier Jahren noch nicht selbstständig, schlossen sich dann altersmäßig gemischten Spielgruppen an. Das Konzept des Vaters und „Ehemanns“ aus heutiger Sicht gab es zu dieser Zeit noch nicht. Doch auch wenn dies nicht mit unserer jetzigen Vorstellung von Familienleben übereinstimmt, werden doch zu dieser Zeit die Grundlagen für das heutige familiäre Zusammenleben geschaffen (Fisher, 1993, S. 174-200).

Auch Arbeitsteilung wurde zu dieser Zeit bereits betrieben. Da Frauen für die Aufsicht der Kinder zuständig waren und diese meist an ihrem Körper trugen, war es eher unwahrscheinlich, dass sie sich an der gefährlichen Jagd größerer Tiere beteiligten. Es wird davon ausgegangen, dass die Frauen der Urvölker sich auf das Sammeln von Früchten, Nüssen, Beeren, Gemüse oder Eiern spezialisiert haben, wobei ihnen damit eine sehr wichtige Aufgabe zufiel (Fisher, 1993, S. 262f.). Damit ist auch der Grundstein für eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung gelegt. Diese entwickelt sich in den nächsten Jahrtausenden und festigt bei den Frauen das „räumliche Gedächtnis für Objekte, die sprachliche Präzision, die erzieherische Begabung, die Feinmotorik und die erstaunliche Intuition“ (Fisher, 1993, S. 263).

1.1.1.2 Jungsteinzeit (vor ca. 9000 Jahren)

Mit der Entstehung des Ackerbaus und der Viehzucht wird vom Übergang von der Urgesellschaft zur Jungsteinzeit gesprochen. Durch die Bebauung von Feldern kam es schrittweise zum Sesshaftwerden und somit zu einer zivilisatorischen Entwicklung (neolithische Revolution ab 9000 v. Chr.). Damit wurde die Grundlage für ein gemeinschaftliches Leben geschaffen und Siedlungen entstanden (Seel & Hanke, 2015, S. 163). Wie auch in der Urzeit wurde in der Jungsteinzeit die charakteristische Form der traditionellen geschlechtlichen Arbeitsteilung bereits vollzogen, um den Ackerbau zu optimieren. Ausschlaggebend dafür zeigte sich die Pflugwirtschaft und die daraus resultierende benötigte körperliche Kraft des Pflugtreibers (Fries & Rambuscheck, 2011, S. 18). So wurden durch eine optimierte Arbeitsteilung von Mann und Frau und die daraus entstehenden Bewirtschaftungstechniken komplexere Bebauungsarten möglich. Doch trotz der Arbeitsteilung und der vermeintlich klaren Zuschreibung wurde im täglichen Arbeiten die Arbeitsteilung weniger starr vollzogen, da nicht die Zuschreibung, sondern die Optimierung der Arbeit im Vordergrund stand (Fries & Rambuscheck, 2011, S. 20).

Trotzdem kann bereits zu diesem Zeitpunkt von Vorbedingungen für heutige Stereotype gesprochen werden.

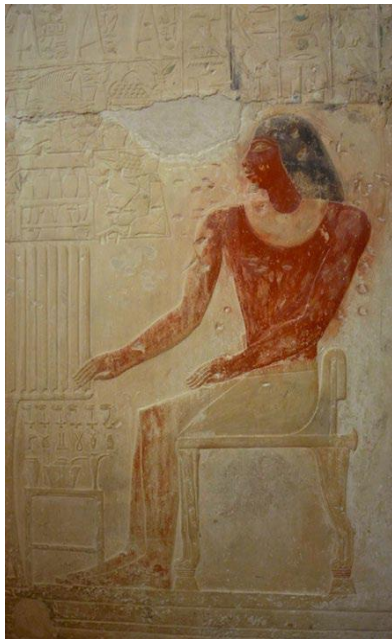
1.1.1.3 Frühes Ägypten (ca. 4000 v. Chr.)

Neben der Entfaltung der Arbeitsaufteilung für Mann und Frau lässt sich durch das Auftreten der ersten Keilschriften eine Entwicklung der Erziehung im 4. Jahrtausend v. Chr. erahnen. In diesem Übergang von der Vor- zur Frühgeschichte wurde das Schreiben zum Gegenstand einer Ausbildung. Die Weitergabe der Schrift von Alt zu Jung kann als Erziehung und somit als pädagogisches Handeln gesehen werden.

Gerade in Ägypten entwickelte sich die Schrift durch die Erfindung des Papyrus rapide weiter. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass in Ägypten eine erste Schrift mit Maximen der Erziehung zu finden ist. Ptahhotep schrieb ca. 2880 v. Chr. vom Nutzen der Prügelstrafe für die Erziehung (Abb. 1):

„Ein Sohn stirbt nicht von dem Prügeln der Hand seines Vaters. Wer aber seinen Sohn so lieb hat, dass er zugrunde geht, richtet sich selbst zugrunde, denn Stock und Scham schützen einen Sohn gegen den Fall.“ (zitiert nach Seel & Hanke, 2015, S. 163)

Abb. 1: Maxime der Erziehung von Ptahhotep (Seel & Hanke, 2015, S. 163)



Schule deinen Sohn zum Hörenden,
der angesehen sein wird im Herzen der Vornehmen.
Wenn ein Sohn seines Vaters Wort annimmt,
wird keiner seiner Pläne fehlschlagen.
Wenn er alt geworden ist und die Ehrwürdigkeit erreicht hat,
dann redet er ebenso zu seinen Kindern, indem er die Lehre
seines Vaters erneuert.
Jeder, der wie er unterrichtet ist, möge zu seinen Kindern
sprechen: Setze ein Beispiel, verärgere nicht.
Stärke die Weltordnung, damit deine Kinder leben.

Aus dieser Darstellung wird sichtbar, welche Rolle der Vater in der Beziehung zu seinem Nachwuchs einnahm. Er war der Erzieher und Ratgeber seiner Söhne, die wiederum diese Rolle für die Zukunft auferlegt bekamen.

Neben der Rolle des Vaters als Erzieher wird aus den alten ägyptischen Schriften auch ersichtlich, dass die ersten zehn Lebensjahre als Zeitraum der Erziehung angesehen wurden (z. B. bei Amenemope, zur Zeit von Ramses, ca. 1303 – 1213 v. Chr.):

„In diesem Zeitraum war dem Kind ein Bewusstsein für rechtes Handeln (Maat) und Fehlverhalten (Isfet) zu vermitteln. Das Kind wird als ein unbeholfenes, unwissendes und damit unvollkommenes Wesen betrachtet, das erziehungsbedürftig ist. Die ‚Kenntnis des Guten‘ ist dem Menschen nach der Lehre des Ptahhotep bei der Geburt nicht mitgegeben, sondern muss ihm durch Erziehung vermittelt werden.“ (Seel & Hanke, 2015, S. 163)

Neben den Vätern übernahmen im alten Ägypten Männer aus leitender Stellung in Staatsämtern ebenfalls Erziehungsaufgaben. Sie nahmen Schüler bei sich auf, um so ihre Nachfolger selbst heranzuziehen. Somit begann zu diesem Zeitpunkt eine Art außerfamiliäre Erziehung durch Männer, wobei diese aber noch keinem reinen pädagogischen Beruf nachgingen. Die Schüler mussten neben dem Unterricht auch den Haushalt ihres Lehrers besorgen. Ptahhotep warnte dabei vor den Gefahren, die das Amt eines Lehrers mit sich bringen konnte, etwa einem gewissen Hochmut.

Neben Knaben konnten auch Mädchen den Unterricht besuchen, was in früheren Hochkulturen nicht selbstverständlich war. Doch da Mädchen früh heirateten und keinem Beruf nachgingen, war auch die Schulausbildung überflüssig, sodass diese von der Möglichkeit des Schulbesuchs eigentlich nicht Gebrauch machten. Auch Buben besuchten die Schule eher selten, sodass insgesamt nur etwa drei bis vier Prozent der Bevölkerung eine Ausbildung genossen. Sowohl durch die soziologischen Veränderungen als auch durch die entstehende Bildung entwickelten sich einzelne Kulturen zu Hochkulturen. Diese historische Entwicklung nahm ihren Lauf vor allem in der Antike. In der anschließenden Tabelle (Tabelle 1) soll diese Entwicklung der Erziehung in der frühen Geschichte noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

Tabelle 1. Übersicht der frühzeitlichen erzieherischen Bedeutung

Zeit	Pädagogische Bedeutung
Urgeschichte (vor ca. 2,6 Mio. Jahren)	<ul style="list-style-type: none"> • Weitergabe der Felsenmalerei • Mütter und deren Freundinnen betreuten ihre Kinder • Paare sahen sich beide für ihr Kind verantwortlich, nach etwa 4 Jahren meist die Trennung von Mann und Frau • Väter im heutigen Sinne gab es nicht • 4-jährige Kinder spielten in altersgemischten

	<p>Spielgruppen und wurden von älteren Kindern bzw. Ersatzmütter betreut</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsteilung von Mann (Jagd) und Frau (Sammeln)
Jungsteinzeit (vor ca. 9000 Jahren)	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsteilung durch Ackerbau • Vermehrt soziale Erziehung durch Sesshaftigkeit notwendig
Frühe Hochkultur (ab ca. 4000 v. Chr.)	<ul style="list-style-type: none"> • Keilschrift und Weitergabe der Keilschrift • Erziehungsschrift von Ptahhotep • Männer als Erzieher für Jungen

1.1.2 Erziehung in der Antike

1.1.2.1 Das antike Griechenland (ab ca. 600 v. Chr.)

Da die Wurzeln aller modernen europäischen Kulturen von der Antike geprägt sind, kann davon ausgegangen werden, dass auch die Bildung und Erziehung einen Teil ihrer Wurzeln in der Antike haben. So gab es auch in der griechischen Frühzeit zuerst nur für Auserwählte, den Adel, eine bewusste Erziehung, ebenfalls durch Männer, die in Form von körperlicher Betätigung stattfand. Dieser Betätigung untergeordnet fand dann auch eine musische Bildung der ritterlichen Knaben in Musik und Volkspoesie statt.

In Sparta wurden Kinder beiderlei Geschlechts mit sechs Jahren aus der Familie herausgenommen und unterlagen einem staatlichen Schulzwang, wobei Männern eine Ausbildung bis zum 30. Lebensjahr zuteilwurde und diese in eigenen Gemeinschaften, auch noch als verheiratete Männer, durch gemeinsame Mahlzeiten zusammen waren. Der Schwerpunkt der Erziehung lag immer noch auf körperlicher Zucht, musisch auf Musik und Tanz (Reble, 1995, S. 22f.).

In Athen, der zweiten griechischen Polis, lag der Schwerpunkt der Erziehung nicht so sehr auf dem Dienen für den Stadtstaat, sodass sich hier die charakteristischen Leistungen der griechischen Philosophie und Wissenschaft entwickeln konnten. Von dieser Bildung wurden aber Frauen weitestgehend ausgeschlossen. Dafür gewann die Familie an Bedeutung und die Eltern waren per Gesetz verpflichtet, ihre Kinder ab dem siebten Lebensjahr musisch und gymnastisch ausbilden zu lassen, wobei dies nur die Buben betraf, da die Mädchen nur von ihren Müttern daheim erzogen werden durften. So erhielten die Knaben ihren Unterricht bei privaten Lehrern, die aber nicht sehr angesehen waren, unter Beaufsichtigung von Knabenführern (Pädagogos). Die Buben wurden somit von zwei verschiedenen Männern begleitet und erzogen (Reble, 1995, S. 23–27). Sowohl die Bildungsform als auch die Erziehungsform, aber auch der Lebens- und Wirkungsbereich wurde zusammengefasst unter dem Begriff „paideia“ (Tenorth, 1992, S. 41). Damit fanden bereits intensivere Zuschreibungen statt, die bis heute ihre Wirkung

zeigen. Mütter waren für die pflegerischen und häuslichen Tätigkeiten zuständig und für das Vermitteln dieser an die Töchter. Männer und Väter hingegen erfüllten den Bildungsauftrag dieser Zeit.

Gegen 400 v. Chr. entwickelte sich in Athen eine höhere Bildungsidee in zwei Bereichen weiter: dem rhetorisch-lebenspraktischen mit den Sophisten und dem philosophisch-wissenschaftlichen mit Sokrates, Platon und Aristoteles. Auf die Schulen in dieser Zeit soll nicht näher eingegangen werden, da der Fokus dieser Arbeit auf dem Elementarpädagogischen liegt. Die philosophischen Grundgedanken der erzieherischen Zeitgeister Sokrates, Platon und Aristoteles sollen aber kurz erläutert werden, da sie auch die elementarpädagogische Erziehung prägen.

Sokrates (469–399 v. Chr.) gilt als „mächtigstes erzieherisches Phänomen des christlichen Abendlandes“ (Reble, 1995, S. 30) und war sowohl Philosoph („Ich weiß, dass ich nichts weiß.“) als auch Erzieher. Dabei war für ihn von Bedeutung, dass durch eine „Freundschaftskunst“ der andere zu einer selbstständigen sittlichen Persönlichkeit wird. So beinhaltete die Erziehung Sokrates' eine Vermittlung von Werten.

Platon (427–347 v. Chr.), Schüler von Sokrates, hatte als zentrales Anliegen die politisch-pädagogische Natur und strebte den Aufbau einer Synthese von Sparta und Athen an, die sich in der Verknüpfung von Staatsautorität und philosophischem Geist zeigte. In seinen beiden Schriften „Der Staat“ („Politeia“) und „Die Gesetze“ („Nomoi“) zeichnete er ein bewusstes, systematisch durchgeformtes Ideal der Erziehung und Kultur, in dem die Philosophie und die Wissenschaft maßgeblich für das Staatsleben und die Bildungsmacht waren (Reble, 1995, S. 33). Während Platon eine besondere Erziehung für Gewerbetreibende und Bauern nicht für nötig hielt, erkannte er den Frauen Gleichberechtigung zu. Somit zeigen sich die Überlegungen Platons bedeutend für die Gleichberechtigung von Mann und Frau, aber nicht für die Gleichstellung aller.

Aristoteles (384–322 v. Chr.) richtete seine Aufmerksamkeit eher auf die nüchternere Wirklichkeit und das eifrige Materialsammeln. Wichtig war für ihn auch, dass der Staat bei der Erziehung nicht mehr so im Vordergrund steht, sondern mehr der ethisch-persönliche Bereich (Reble, 1995, S. 37). Damit setzte Aristoteles das Einbeziehen der Werte in die Erziehung von Sokrates fort.

Allen drei Philosophen ist gemein, dass sie Reflexion und Denken in die Erziehung ihrer Zöglinge einbezogen und mehr darin sahen als reine körperliche Betätigung. Es kann zusätzlich festgehalten werden, dass sich Männer somit nicht nur mehr rein für die Bildung und Wissensvermittlung zuständig fühlten, sondern auch für die Erziehung zu Persönlichkeiten. Die pflegerischen Tätigkeiten oblagen aber (immer noch) den Frauen. Zusätzlich erkenntlich wird in der Antike auch, dass die Arbeitsteilung nicht mehr nur aufgrund körperlicher Kraft, wie in der Jungsteinzeit, betrieben wurde, sondern bereits Zuschreibungen aufgrund von Werten und Bewertungen erfolgten.

1.1.2.2 Das antike Rom (ab ca. 250 v. Chr.)

Im antiken Rom wurden viele Schriften der griechischen Philosophen übernommen und so auch das Gedankengut aus Sparta und Athen. Hier war das Leben ebenso auf den Staat ausgerichtet, wobei die Familie eine viel zentralere Rolle einnahm. Vor allem der Vater wurde verehrt und galt als Kraft- und Rechtszentrum der Familie. Der Prozess der Freilassung der Jungen aus der väterlichen Gewalt wurde als „emancipatio“ bezeichnet, indem die Buben mit dem Anlegen der Toga in die Welt der Erwachsenen eintraten (Tenorth, 1992, S. 48).

Somit hatte der Vater eine große Erziehungskraft, da es keine öffentliche Erziehung gab. Die Erziehung im alten Rom beinhaltete das Anlernen im Ackerbau, Kriegsdienst und das politische Handeln sowie bei den Mädchen die weiblichen Arbeiten (Reble, 1995, S. 45). So fand zu dieser Zeit die Erziehung beider Geschlechter durch Nachahmung und Anlernen in der Familie statt. Auch griechische Sklaven wirkten in vornehmen Häusern als Pädagogen, sodass die Lehren der großen Philosophen neben den Schriften auch mündlich verbreitet wurden.

Als wichtige Persönlichkeit Roms gilt Cicero (106–43 v. Chr.). Er war Politiker, Redner und Schriftsteller, aber auch Philosoph und Bildungstheoretiker. In seinen Reden verwies er auf die Wichtigkeit der Verschmelzung von nationaler Gesittung mit der griechischen Geistesbildung, um höchste Bildung zu erlangen. So unterstrich er als erster die Bedeutung der humanistischen Bildungsidee (Reble, 1995, S. 47), die für die spätere Bildung im europäischen Kulturraum als Grundlage dient. Damit setzte er die Gedanken der griechischen Philosophen und die Bedeutung der Erziehung zu Persönlichkeiten fort.

Auch die Zeit der Antike soll abschließend in der Tabelle 2 zusammengefasst dargestellt werden:

Tabelle 2: Übersicht der antiken erzieherischen Bedeutung

Zeit	Pädagogische Bedeutung
Das antike Griechenland (ab ca. 600 v. Chr.)	<ul style="list-style-type: none"> • bewusste Erziehung adeliger Knaben durch körperliche Betätigung, später untergeordnet musische Erziehung • während der gesamten Antike Verachtung der Arbeit, besonders der Handarbeit • öffentliche Erziehung mit staatlichem Schulzwang für Mädchen und Buben • Erziehung durch den Staat • Einbindung der Philosophie in die Erziehung • Erziehung übernimmt die Familie • private Lehrer lehrten nur Buben, Mädchen wurden von ihren Müttern erzogen, Mütter lebten sehr zurückgezogen,

Griechische Philosophie	<ul style="list-style-type: none"> • „paideia“ als Lebensform • Sokrates: durch „Freundschaftskunst“ zu einer selbstständigen sittlichen Persönlichkeit • Platon: Verknüpfung von Autorität und Geist sowie Gleichberechtigung der Frau, aber keine Notwendigkeit der besonderen Erziehung der Klasse des Nährstands, erste „pädagogische Utopie“ • Aristoteles: ethisch-persönlicher Bereich im Vordergrund
Rom (ab ca. 250 v. Chr.)	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehung in der Familie für Mädchen und Buben • Vater als Oberhaupt hatte die Erziehungsmacht • „emancipatio“ als Abnabelung der Buben vom Vater
Cicero (106 – 43 v. Chr.)	<ul style="list-style-type: none"> • Verschmelzung von nationaler Gesittung mit der griechischen Geistesbildung • humanistische Bildungsidee

1.1.3 Erziehung im frühen Christentum und im Mittelalter

1.1.3.1 Christentum (ab ca. 200 n. Chr.)

Aus dem Hellenismus und dem hellenistischen Römertum heraus entstand als neue Glaubensidee das Christentum, das die verschiedenen Weltanschauungen und Spannungen in einer Religion einen wollte. Um selbst an die Macht zu kommen, musste sich das Christentum mit der Hochkultur der Spätantike und dessen Kulturleben auseinandersetzen. So griffen die Denker dieser Zeit auf den dualistischen Platon und später auf den harmonisierenden Aristoteles zurück. Nicht hergeleitet wurde aber das antike Gedankengut in Bezug auf die Arbeit: In der Antike war die Arbeit verachtet, besonders die Handarbeit, sodass diese nur von Sklaven und Frauen durchgeführt werden sollte, nicht aber vom freien Mann. Das Christentum brachte nun aber die Wertschätzung der Arbeit, vor allem der Handarbeit. Daher trug das Christentum diesbezüglich zur Vertiefung der Humanitätsidee bei.

Neben der Wertschätzung der Arbeit wurde weiters vermittelt, dass nur der zu echter Bildung gelangen konnte, der aus dem Evangelium heraus lebte. So wurde das Christentum zur Bildungs- und Kulturmacht und wurden die Rhetoren- und Philosophenschulen in Katecheten- und Theologenschulen umgewandelt. Dabei wandelte sich das Schulsystem in eine Ausbildungsstätte für die Geistlichkeit, nicht aber für das Volk (Reble, 1995, S. 51–55).

Durch das Bereisen anderer Länder und die Missionierung wurde auch der Stellenwert der Frau im Christentum verbreitet. Der Jesuit Paul Le Jeune berichtete (zwar erst 1632)

während seiner Mission bei Indianern von entsetzlichen Zuständen, da Frauen unabhängig seien und einen hohen wirtschaftlichen und sozialen Stellenwert genießen würden.

Somit wurde durch das Christentum der Fokus vor allem auf die Erziehung von Buben gelegt. Männer wurden geschätzt sowie auch deren Arbeit und diese sollten mit „christlichen Werten“ die Überhand über die Frauen erlangen. Damit erlangten Männer einen gewissen Machtstatus über die Frauen und die Rollen in der Familie wurden dementsprechend aufgeteilt. Durch Missionsarbeit wurde versucht, die christlichen Überzeugungen durchzusetzen, da Zucht bei der Kindererziehung, eheliche Treue, lebenslange Monogamie und vor allem männliche Autorität und weibliche Unterordnung als Voraussetzung für die Erlösung galten. Wissenschaftler fassen zusammen, dass der Kolonialismus und das Christentum die Situation und die Rolle der Frau stark beeinflussten und weltweit verschlechterten (Fisher, 1993, S. 275f.). So wurde im Christentum „die Frau als animalisch-seelenlos definiert, die Liebe entsexualisiert und die keusche ‚Josefs- oder Paradiesehe‘ propagiert“ (Cölln, 1997, S. 52).

Auch Thomas von Aquin (1225–1274) setzte diese Entwürdigung der Frauen im 13. Jahrhundert fort und bestärkte die Christen darin, dass die Liebe zu einer Frau den Mann ins Verderben hinab zieht (Cölln, 1997, S. 52), und unterstützte damit weiterhin das christliche Gedankengut, dass Frauen für Männer „gefährlich“ seien (man denke nur an die Geschichte vom Paradies) und der Mann daher die Macht über die Frau behalten müsse.

1.1.3.2 Mittelalter (ab ca. 550 n. Chr.)

Neben dem in der Regel niedrigeren Stellenwert der Frau in der Gesellschaft kam im Mittelalter vor allem das korporative Element zum Tragen. So war der Mensch in bestimmte Gruppen, Gemeinschaften und Stände unterteilt, die sowohl die Haltungen, die Lebensformen und die Bildungswege vorgaben. Die Menschen sahen sich dabei nicht als Individualisten, sondern eher als Typen. Dabei war die christliche Religion die Grundlage, nach der sich das gesamte Leben richtete. Damit war die religiöse Einheit im Mittelalter auch gleichzeitig die Einheit der Bildungsidee und der Bildungsgehalte. Auch wenn die Stände in der Bildung unterschiedliche Zugänge hatten, so einte das Christentum das Bildungswesen. Damit ging aber die Bedeutung der Persönlichkeit aus dem antiken Griechenland verloren.

Erziehen hieß im Mittelalter, aufgrund der Prägung durch das Christentum, den Menschen zur Demut und zum Glauben zu erziehen. Aber auch körperliche Gewalt prägte diese Erziehung, sowie Unterdrückung und inquisitorische Verfolgungen. Die Bindung zwischen Eltern und Kindern kann zu dieser Zeit als distanziert betrachtet werden (Tenorth, 1992, S. 49).

Schulen besuchten nur Knaben, zu Beginn beschränkt auf die Anwärter des Klerus, später auch Laien. So gab es Stadt- und Laienschulen und damit standesspezifische Ausbildungen (Tenorth, 1992, S. 50). Im Laufe der mittelalterlichen Epoche gehörte zur guten Bildung (auch der adeligen Frauen), das Lesen und Schreiben zu beherrschen, aber die wenigsten konnten dies auch. Erschwert wurde dies vor allem auch, weil der Erwerb der Kulturtechniken in lateinischer Sprache erfolgte. Somit drifteten die unterschiedlichen sozialen Schichten zur Zeit des Christentums immer mehr auseinander. Erst ab dem 14. Jahrhundert wurde gefordert, die Schriften auch in der Volkssprache zu präsentieren (Tenorth, 1992, S. 53).

Das Gedankengut der Antike wurde mit diesem Umbruch für die Bildung wiederentdeckt und die ersten Universitäten wurden gegründet (Tenorth, 1992, S. 50). Andererseits blieben Forderungen und Einflüsse des Christentums weiter erhalten. Da die Inhalte und die Lehre in der Schule ganz auf die Kirche ausgerichtet waren, war die Forderung der Ehelosigkeit der Lehrer selbstverständlich. Dieser Anspruch hielt sich im pädagogischen Berufsfeld bis ins 20. Jahrhundert,³ wobei zu dieser Zeit nicht mehr das Gedankengut des Christentums dafür verantwortlich scheint, sondern eine Existenzsicherung und das Zutrauen in weibliche Kompetenzen. Mit dem Integrieren der Frauen in den Lehrerberuf im 19. Jahrhundert entstand in Deutschland das „Lehrerinnenzölibat“. Um unverheirateten und verwitweten Frauen eine Existenzgrundlage zu sichern, wurde das Eheverbot von Lehrerinnen abgesichert. Diese Maßnahmen betrafen jedoch nur weibliche Lehrerinnen. Somit zeigte sich indirekt auch hier noch der „Wert“ der Frau aus dem Christentum. Weiters wollte man mit diesem Ministererlass von 1880 der Überfüllungskrise im akademischen Lehrerberuf entgegenwirken. Als offizielle Begründung wurde jedoch angegeben, dass sich der Lehrerberuf nicht mit den Pflichten der Hausfrau und Mutter vereinbaren lasse. Auch in anderen europäischen Ländern waren die meisten Lehrerinnen nicht verheiratet, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Ideologie, dass eine Frau Beruf und Familie nicht verbinden könne, weit verbreitet war (Enzelberger, 2001, S. 111). So verlieren Zuschreibungen an Frauen, die ihren Ursprung im Christentum haben, bis in die Moderne nicht an Bedeutung. Das Gedankengut der Erziehung und der Rollenzuschreibungen im Christentum und im Mittelalter soll in der Tabelle 3 noch einmal zusammenfassend verdeutlicht werden.

Tabelle 3: Übersicht der mittelalterlichen pädagogischen Bedeutung

Zeit	Pädagogische Bedeutung
Christentum (ab ca. 200 n. Chr.)	<ul style="list-style-type: none"> • Wertschätzung der Arbeit und der Humanitätsidee • theologische Schulen • Abwerten der Rolle der Frau durch das Christentum, Männer sollten christlich

³ Siehe dazu auch im Kapitel 2.2.1 über Mütterlichkeit für professionelles Handeln

	begründet über die Frau herrschen
Mittelalter (6. – 15. Jh. n. Chr.)	<ul style="list-style-type: none"> • Stände prägten den Bildungsweg, das Christentum gab die Bildungsgehalte vor • Erziehung hin zur Demut und zum Glauben, umgesetzt mit Folter und Gewalt • die Bindung zwischen Eltern und Kindern war distanziert • Gründung der ersten Universitäten • Ehelosigkeit der Lehrer aufgrund der Hinordnung zur Kirche • Forderung des Umschreibens der Schriften in Volkssprache

1.1.4 Erziehung der frühen Neuzeit und Aufklärung

1.1.4.1 Comenius (1592–1670)

Johann Amos Comenius (1592–1670) ist eine bedeutende Persönlichkeit für die Pädagogik (Reble, 1995, S. 114-121). Eines seiner umfassendsten Werke, in böhmischer Sprache verfasst, nennt sich „Didactica magna“ (große Unterrichtslehre, 1628/32). 1657 wurde dieses Werk in lateinischer Sprache veröffentlicht. Das Schriftstück beinhaltet Überlegungen für die schulische Bildung. Für Erziehungsfragen der frühen Kindheit verfasste er darüber hinaus das „Informatorium der Mutterschul“ (1628/31, dts. 1633). Diese Überlegungen Comenius' verbreiteten sich immer mehr und wurden zur universalen Anschauung der Erziehung. Er vertrat die Ansicht, dass Erziehung und Bildung als „Erlösung der Menschheit“ zu sehen und mit größter Sorgfalt und einem allumfassenden Plan bereits ab der frühesten Kindheit durchzuführen sei. Daher entwarf er einen Erziehungs- und Schulplan von den ersten Lebensjahren an.

Ein weiterer wichtiger Punkt war für Comenius die Erziehung und Bildung aller, sodass sowohl Mädchen als auch Buben, egal welcher sozialen Stände, in gleicher Weise erzogen werden sollten und somit zum vollen Menschsein gebracht wurden. So sah er es als seine Aufgabe, das Gedankengut des Christentums in Bezug auf die Gleichstellung von Mann und Frau sowie die sozialen Ständen zu entschärfen.

Für die Erziehung sah er die Gebiete Belehrung/Bildung (Kenntnisse, Künste, Sprache), Sittlichkeit und Gottesfurcht als bedeutend. Er war dabei der erste Vertreter, der die Pädagogik vom Kind her entwarf. Für die Bildung sah er das Prinzip der Ordnung als hilfreich. Neben dem Beginn am frühen Morgen nahm er als beste Lernform das eigene Lehren wahr, sodass er Schüler als Helfer des Lehrers heranzog.

Pädagogisch sah Comenius anders als Platon nicht Gerechtigkeit, Weisheit, Tapferkeit und Mäßigkeit als wichtigste Tugenden, sondern die Betonung der sittlichen Erziehung, aber nicht durch Worte, sondern durch Vorbilder. Daraus ist die Hinwendung zum Christentum durchaus noch erkennbar, sodass die religiöse Erziehung auch als Herzstück der Comenischen Erziehung gesehen werden kann. Daher kritisierte er auch das Schulwesen seiner Zeit und warf den Lehrern Verwendung von heidnischen Schriften vor.

Für die Schule forderte er einen einheitlichen Aufbau. Für die ersten sechs Lebensjahre, die Kindheit, sah er die Mutterschule vor. Dadurch kam die Erziehung der Kinder (Mädchen und Buben) wieder weg vom Vater in das Tätigkeitsfeld der Mutter. Somit waren Frauen nicht mehr nur für die Pflege der Kinder zuständig, sondern auch für deren Erziehung. Zusätzlich bedeutete die Mutterschule aufgrund der Wortwahl nicht nur Erziehung, sondern auch Bildung durch die Mutter. Dazu verfasste er die Schrift „Informatorium der Mutterschul“ und zeigte damit auf, dass Mütter seiner Ansicht nach geeignet seien für die Erziehung, aber trotzdem Ratschläge und Hilfestellung (eine minimale Form von Ausbildung?) benötigten. Comenius forderte damit eine planvolle Erziehung in jedem Haus und war somit ein Vorläufer von Pestalozzi und Fröbel.

Für die älteren Kinder (siebtes bis zwölftes Lebensjahr) forderte er für Mädchen und Buben Muttersprachschulen in jedem Dorf. Für die männliche Jugend sollte es ab dem 13. Lebensjahr Lateinschulen in Bezirken geben, um die Geistesbildung für Knaben, die Höheres als das Handwerk anstrebten, voranzutreiben. Somit blieb die höhere Bildung den Mädchen auch zu diesem Zeitpunkt untersagt.

Die Bedeutung der Bildung und Erziehung verstärkte sich aber immer mehr und pädagogisches erzieherisches Denken wurde bis zur Zeit der Aufklärung über die Jahre intensiviert.

1.1.4.2 Das pädagogische Jahrhundert – die Aufklärung (ab ca. 1650)

Mit der Aufklärung spannte sich ein weiter Bogen mit thematisch und regional vielfältigen Abschnitten vom ausgehenden 17. Jahrhundert bis zum ausgehenden 18. Jahrhundert. Die Aufklärung verband mit Erziehung eine Hoffnung des Fortschritts und der Höherbildung der Menschheit. So zeigt etwas das folgende Zitat von Immanuel Kant (1724–1804), welche Bedeutung der Erziehung nun zugemessen wurde.

„Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss ... Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ (zitiert nach Tenorth, 1992, S. 74ff.)

Aus dieser Zeit stammen auch geisteswissenschaftliche Traditionen und gesellschaftskritische Richtungen der Pädagogik basierend auf den Begrifflichkeiten Kritik, Aufklä-

rung, Mündigkeit, Toleranz, Emanzipation und Fortschritt (Tenorth, 1992, S. 76). Verantwortlich dafür sind hauptsächlich Vertreter wie Lessing, Kant oder Rousseau.

Die Entwicklung der Aufklärung zeigt sich durch kontroverse Überlegungen. So wurde Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) etwa für die schwarze Pädagogik ebenso als Vertreter beansprucht wie als Kritiker der gesellschaftlich funktionalisierten Erziehung. Durch seinen Roman „Emile“ (1762) leitete er revolutionäre Gedanken zur Erziehung ein, die auf Überlegungen von Kant fußten. Diese Gedanken resultierten aus der Unzufriedenheit Rousseaus an der Gesellschaft. So warf er der zivilisierten Gesellschaft vor, dass sie selbstsüchtig, unwahrhaftig und eitel sei. In seinem Roman benannte er die Anteile der Natur und der Gesellschaft bei der Entwicklung des Kindes und betonte damit die Bedeutung der Erziehung und die Aufgabe der Pädagogen. Somit lebten wieder Überlegungen der griechischen Philosophen aus der Antike auf, da Werte wieder einen höheren Stellenwert in der Erziehung erlangten. Die Veränderung im Denken war eine Antwort auf die Entwicklungen dieser Zeit, sowohl ökonomisch und sozial als auch politisch.

Anschließend an Rousseau betonte auch Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) während der Aufklärung die Bedeutung der Erziehung, wobei er vor allem die Elementarbildung förderte und forderte. Sein Ansatz war die Förderung der intellektuellen, sittlich-religiösen und handwerklichen Fähigkeiten und Kräfte der Kinder, um sie somit harmonisch und ganzheitlich zu bilden. Seine Anschauung der Bedeutung von Kopf-Herz-Hand in der Erziehung zeigte neben der Gleichgewichtung der Elemente des Tuns, der Emotionen/Gefühle und des Geistes/Wissen auch die Zuwendung zum Kind als bedeutsam für die pädagogische Arbeit (Tenorth, 1992, S. 89). Bedeutsam ist dabei vor allem die Kombination der Zuwendung eines Mannes zu jungen Kindern. Allerdings war er nicht selbst als Erzieher und „männliche Fachkraft“ tätig.

Erzieherisch wurden die Aufgaben den Müttern zugesprochen, wobei es in erster Linie um die Erhaltung der Gesundheit des Kindes ging und um das Ruhigstellen des Kindes, damit die Mutter auch anderen Arbeiten nachgehen konnte. Die Mutter hatte zu dieser Zeit auch Aufgaben in der kirchlichen und dörflichen Gemeinschaft zu übernehmen. Dies war vor allem zur Absicherung der Familie notwendig (Tenorth, 1992, S. 95). Der Frau wurde zur Zeit der Aufklärung damit eine Funktion im gesellschaftlichen Kontext zuteil. Es wurden somit Zuschreibungen aus dem Christentum und dem Mittelalter aufgebrochen, indem die Frau nicht nur für Tätigkeiten im eigenen Haus zuständig war. Dieser Wandel der Erziehung in der frühen Neuzeit soll in Tabelle 4 noch einmal zusammenfassend aufgezeigt werden.

Tabelle 4: Übersicht der erzieherischen Bedeutung der frühen Neuzeit und Aufklärung

Zeit	Pädagogische Bedeutung
Comenius (1592–1670)	<ul style="list-style-type: none"> • „Didactica magna“, große Unterrichtslehre, 1628/32 • Erziehungsfragen der frühen Kindheit, das „Informatorium der Mutterschul“ (1628/31, dts. 1633) • Erziehung und Bildung als „Erlösung der Menschheit“ für alle ab dem ersten Lebensjahr • Bildung: bedeutend war das Prinzip der Ordnung • Erziehung: Bedeutung hatte religiöse Erziehung • Lehren als Lernform • Aufbau der Schule: Mutterschul – Muttersprachschul – Lateinschul
Aufklärung (ab ca. 1650)	<ul style="list-style-type: none"> • Kant: Bedeutung der Erziehung für alle • Rousseau: schwarze Pädagogik, Erziehungsroman: „Emile“ • Pestalozzi: ganzheitliche Förderung in der Elementarpädagogik, Einbeziehung von Kopf-Herz-Hand und die Zuwendung zum Kind • Erziehungsverantwortung hatten die Mütter, Fokus lag auf der Gesundheit

1.2 Anthropologische Aspekte der Erziehung und Bildung bezogen auf den Kindergarten bzw. die familiäre Struktur von der Industrialisierung bis zur Moderne

1.2.1 Betreuungssituation am Beginn der Entstehung der Institution Kindergarten

Während der industriellen Revolution ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und verstärkt im 19. Jahrhundert gab es tiefgreifende Veränderungen bei den wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen und Lebensumständen, aber auch, wie in Abschnitt 1.1.4.2 aufgezeigt, einen gewissen Wertewandel. Daher wurden in dieser Zeit für die Kinder Aufbewahrungsstätten und später auch Bildungseinrichtungen benötigt. Vor allem in Deutschland wurden Einrichtungen für Kinder errichtet, sodass sich deutschsprachige Quellen vermehrt auf Deutschland und die Entwicklung dort beziehen.

Die Entstehung der Einrichtung „Kindergarten“ sowie des Berufs „Kindergärtnerin“ ist mit der Entstehung des bürgerlichen Familienmodells im frühen 19. Jahrhunderts eng verbunden (Rabe-Kleberg 2003). Vorher war es üblich, ja gar nicht anders möglich, dass Frauen bei den Kindern zu Hause blieben und für deren Wohl sorgten. Rohrmann betont ebenfalls den Zusammenhang der Entstehung des Kindergartens und des Berufs der Kindergärtnerin mit dem Aufkommen des bürgerlichen Familienmodells und weist

darauf hin, dass Friedrich Fröbel (1782-1852), der Begründer des Kindergartens zunächst männliche Betreuer im Kindergarten befürwortete, diese allerdings kein Interesse daran zeigten (vgl. Rohrman 2014, S. 68; Tünte 2007, S. 48) und er somit auf Frauen zurückgreifen musste. Bereits im 18. Jahrhundert wurde den Vätern und anderen männlichen Autoritätspersonen die Hauptrolle in der Erziehung zugeschrieben. Die Mütter waren für das gesundheitliche Wohl und die Pflege der Kinder zuständig (Buschmeyer 2013, S. 23f.) und eine männliche Betreuung wurde auch in Kindergärten angedacht. Somit ergab sich aus den Zuschreibungen des Bildungsanspruchs an Männer als auch aufgrund der Machtposition von Männern die Überlegung für männliches Betreuungspersonal für Kindergärten.

So übernahmen jedoch unausgebildete Frauen die Betreuung der Kinder als „Kindermägde“ oder „Haus- und Pflegemütter“. Fröbel meinte, dass die Erziehung zur Bildung nicht auf das weibliche Geschlecht übertragen werden solle, sondern das von „außen lehrende männliche Geschlecht“ ebenso bereits in Kindertagen zur Erziehung und Bildung beitragen sollte (Fröbel, 1863, S. 248).

Da sich für den Beruf der Kindergärtnerin nur Frauen interessierten, wurde somit auch die Ausbildung speziell für das weibliche Geschlecht angeboten. Doch trotz gut zusammengestellter Themenbereiche, die den Frauen vermittelt wurden, wurden die Ausbildung und auch der künftige Beruf gesellschaftlich eigentlich nicht anerkannt. Im beruflichen Status schwang noch immer der historisch geprägte Stellenwert der Frau mit. So wurde etwa vonseiten des preußischen Staats eine Abnahme einer Prüfung in der Ausbildung zur Kindergärtnerin verweigert, da die Befähigung eher im Gemüt und in der Persönlichkeit liege als im Können und Wissen (Rabe-Kleberg 2003, S. 47).⁴

Beinzger betont jedoch die eigene Aufwertung, die Frauen durch die Ausübung des Berufes erfuhren,

„aufgrund der ihnen zugeschriebenen naturgegebenen Prädestinationen zum wohlgefühlten Umgang mit ihren Kindern bzw. ob ihrer Fähigkeit, auch jenseits leiblicher Mutterschaft soziale Mütterlichkeit im Sinne einer natürlichen und instinktgeleiteten Berufung zu praktizieren“ (Beinzger 2003, S. 11).

Frauen erlebten durch diesen Beruf eine Aufwertung, obwohl ihnen die Aufgabe als natürliche Berufung zugeschrieben wurde. So hatten sie die Möglichkeit zu arbeiten und wurden wegen ihres Geschlechts in ihrer Kompetenz nicht infrage gestellt.

Gedanklich war der Erziehungsberuf geprägt von der Annahme der „geistigen Mütterlichkeit“⁵, das heißt, es wurde davon ausgegangen, dass junge Frauen aufgrund ihres Geschlechts dafür geeignet seien, Männer hingegen nicht. Dieses Grundmodell hatte

⁴ Darauf wird in Kapitel 2 über Mütterlichkeit näher eingegangen

⁵ Siehe dazu die Ausführungen im Kapitel 2 über Mütterlichkeit

sich über mehrere Jahrhunderte bewahrt. Durch die Öffnung der Ausbildung für Männer bzw. Burschen (in Österreich durch die 7. Schulorganisationsnovelle von 1982) wurde nun versucht, als Gegenpol zur Mütterlichkeit eine „geistige Ritterlichkeit“ einzuführen (Buschmeyer 2013, S. 261; Rohrman 2014, S. 68).

So hat die geringe Anerkennung des Berufs der/s Kindergärtner/in bis heute ihre Wurzeln auch in der Annahme, dass Frauen diese Arbeit auch ohne Schulung aufgrund ihres Geschlechts und nicht wegen einer professionellen Ausbildung ausüben könnten.⁶

1.2.2 Johanna Harrer

Das Gedankengut der „geistigen Mütterlichkeit“ aus dem 18. Jahrhundert, dass Frauen aufgrund ihres Geschlechts befähigt seien, Kinder zu erziehen, zieht sich bis ins 20. Jahrhundert. Auch Johanna Harrer schrieb in ihrem Buch „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ über die Fähigkeit der Frau, Kinder zu erziehen. (vgl. Gebhardt, 2009, S. 85–91) Eng gebunden an die Ideologie des Nationalsozialismus zeichnete es latente Muster von Mütterlichkeit. Da dieses Buch auch nach dem zweiten Weltkrieg bis 1987 in bereinigter Form ohne nationalsozialistische Terminologie weiter aufgelegt wurde, kann davon gesprochen werden, dass ganze Generationen von Frauen und Müttern der Kriegs- und Nachkriegsgeneration davon beeinflusst wurden und daher Zuschreibungen über einen sehr langen Zeitraum verfestigt wurden.

So handelt das Buch zu einem großen Teil von der Säuglingspflege und wurde als Grundlage für junge Frauen in Reichsmüterschulungskursen und in Ausbildungen und Schulen verwendet. Verwunderlich ist die Auflagenstärke (1,2 Millionen), da das Buch geprägt von Frauen- und Kinderfeindlichkeit als nicht ansprechend für Mütter scheint. Durch die Verwendung in den Ausbildungsstätten war eine hohe Auflage gesichert und auch in den meisten deutschen Haushalten fand sich das Buch.

Die Grundzüge von Harrers Erziehung beinhalteten vor allem Zucht, Unterwerfung und Reinlichkeit. Damit berief sie sich wieder auf Inhalte aus früheren Zeiten, wie etwa dem frühen Christentum. Frauen schrieb sie die Rolle der Gebärenden und Erziehenden zu und reduzierte sie darauf. Außerdem waren ihre Forderungen der Erziehung so hoch, dass eine Mutter diese nicht realisieren konnte. Diese Haltung der Mütterlichkeit zeigte sich bei deutschen Frauen aufgrund der unaufgearbeiteten Geschichte noch Jahrzehnte später. Es wurde eine Erziehung der Bindungslosigkeit und Kontaktunfähigkeit vermittelt und darauf verwiesen, dass Frauen besonders geeignet seien, Kinder großzuziehen – auch ohne Väter. Dies spiegelte zum einen den nationalsozialistischen Hintergrund wider (Männer im Krieg und Heranzüchten von opferbereiten Menschen), beinhaltete aber auch die prägende Entwertung und Rollenzuschreibung der Frau im 20. Jahrhundert.

⁶ Siehe dazu die Ausführungen im Kapitel 2 über Mütterlichkeit

Andererseits wurde der Selbstwert der Frau durch die Alleinstellung in der Erziehung und alleinige Kompetente erhöht. Die Frau und Mutter nahm sich als professionell war und die enorme Erhöhung des Ansehens der Mutterrolle überdeckte die eigentlich zugrunde liegende Ohnmacht der Frauen (Gebhardt, 2009, S. 85–91). Doch die Alleinstellung der Frau in der Erziehung wurde mit den Jahren wieder aufgebrochen.

1.2.3 Die geschlechtsspezifische Betreuungssituation des Kindergartens in der Moderne

Über die Neuzeit bzw. Moderne hinweg zeigt sich ein stetiger Wertewandel (sichtbar etwa durch eine Arbeitsteilung im Haushalt zwischen Mann und Frau oder der nun eingeführten Väterkarenz) in der Gesellschaft. Die Rollenzuschreibungen, wie sie bei Johanna Harrer formuliert wurden, brechen langsam auf. Trotzdem ändert sich das Berufsfeld Kindergarten sehr wenig. So beschreibt Rohrmann Kindertageseinrichtungen als überwiegend von Frauen betrieben, mit flachen Hierarchien und einem großen Bedürfnis nach Harmonie und ambivalenten Haltungen zu Männern (Rohrmann, 2014, S. 69).

Wünsche mancher pädagogisch interessierter Männer, diesen Beruf zu ergreifen und die Erziehung der Kinder außerfamiliär mitzubeeinflussen, war in Einzelfällen schon recht früh gegeben. Konkrete Zahlen über die ersten männlichen Pädagogen in Kindergärten nach dem zweiten Weltkrieg lassen sich nicht aufzeigen, da die Aufzeichnungen dazu nicht differenziert genug sind. Amtliche Statistiken splitteten KindergartenpädagogInnen nach dem Geschlecht erst ab dem Jahr 1981/82 auf (39 ausgebildete Kindergartenpädagoginnen in Österreichs Kindergärten 1981/82, 1991 waren es 34 ausgebildete Fachkräfte und 2001 nur mehr 31 Fachkräfte) (vgl. Koch 2012, S. 60). Der Beginn der Aufzeichnung geht somit einher mit der Öffnung der Ausbildung zur/m KindergartenpädagogIn. Trotz vorliegender Hinweise der OECD über die Wichtigkeit von männlichen Fachkräften in Kindergärten sind die Zahlen nicht gestiegen.

Als Gründe für die immer noch geringe Anzahl männlicher Fachkräfte in Kindergärten werden das Gehalt und der Stellenwert des Berufs in der Gesellschaft vermutet (Aigner & Rohrmann, 2012, S. 55), doch: „Es scheint so zu sein, dass das Gehalt *ein* Grund, aber wohl nicht der entscheidende Grund für die geringe Beteiligung von Männern ist.“ (Koch, 2008, S. 4) Bartjes geht davon aus, dass Männer als Erzieher seltener anzutreffen sind, da bereits Jungen bei der Berufswahlentscheidung das Image pädagogischer Berufe negativ besetzen (Bartjes, 2008, S. 19). Frauen definieren sich weniger über den Beruf und dessen Image, sondern über ihre Familie und außerhalb ihres beruflichen Handelns. Männer hingegen definieren sich vorrangig über ihren Beruf, sodass das Image des Berufs für Männer von größerer Bedeutung ist als für Frauen (Gesterkamp, 2008, S. 24).

Neben dem Gehalt und dem niedrigeren Image des Berufs der/s KindergartenpädagogIn erleben männliche Fachkräfte als weitere Schwierigkeit bei der untypischen Berufswahl manchmal auch Anfeindungen und Stigmatisierungen bezüglich ihrer sexuellen Orientierung (Ummel, 2004, S. 14). Dass diese Annahmen und Vorwürfe nicht berechtigt ist, zeigen die Studien Aigner/Rohrman (2012) oder auch Krabel/Cremers (2012).

1.2.4 Der gegenwärtige Personalanteil männlicher Fachkräfte in österreichischen und europäischen Kindergärten

Rohrman schreibt, dass Männer in einem „Frauenberuf“ sehr positiv aufgenommen werden. So haben Kindergartenpädagogen gute Chancen auf einen Job, da es wenige von ihnen gibt, sie aber im Kindergartenbereich gewünscht werden. Bei der Vergabe der Stellen werden männliche Fachkräfte teilweise weniger streng beurteilt und, wenn sie im Kindergarten tätig werden, von den Kindern überschwänglich aufgenommen (Rohrman, 2006, S. 125).

Der Prozentsatz der in Österreich tätigen männlichen Fachkräfte ist sehr gering (siehe Tabelle 5). Der Durchschnitt der männlichen Fachkräfte in Kindertagesheimen ohne Horterzieher liegt bei unter einem Prozent, in Kindergärten selbst sogar bei nur 0,6 Prozent (Aigner 2011, S. 14). Auch neuere Zahlen zeigen nur eine sehr leichte Steigerung. So arbeiten 2016/17 insgesamt 630 männliche Fachkräfte (entspricht 1,7 Prozent des gesamten pädagogischen Personals in Kindergärten) in Österreichs Kindergärten. Im Hortbereich sind 2016/17 zum Vergleich 395 männliche Fachkräfte (entspricht 5,4 Prozent des gesamten pädagogischen Personals im Hortbereich) angestellt.⁷ So zeigt sich, dass der Anteil männlicher Fachkräfte geringer wird, je jünger die Kinder in den Institutionen sind. Dies deckt sich auch mit der Situation in den Schulen. Je jünger die SchülerInnen sind, desto weniger männliche Lehrer gibt es (vgl. Lenzen, 2007).

Tabelle 5: Anzahl des Betreuungspersonals in Österreich⁸ adaptiert v. Gabriele Schauer

		Personal		
Krippen, Kleinkindbetreuung				
Jahr	zusammen	männlich	weiblich	
1980/81	16404	424 (2,5 %)	15980	
1990/91	20363	442 (2,2 %)	19921	

⁷https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/021639.html, Zugriff am 29.6.2017

⁸https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/021639.html, Zugriff am 12.08.2017

2000/01	31974	381 (1,2 %)	31593
2010/11	49313	863 (1,8 %)	48450
2016/17	61877	1441 (2,3 %)	60436

Kindergärten

Jahr	zusammen	männlich	weiblich
1980/81	13360	270 (2,0 %)	13090
1990/91	16719	307 (1,8 %)	16412
2000/01	24685	192 (0,7 %)	24493
2010/11	31636	329 (1,0 %)	31307
2016/17	36067	630 (1,7 %)	35437

Horte

Jahr	zusammen	männlich	weiblich
1980/81	2044	122 (6,0 %)	1922
1990/91	2261	114 (5,0 %)	2147
2000/01	3754	148 (3,9 %)	3606
2010/11	7455	335 (4,5 %)	7120
2016/17	7315	395 (5,4 %)	6920

Neben den Unterschieden beim Betreuungsschlüssel auf das Alter der Kinder bezogen, treten vor allem starke Unterschiede bei der Anzahl männlicher Fachkräfte mit Blick auf den Träger der Institutionen auf. Private bzw. alternativ geführte Kindergärten sowie Kindergärten, die aufgrund von Elterninitiativen entstanden sind, sind offenbar interessanter für männliche Pädagogen. So haben diese Betriebe einen höheren Anteil an männlichen Fachkräften als öffentliche Regelkindergärten (Krabel und Stuve, 2006, S. 113; Buschmeyer, 2013, S. 31). Die Wiener Kindergruppen etwa geben einen Männeranteil ihres pädagogischen Personals mit 26 Prozent an. Das bedeutet, dass spezifische Strategien und Strukturen wesentlich zu einer Erhöhung des Männeranteils beitragen (Rohrmann, 2012b, S. 290f.). Es wird oftmals keine Ausbildung verlangt, die in öffentlichen Betrieben die Voraussetzung zur Anstellung darstellt. So haben Väter oder Män-

ner die Chance, in einem Betrieb zu arbeiten, der sie interessiert. Ein schnellerer Umstieg aus anderen Ursprungsberufen ist möglich und eine für Männer oftmals schwer zu absolvierende Ausbildung nicht unbedingt notwendig⁹ (Strubreither, 2011, S. 45).

Die Tatsache des geringen Männeranteils pädagogischer Fachkräfte in Kindergärten kennt man nicht nur in Österreich. Auch in anderen Ländern Europas ist der Prozentsatz tätiger Kindergartenpädagogen sehr gering. Österreich liegt hier sogar noch unter dem europäischen Durchschnitt (Rohrmann 2011, S. 43). So haben Deutschland und Schweden einen Männeranteil in Kindertageseinrichtungen von drei Prozent, Großbritannien in Einrichtungen für Kinder bis fünf Jahre zwei Prozent und Luxemburg bei den Vorschulen (vergleichbar mit der Altersgruppe in österreichischen Kindergärten) 1,7 Prozent. Österreich liegt bei den Ländern mit geringem Männeranteil in Kindergärten derzeit an der Spitze. Die Prozentzahlen variieren dabei von 0,8 Prozent bei Koch (vgl. Tabelle 6) bis 1,7 Prozent laut Statistik Austria (vgl. Tabelle 5) je nach Inkludierung von Praktikanten und Zivildienenden. Unbestritten ist aber, dass Österreich den männlichen Anteil in Kindergärten betreffend das europäische Schlusslicht ist.

Den größten Prozentsatz an männlichen Pädagogen findet man in Norwegen (acht bis neun Prozent, in Natur- und Freiluftkindergärten sogar 19 Prozent) und Dänemark (je nach Einrichtungsform zwischen sechs und zwölf Prozent). Doch weltweit gesehen liegt der Anteil von männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen bei unter fünf Prozent, zum Teil sogar weit niedriger. Deutschland, die USA, Schweden und Finnland liegen im oberen Mittelfeld (mehr als drei Prozent) (vgl. Rohrmann, 2012b, S. 290).

⁹ Gerade in Österreich ist die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen für Männer oftmals schwer zu absolvieren, da diese im Alter von 14 Jahren angeboten wird und eine derartige Entscheidung der Männer oftmals erst später, nach Erfahrungen wie Zivildienst, dem Vatersein oder dem Reflektieren der eigenen Berufswelt zustande kommt. Zusätzlich sind in diesem Alter die Peers eine stark beeinflussende Macht und ziehen eine Entscheidung zum Kindergärtner manchmal ins Lächerliche, sodass sich Interessierte dann anders entscheiden.

Eine Ausbildung nach der Matura in einem Kolleg wird zwar angeboten, doch die Hemmschwelle, diese zu absolvieren, ist aufgrund der starren Strukturen sehr hoch. (Strubreither, 2011)

Tabelle 6: Anteil männlicher Beschäftigter in Kindertageseinrichtungen in europäischen Ländern¹⁰

Land	Anteil männlicher Fachkräfte	Anmerkungen zu den Arbeitsfeldern
Dänemark	6%	Kinderkrippen
	10%	Kindergärten
	22,5%	„Paedagog“-Studenten
Norwegen ²²	9,5%	In Einrichtungen 0-6 Jahre
Schweden	3%	1-6 Jahre
Luxemburg	1,7%	In den Vorschulen
Finnland	4%	In Einrichtungen 0-7 Jahre
Deutschland	3%	In Kindertageseinrichtungen
Portugal	3%	In allen Kindertageseinrichtungen
Großbritannien	2%	In diversen Einrichtungen 0-5 Jahre
Österreich	0,8%	In Kindergärten und Krippen
Griechenland	3-4%	In privaten Kitas
	Unter 1%	In öffentlichen Kitas
Belgien	2,3%	In diversen Kindertageseinrichtungen
Alle übrigen EU-Länder	Unter 1%	In frühpädagogischen Einrichtungen

Ein Grund dafür könnte das formale Qualifikationsniveau der Ausbildung zur/m KindergartenpädagogIn sein, da die Zugangsvoraussetzungen bzw. die Ausbildung selbst für weibliche und männliche Fachkräfte in Österreich im Gegensatz zu einigen anderen Ländern eher niedrig, nicht auf Hochschulniveau, ist. Laut einer Tabelle der OECD haben in 21 von 35 Ländern ausgebildete KindergärtnerInnen („teachers in pre-primary education“) nach Absolvierung ihrer Ausbildung einen Bachelorabschluss oder in manchen Fällen sogar einen Masterabschluss (siehe Abbildung 2). In Österreich hingegen werden KindergartenpädagogInnen derzeit auf Maturaniveau ausgebildet.

¹⁰

https://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/elementar/literatur/dissertation_koch_druckfassung_mit_titel.pdf, Zugriff am 12.08.2017

Abb. 2: Tabelle der OECD 2014 – Bildungsabschlüsse von KindergartenpädagogInnen¹¹

What does it take to become a teacher? – INDICATOR D6 CHAPTER D

Table D6.1a. Initial teacher education and entry into the profession, pre-primary education (2013)
In public institutions

	Total duration of initial teacher education, in years	Predominant organisation of initial teacher education	ISCED type of qualification awarded at the end of initial teacher education	For ISCED 5A qualification, level of the degree awarded	Existence of selective criteria for entry into initial teacher education	Existence of selective criteria to progress in initial teacher education	Graduates from initial teacher education can start teaching directly	New teachers become fully qualified/civil servants directly	Existence of formal induction programme	Existence of alternative pathways
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD										
Australia	4	Concurrent	5A	Bachelor	Yes	No	No	Yes	Discretion of schools	Yes
Austria	5	Concurrent	4	a	Yes	a	Yes	Yes	Not offered	No
Belgium (Fl.)	3	Concurrent	5B	a	No	a	Yes	Yes	Discretion of schools	Yes
Belgium (Fr.)	3	Concurrent	5B	a	No	a	Yes	Yes	Discretion of schools	Yes
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	5	Concurrent & consecutive	5A	Bachelor	No	No	Yes	Yes	Not offered	No
Czech Republic	3	Concurrent	5A	Bachelor	Yes	Yes	Yes	Yes	Discretion of schools	No
Denmark	3.5	Concurrent	5B	a	Yes	No	Yes	Yes	Discretion of schools	Yes
England	4	Consecutive	5A	Master	Yes	No	Yes	No	Mandatory	Yes
Estonia	3	Concurrent	5A	Bachelor	Yes	Yes	Yes	Yes	Mandatory	No
Finland	3	Concurrent	5A	Bachelor	Yes	a	Yes	Yes	Not offered	Yes
France	5	Consecutive	5A	Master	No	No	No	No	Mandatory	Yes
Germany	3	Concurrent & consecutive	5B	a	m	a	Yes	Yes	a	Yes
Greece	4	Concurrent	5A	Bachelor	Yes	a	No	No	Mandatory	No
Hungary ¹	3	Concurrent	5A	Bachelor	Yes	a	Yes	No	Mandatory	m
Iceland	5	Concurrent	5A	Master	No	No	Yes	Yes	Not offered	No
Ireland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	4	Concurrent & consecutive	5A	Bachelor	Yes	Yes	Yes	No	Mandatory	Yes
Italy	5	Concurrent	5A	Master	Yes	a	Yes	No	Mandatory	No
Japan	2, 4	Concurrent	5B, 5A	a	Yes	a	No	Yes	Mandatory	Yes
Korea	2-4	Concurrent & consecutive	5B, 5A	a	Yes	a	No	Yes	Mandatory	No
Luxembourg	4	Concurrent	5A	Bachelor	No	a	No	No	Not offered	No
Mexico	4	Concurrent	5A	Bachelor	No	No	No	Yes	Mandatory	Yes
Netherlands	4	Concurrent	5A	Bachelor	No	Yes	Yes	Yes	Not offered	Yes
New Zealand	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norway	3	Concurrent	5A	Bachelor	No	a	Yes	Yes	Discretion of schools	Yes
Poland	5, 3	Concurrent	5A	Master, Bachelor	No	No	Yes	Yes	Not offered	Yes
Portugal	3	Concurrent & consecutive	5A	Bachelor	Yes	No	Yes	No	Not offered	No
Scotland	4	Concurrent & consecutive	5A	Bachelor	Yes	Yes	Yes	No	Mandatory	No
Slovak Republic	4	Concurrent	3	a	Yes	No	Yes	Yes	Mandatory	No
Slovenia	3	Concurrent & consecutive	5A	Bachelor	Yes	Yes	Yes	No	Discretion of schools	Yes
Spain	4	Concurrent	5A	Bachelor	Yes	a	No	No	Not offered	No
Sweden	3.5	Concurrent & consecutive	5A	Bachelor	Yes	a	Yes	No	Mandatory	Yes
Switzerland	3	Concurrent	5A	Bachelor	No	No	Yes	Yes	m	m
Turkey	4	Concurrent	5A	Bachelor	Yes	a	No	No	Mandatory	No
United States	4	Concurrent & consecutive	5A	Bachelor	Yes	Yes	m	m	Discretion of schools	Yes
Partners										
Brazil	4	Consecutive	5B	a	Yes	a	No	No	m	No
Russian Federation	4	Concurrent	5B	a	Yes	Yes	Yes	Yes	Not offered	Yes


Notes: Columns showing the duration of training for consecutive models (i.e. column 3), as well as percentages of new and current teachers who completed the initial teacher education (i.e. columns 6-7) are available for consultation on line (see StatLink below).

Federal states or countries with highly decentralised school systems may have different regulations in states, provinces or regions. Please refer to Annex 3 for additional information.

1. Year of reference 2014.

Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933120271>

So schließen KindergartenpädagogInnen oder pädagogisch Tätige in der Vorschulerziehung ihre Ausbildung in England, Frankreich, Island, Italien und Polen auf Masterniveau

¹¹ <https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>, Zugriff am 11.08.2017

veau ab. Österreich, Belgien, Dänemark, Deutschland, Irland und die Slowakei bieten hingegen keine Ausbildung für KindergartenpädagogInnen auf Hochschulniveau an.

Laut einer Studie des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nehmen viele Männer eine Leitungsfunktion in Kindertagesstätten ein. 2008 waren insgesamt 5,7 Prozent der freigestellten Leitungskräfte Männer. Welche Ursprungsberufe männliche Fachkräfte, die eine Leitungsfunktion belegen, vor dem Tätigkeitsfeld Kindergarten hatten, kann durch die Studie nicht beantwortet werden. Je länger aber Männer im Beruf bleiben, desto eher übernehmen sie eine Leitungsfunktion. Viele Männer verlassen aber das Berufsfeld auch wieder, zum Beispiel, um zu studieren (Buschmeyer 2013, S. 38f.).

Cameron betont die Übernahme von Leitungsfunktionen durch männliche Fachkräfte ebenfalls. Dabei führt sie an, dass den männlichen Fachkräften trotz möglicher Ausgrenzung durch ihre weiblichen Kolleginnen Leitungsfunktionen angeboten und diese auch angenommen werden (Cameron 2012, S. 340).

Diese gesamte Entwicklung der Öffnung der Ausbildung zur/m Kindergartenpädagogin/en und das Eintreten männlicher Fachkräfte in das Berufsfeld Kindergarten benötigt neben den formalen und gesetzlichen Grundlagen auch das Aufbrechen von Zuschreibungen aufgrund des Geschlechts. Wie aufgezeigt wurde, sind seit der Entstehung des Kindergartens Frauen in diesem Berufsfeld tätig und die Kompetenzen werden ihnen aufgrund des Geschlechts zugeschrieben. Um dies aufzubrechen, braucht es aber einen gesellschaftlichen Wandel.

1.2.5 Der gegenwärtige Wandel der Zuschreibung von Erziehungsaufgaben

Kinder leben in einer Welt, in der es die unterschiedlichsten Lebens-, Wohn- und Familienmodelle gibt. Sie haben um sich Mutter und Vater, vielleicht Stiefväter oder -mütter, neue Lebenspartner der Eltern, Geschwister, neue Halbgeschwister oder auch einfach als Patchworkfamilie lebende Kinder in der unmittelbaren Umgebung. Sie verbringen Zeit mit älteren Menschen, aber auch Jüngeren und verinnerlichen durch all diese Einflüsse Erfahrungen, aus denen sie lernen und sich verändern bzw. weiterentwickeln können (Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 96ff.). In den letzten Jahren nahmen die Scheidungen sowie die Zahl der Alleinerziehenden stetig zu. Laut Statistik Austria gibt es im Jahr 2015 12,4 Prozent Ein-Eltern-Familien. Außerdem ändert sich das Aufgabenfeld der Männer in unserer Gesellschaft. Man sieht Väter kinderwagenschiebend durch die Straßen gehen, einige nehmen sich Väterkarenz und auch die Erziehung zu Hause

wird zwischen Mann und Frau des Öfteren geteilt (Werneck, Beham & Palz, 2006, S. 54ff.).

Männer und Frauen teilen sich die Ernährerrolle und auch die Arbeit im Haushalt. Die Erziehungsarbeit daheim wird Vätern durch den Wertewandel, jedoch auch durch mehr Zeit aufgrund geringerer und geteilter Arbeitszeiten erleichtert. Laut Strohmaier wirkt sich dies aus soziologischer Perspektive betrachtet auf alle Lebensbereiche von Männern und Frauen aus, weil tradierte Lebensentwürfe und Werte in Frage gestellt werden. Dabei sieht Strohmaier die den Männern zugeschriebenen und als angemessen geltenden Normen und Ideale unserer soziokulturellen Zusammenhänge, die im Allgemeinen mit Männlichkeit in Verbindung gebracht werden, ebenfalls dem Wandel unterworfen (Strohmaier, 2003, S. 19).

Dieser Wandel der Werte bedeutet für die gesamte Familie nicht nur Vorteile. Er beinhaltet auch eine mögliche Bedrohung für das vorherrschende Männerbild und die daran gekoppelten Alltags- und Berufspraxen (vgl. Strohmaier, 2003, S. 22). So fühlen sich Männer eventuell unsicher in ihrer Handlungsfähigkeit und wissen nicht, was wirklich von ihnen erwartet wird. Auch Rabe-Kleberg beschreibt diese Unsicherheit, indem sie betont, dass die Erziehung der Kinder vor allem bis etwa zum zehnten Lebensjahr den Frauen vorbehalten war und bis heute als natürlich erscheint. Gerade aufgrund dieser Natürlichkeit der Zuständigkeit von Frauen in der Erziehung wird das „Eindringen“ der Männer in pädagogische Berufe als Bedrohung und unnatürlich erlebt und hinterfragt (Rabe-Kleberg, 2003, S. 73).

Es gibt jedoch auch Überlegungen, dass Männer nicht als „Eindringlinge“ in der Erziehung erlebt werden, sondern als Ausgleich zum weiblichen Geschlecht, da laut Krabel und Stuve das ‚männliche Element‘ in der Erziehung oftmals fehlt. Dies zeigt sich in Kindergärten in Raumgestaltungen und Spielangeboten genauso wie bei den Kommunikationsstilen und dem Konfliktverhalten von KindergartenpädagogInnen. Laut Krabel und Stuve kommen dabei typisch männliche Interessen und Verhaltensweisen oft zu kurz oder werden abgewertet (Krabel und Stuve, 2006, S. 119).

Dieses Bewusstsein eines eventuellen Fehlens des Männlichen und die bisher verfestigten Werte stehen in einem Widerspruch, der sich gerade in der Debatte um mehr männliche Fachkräfte in pädagogischen Berufen immer wieder zeigt.

Der erste Schritt, der für Kinder im familiären, aber auch im außerfamiliären Kontext gesetzt werden sollte, ist die Anwesenheit beider Geschlechter im Umgang mit Kindern (Rohrmann, 2012a, S. 127). Bildung ist laut Heller ein kultureller Prozess, der durch Gleichheit, aber auch durch Unterschiede – auch durch geschlechtliche Unterschiede – gekennzeichnet ist. Darum sollten Kinder im Kindergarten männliche und weibliche Fachkräfte erleben (Heller, 2004, S. 10f.).

Wie auch in den anderen Abschnitten der anthropologischen Spuren sollen bedeutende Aspekte der Erziehung von der Industrialisierung bis in die Moderne bezogen auf den Kindergarten und familiäre Strukturen in Tabelle 7 abschließend zusammenfassend dargestellt werden.

Tabelle 7: Übersicht der erzieherischen Bedeutung zur Zeit der Industrialisierung bis in die Neuzeit/Moderne

Zeit	Pädagogische Bedeutung
Industrialisierung (ab ca. 1850)	<ul style="list-style-type: none"> • Gründung von Bewahranstalten • Väter wurden wieder für die Erziehung zuständig, Frauen für die Pflege der Kinder • Entstehung des Kindergartens und des Berufs „Kindergärtnerin“ • Aufwertung der Frau • Annahme der „geistigen Mütterlichkeit“
Johanna Harrer (1900–1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Zucht, Unterwerfung und Reinlichkeit als Grundzüge der Erziehung • die Frau ist alleinig verantwortlich und kompetent für Erziehung
Moderne	<ul style="list-style-type: none"> • in der Erziehung in den Familien findet ein Wertewandel statt • Kindergärten überwiegend von Frauen betrieben • der Männeranteil des Betreuungspersonals im Kindergarten ist sehr niedrig • das Ausbildungsniveau von KindergärtnerInnen ist in Österreich 2017 immer noch auf Maturaniveau • Wandel der Familie: Scheidung, Alleinerziehende, Patchworkfamilien • Ernährerrolle der Familie haben Mann und Frau

Ob allerdings allein die Anwesenheit beider Geschlechter genügt, um Stereotype aufzubrechen und diesen kulturellen Prozess der Bildung durch Gleichheit sowie durch Unterschiede zu initiieren, soll in den weiterführenden Kapiteln der Mütterlichkeit im Rechtfertigungsdiskurs für pädagogische Kompetenz und Professionalisierung näher ausgeführt werden.

2 Mütterlichkeit/Väterlichkeit im Rechtfertigungsdiskurs für pädagogische Kompetenzen

In der Erziehung gibt es die Möglichkeit, ohne Wissen erworben zu haben, durch das Gebären eines Kindes oder Annehmen eines Kindes zur Pflege oder durch Adoption in die ErzieherInnenrolle zu schlüpfen. Für die Erziehung zu Hause gibt es keine Reglementierung und Ausbildung. Es stellt sich dennoch die Frage, ob die Kompetenzen für Erziehung aufgrund des Mutterseins oder, noch verkürzter, aufgrund des weiblichen Geschlechts erworben werden.

Zunächst soll auf geschichtliche Bezüge der Mütterlichkeit und der Verwendung des Begriffs der Mütterlichkeit in Institutionen eingegangen werden. Anschließend wird ein Blick auf aktuelle Denkmuster bezüglich Mütterlichkeit geworfen, um über die Kompetenz von Mütterlichkeit auf mögliche Kompetenzen der Erziehung zu schließen. Als weiterer Punkt wird in der Folge auch eine mögliche Qualifizierung in der Erziehung aufgrund von Kompetenzen durch Väterlichkeit dargestellt.

In der vorliegenden Arbeit kann nur eine Übersicht über die Thematik von Mütterlichkeit bzw. Väterlichkeit in der Erziehung im Kontext des Kindergartens gegeben werden. So soll der Schwerpunkt dieser Arbeit auf männlichen Fachkräften im Kindergarten liegen. Aber trotzdem braucht es einen Blick auf die Mutter- und Vaterrolle in der Erziehung und daraus resultierende Kompetenzen, um darauf aufbauend die Professionalisierung von weiblichen und männlichen Fachkräften in Bezug zu erzieherischen, pädagogischen Kompetenzen zu setzen.

2.1 Zur historischen Genese von Mütterlichkeit in Institutionen

Neben dem Zeitalter der Industrialisierung, mit vielen berufstätigen Frauen, prägte auch die Frauenbewegung um 1860 die Entstehung und die Entwicklung des Kindergartens sowie daraus resultierend das Berufsbild der/s Kindergärtner/in. So wurde dieser Beruf von der Frauenbewegung als seltene Möglichkeit für Frauen gesehen, sich beruflich zu emanzipieren und anerkannt zu werden. Ein weiterer wichtiger Punkt war auch, dass Frauen für diesen Beruf besonders aufgrund spezifischer weiblicher Eigenschaften geeignet sind (Metzinger, 2006, S. 350). So wurde der Beruf der Kindergärtnerin von Ver-

treterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung weiterentwickelt, für die die Gleichberechtigung der Frauen im öffentlichen Leben von großer Bedeutung war.

Um speziell auf die Eignung der Frauen für diesen Beruf hinzuweisen, griffen Vertreterinnen der Frauenbewegung den Begriff Fröbels des „mütterlichen Erziehungsberufs“ auf und erkannten darin das Recht für die Ausübung durch Frauen (Metzinger, 2006, S. 349). Frauen sollten wie zu Hause auch Kinder erziehen.

2.1.1 Geistige Mütterlichkeit

Diese Entwicklung von Mütterlichkeit und eine Verberuflichung von Mütterlichkeit wurde in der Zeit der Frauenbewegung von einem aussagekräftigen Begriff geprägt, der „geistigen Mütterlichkeit“. Schon Comenius schrieb lange Zeit vor der Frauenbewegung ein „Informatorium der Mutterschul“, in dem er ebenfalls die Eignung der Mutter für die Erziehung der Kinder ansprach, jedoch dafür Ratschläge als Unterstützung erteilte. Bei Comenius hingegen fand die Erziehung durch die Mutter zu Hause statt. Somit kann noch nicht von einer institutionellen Erziehung gesprochen werden, obwohl Comenius die „Mutterschul“ als Teil seines Schulsystems betrachtet (vgl. Kapitel 1.1.4.1).

Henriette Schrader-Breyman, Nichte, einstige Schülerin und Mitarbeiterin von Fröbel, prägte als Erste das Leitbild der „geistigen Mütterlichkeit“, in dem sie betonte, dass das Mütterliche nicht nur in den eigenen vier Wänden wichtig sei, sondern auch außerhalb. Somit forderte die Frauenbewegung um 1860 Bildungsrechte für Frauen und ihre zugewiesene Rolle als Erzieherin. Dadurch verfestigte sich der Beruf der Mutterschaft (Bamler, Schönberger & Wustmann, 2010, S. 200) sowie die notwendige Ausbildung der Frauen und Mütter. Nicht nur Frauen der Unterschicht und Arbeiterschicht durften arbeiten, sondern auch gebildete Frauen. Der Beruf der Kindergärtnerin widersprach nicht den Werten und Eigenschaften der Frauen bzw. der Gesellschaft. Durch die „geistige Mütterlichkeit“ konnte die Organisation erwerbstätiger bürgerlicher Frauen somit legitimiert werden und auch die häusliche Arbeit und Verantwortung in der Familie weiterhin bestehen bleiben (Rendtorff, 2006, S. 38).

Diese Anerkennung als akzeptierter Beruf für Frauen nützte neben den Frauen selbst und der Frauenbewegung auch der Institution Kindergarten. Die Vertreterinnen des Kindergartens bezogen sich bei der Herausbildung des öffentlichen Profils ihres Berufs auf die Haltung der „geistigen Mütterlichkeit“ (Allen & Othmer, 2000, S. 118). Fröbels Vorstellung davon zeigte die Legitimation der erworbenen Fähigkeiten durch Mütterlichkeit und auch eine Gelegenheit, diese anzuwenden (Allen & Othmer, 2000, S. 122).

So kamen sich die Veränderungen der Gesellschaft, die Akzeptanz eines weiblichen Berufs, die Frauenbewegung und die Entwicklung des Kindergartens mit der Haltung

der „geistigen Mütterlichkeit“ gegenseitig zugute und konnten sich in ihren Wünschen und Vorstellungen gegenseitig unterstützen. Die Ideologie der geistigen Mütterlichkeit war somit sowohl nach innen als auch nach außen hin sichtbar (Allen & Othmer, 2000, S. 167).

Die Gedanken weiterer prägender Personen des Kindergartens korrespondierten mit der Haltung der „geistigen Mütterlichkeit“. Die Theorie des Kindergartens verband den institutionellen Erziehungsansatz mit der mutterzentrierten Pädagogik von Pestalozzi¹² (Allen & Othmer, 2000, S. 65). So wurden auch die Überlegungen von Pestalozzi zur Eignung von Frauen für diesen Beruf mit dieser Haltung untermauert. Mütterlichkeit wurde somit als Schutz durch Wärme und Emotionalität gegenüber der (männlich) kapitalistischen Eigenheiten wie Konkurrenz oder Eigennutz titulierte (Sachße, 1994, S. 106).

Diese Entwicklung der Integration des Mütterlichen in den Beruf der Kindergärtnerin sollte sich auch in der Ausbildung widerspiegeln. Henriette Schrader-Breyman entwickelte die Ausbildung weiter und strebte ebenfalls ein Kindergärtnerinnen-Leitbild an, das sich an der Mutter orientierte und „dementsprechend Familienatmosphäre in den Kindergarten“ bringen sollte (Metzinger, 2006, S. 349). Dadurch erlangte die „geistige Mütterlichkeit“ durch die Aus- und Weiterbildung eine Überlegenheit gegenüber der leiblichen Mutterschaft und die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin, sozusagen für „Mütterlichkeit“ als Beruf konnte erlernt werden (Sachße, 1994, 105f.).

2.2 „Denkmuster“ in Bezug auf Mütterlichkeit und institutionelle Erziehung

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde von einer Frauenbewegung um Helene Lange und Gertrud Bäumer die „Mütterlichkeit“ als Inbegriff der erzieherischen und pflegerischen Kompetenzen ins Zentrum der weiblichen Fähigkeiten gestellt. Dabei betonten sie auch, dass das Mütterliche nicht mit einer leiblichen Mutterschaft zu verwechseln ist (Sachße, 1994, S. 102). Somit wurde der Begriff der „Mütterlichkeit“ losgelöst vom eigenen, leiblichen Kind, allerdings fest verknüpft mit dem Geschlecht der Frau. Dies schloss an die Begriffsbildung der „geistigen Mütterlichkeit“ um 1860 an. In der Diskursfigur der „geistigen Mütterlichkeit“ zeigte sich auch eine Zustimmung zu traditionell weiblichen Zuschreibungen. Fürsorge wurde den Frauen wesensmäßig zugeschrieben, aber auch aus dem Familienbereich herausgelöst und als Qualifikation für Bereiche der Berufe Erziehung und Sozialarbeit gesehen (Rendtorff, 2006, S. 38). Dadurch wurde

¹² Siehe dazu den Abschnitt 1.1.4.2 über die Aufklärung und Pestalozzi.

den Frauen allgemein, auch ohne eigene Erfahrung, die Fürsorge für Kinder und der Umgang, insbesondere die Erziehung der Kinder, zugeschrieben.

Durch die Entwicklung des Berufs der Kindergärtnerin findet somit weibliche Erziehung in den Familien, aber auch außerhalb, in Institutionen, statt. Das in diesen Bereichen stattfindende pädagogische Handeln als Segment der Professionalität beinhaltet von außen hereingetragene Klischees, die sich an familienergänzenden Zielsetzungen sowie den Stereotypisierungen von Frauenberufen orientieren (Fried & Roux, 2006, S. 362). Diese Klischees und der Einfluss aller Beteiligten lassen einen Vergleich der familiären Situation mit der institutionellen Erziehung zu. Laut Huber/Walter erscheint bei den beiden Beziehungskontexten Familie und Kindergarten eine zugrunde liegende, verbindende Entwicklungsdynamik plausibel zu sein und daher ein Vergleich durchaus möglich (Johannes Huber & Heinz Walter, 2015, S. 133).

Somit können Untersuchungen vom Verhalten von Müttern (und auch Vätern) auch für Überlegungen zum Verhalten von pädagogischen Fachkräften herangezogen werden.¹³

In der Bindungsforschung wird durch Grossmann festgehalten, dass lebenslange Bindungen auf Grundlage von Nähe im Laufe des Säuglingsalters entwickelt werden und Kinder viele Erfahrungen mit einer Bindungsfigur brauchen (Grossmann, 2014, S. 42). Dabei wird zwar erwähnt, dass diese Nähe im Säuglingsalter meist durch die Mutter gegeben ist, dass aber auch der Vater durch das Kind in die dynamische Kommunikation einbezogen wird, da sich dieser auch an der Fürsorge des Säuglings beteiligt (Grossmann, 2014, S. 104). So zeigen sich laut Grossmann auch keine Unterschiede in der Bindung von Mutter und Kind oder Vater und Kind (Grossmann, 2014, S. 179). Sie verweisen aber darauf, dass Väter ihre Kindheitserfahrungen mit ihren Vätern das Verhalten zu den Kindern und den Müttern beeinflusst und Väter und Mütter sich idealerweise ergänzen sollten (Grossmann, 2014, S. 234).

Diese Beeinflussungen der Erziehung der Kinder sowohl zu Hause als auch außerfamiliär sollen bei Überlegungen der Betreuung berücksichtigt werden. Kinder sollen gefördert werden in ihrem Bindungsverhalten, aber ebenso im Erkundungsverhalten. Zusätzlich sollen ihnen verschiedene Bezugspersonen zu Kommunikation und für einen guten Beziehungsaufbau zur Verfügung stehen. Dass es dabei Unterschiede zwischen Männern/Vätern und Frauen/Müttern gibt, zeigen beispielsweise Untersuchungen von Lamb (1997), Huber & Traxl (2015) oder auch Cremers und Krabel (2012).

Da das Berufsfeld Kindergarten laut Rabe-Kleberg primär weiblich ist, wird auch die Zuständigkeit dafür traditionell eher Frauen, Müttern und Erzieherinnen zugewiesen, ohne zu hinterfragen, inwieweit diese wirklich dafür geeignet sind. Die Bedeutung der

¹³ Diese Untersuchungen beziehen sich auf beobachtbares Handeln, wobei sich diese Überlegungen aber nicht auf fachlich begründetes Handeln und auf professionelles pädagogisches Agieren übertragen lassen.

Mutterrolle wird im Erziehungskontext speziell hervorgehoben (Bamler, Schönberger & Wustmann, 2010, S. 195). Somit ist für Rabe-Kleberg der Kindergarten immer noch ein weiblich geprägter Raum, in dem die gesellschaftliche Konstruktion von Weiblichkeit in Strukturen und Regeln ersichtlich wird. Dadurch wird der Kindergarten einer geschlechterspezifischen Beschränkung unterworfen (Rabe-Kleberg, 2003, S. 64).

Der Kindergarten zeigt sich oft schon durch sein äußeres Erscheinungsbild als weiblicher Raum, etwa durch angefertigte Dekorationselemente.

Sieht man sich weiter die Arbeitsstruktur im Kindergarten an, erlebt man auch hier vermutlich einen weiblichen Einfluss. Laut Rohrmann werden Hierarchien und Zuständigkeiten sowie die Rolle der Leitung in Kindergärten eher heruntergespielt oder sogar abgelehnt, wobei Führung mit eher männlicher Dominanz und Kontrolle verbunden wird (Rohrmann, 2014, S. 70). So ist vieles, was als vorwiegend männlich gilt, für Kinder und/oder Kindergärtnerinnen in der Institution Kindergarten eher selten verfügbar (Rohrmann, 2014, S. 69).

Auch Koch vermerkt, dass sich die Institution Kindergarten vermeintlich von den Männern abgrenzt bzw. diese sogar ausgrenzt, denn männliche Bezugspunkte werden weitgehend systematisch exkludiert etwa durch die Abwesenheit von Wettbewerb, Risiko, Abgrenzung zu bzw. Unterordnung von Frauen, Sport und Fußball (Koch, 2012, S. 73).

Diese Unterschiede im Verhalten zwischen Männern und Frauen zeigen sich im Kindergarten wie zu Hause in vielerlei Hinsicht. Cremers und Krabel fassen unter „weiblicher Kultur“ im Kindergarten folgende Überlegungen und Annahmen zusammen:

- Frauen reden mehr über persönliche, eher belanglose Dinge.
- Frauen legen bei Teambesprechungen sehr viel Wert auf die harmonische Atmosphäre, mehr als auf gut strukturiertes Abarbeiten der Tagesordnungspunkte.
- Frauen treffen keine schnellen Entscheidungen, sie überlegen die Pros und Contras.
- Frauen sind in ihren Arbeitsbeziehungen sehr emotional, dadurch entstehen auch persönliche Konflikte, in die das gesamte Team hineingezogen wird.
- Frauen schauen, dass Kinder vorsichtig und gefahrenvermeidend spielen.
- Frauen haben andere Schwerpunkte in ihrer pädagogischen Arbeit, etwa musische und künstlerische Angebote.
- Frauen ist die Gestaltung der Innenräume, manchmal auch auf Kosten der Bewegungsfreiheit der Kinder, sehr wichtig.
(Cremers und Krabel, 2012, S. 146f.)¹⁴

¹⁴ In diesem Abschnitt der Arbeit sollen diese Unterschiede aber nicht als Bewertung gesehen oder hinsichtlich Professionalität beurteilt werden. Derartige Differenzen wurden von Cremers und Krabel im Kindergarten beobachtet. Ob deren Ursprung im Geschlecht oder in der Sozialisation liegt und ob dieses Verhalten auch einen Mangel an Professionalität (siehe Kapitel 4) aufzeigt, soll an dieser Stelle außer Acht gelassen werden.

In Studien von Kienert-Zier 2005, Ganß 2011, Rohrmann 2006, Vandenbroeck/Peeters 2008 und Tünte 2007 werden diese Eigenschaften von Frauen ebenfalls bestätigt. Frauen verhalten sich oftmals frauenspezifisch und leben dieses Verhalten den Kindern vor. Fachkräfte in sozialen Dienstleistungsunternehmen tragen maßgeblich zur Aufrechterhaltung von Geschlechterzuschreibungen und somit zur Erhaltung einer Geschlechterdifferenz bei (vgl. dazu auch Sabla & Rohde, 2014, S. 192).

Neben den Kindern wird auch das gesamte Umfeld der Institution Kindergarten mit allen beteiligten Personen mit diesem beobachteten weiblich tendierten Verhalten geprägt und beeinflusst. Somit wird auch der Mythos des Mütterlichen als das zentrale Qualifikationsmerkmal für die Profession der KindergärtnerIn verstärkt und aufrechterhalten (Bamler, Schönberger & Wustmann, 2010, S. 204).

Doch es gibt auch gegensätzliche Aussagen zur „Verweiblichung“ des Kindergartens in der heutigen Zeit. So wird in „Pädagogik der frühen Kindheit“ geschrieben, dass dieses Bild einer Kindergärtnerin in älteren Studien ermittelt wurde. Die emotionale-soziale Bestimmtheit des fachlichen Selbstverständnisses und die Orientierung an vermeintlich typisch weiblichen Eigenschaften bis hin zum Bild der „institutionalisierten Mütterlichkeit“ werden heutzutage nicht mehr präferiert (Fried & Roux, 2006, S. 361).

Frauen entwickeln jene Fähigkeiten wie Fürsorge oder Gefühlsbetontheit durch das jeweilige Ausführen der Tätigkeiten (Beck-Gernsheim, 1979, 175ff.). Somit werden sowohl Frauen/Mütter als auch Männer/Väter, begründet durch ihre verschiedenen Erfahrungen, auf verschiedenste Weisen agieren.¹⁵ Damit ist aber eine Frau nicht aufgrund ihres Geschlechts qualifiziert, Kinder zu erziehen und die Fürsorge für sie zu tragen. Im weiteren Verlauf soll darauf eingegangen werden.

2.2.1 Reicht Mütterlichkeit für professionelles Handeln?

Wie bereits im Abschnitt 2.1.1 über die „geistige Mütterlichkeit“ erwähnt, ging die Gesellschaft bisher davon aus, dass Frauen für diesen Beruf aufgrund ihrer Weiblichkeit und ihrer Erfahrungen als Mütter sehr geeignet sind. So zitiert Marth in ihrer Arbeit Henriette Goldschmidt, 1911:

„Kein Beruf aber ist dem weiblichen Geschlecht angemessener als derjenige, der dem Mutterberuf am nächsten kommt, der Beruf der Kindergärtnerin des heranwachsenden Geschlechts.“ (Marth, 2009, S. 12)

Auch Bamler betont, dass die Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts die den Frauen zugeschriebenen Attribute als Argumentation für berufliche Qualifikation nutzen (Bam-

¹⁵ Nähere Ausführungen dazu ergeben sich in den Ausführungen zum Erfahrungswissen im EPIK-Modell im Kapitel 8.2 Professionsbewusstsein.

ler et al., 2010, S. 201). Und auch Johanna Harrer spricht 1934 erstmals in ihrem Buch „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ der Frau/Mutter die Eignung für die Erziehung zu.¹⁶

Doch nicht alle Frauen sind Mütter. Manche Kindergärtnerinnen bleiben auch kinderlos bzw. ist dieser Umstand zu Beginn der Geschichte des Kindergartens sogar Voraussetzung für den Beruf (Ummel, 2004, S. 43). Die verpflichtende Ehelosigkeit ist auch bei Lehrerinnen der Fall. So wird das Lehrerinnenzölibat in Deutschland 1880 vom Minister erlassen.¹⁷

Weiters fühlt sich nicht jede Frau geeignet, Kinder zu bekommen, Kinder zu erziehen und die eigenen Bedürfnisse für die Bedürfnisse von Kindern zurückzustellen.

Frauen werden oftmals ohne Beachtung einer Ausbildung bzw. Qualifikation als geeignet in typischen Frauenberufen gesehen (Rabe-Kleberg, 2003, S. 64). Dies bedeutet, dass ohne Reflexion der Eigenschaften und Qualitäten sowohl Männer als auch Frauen Handlungsmuster und Berufsmöglichkeiten zugeschrieben bekommen, ohne auf individuelle Variationen zu achten.

Ummel (2004, S. 42) zufolge lässt sich der Beruf der/s KindergärtnerIn zusammenfassen als ein Pflgeberuf für Kinder mit Körperkontakt und der eigenen Selbstaufgabe für Frauen. Dies wird zu Beginn die Hauptaufgabe gewesen sein, als die Institutionen noch als Bewahranstalten geführt wurden. Mit der Entwicklung zum Kindergarten als Bildungsinstitution ändern sich aber die Aufgabengebiete.

Der Beruf des/r KindergärtnerIn beinhaltet aus heutiger Sicht viele weitere Aspekte. Laut Tiroler Kinderbetreuungsgesetz haben Kindergärten folgende Aufgaben:

Auszug aus dem Tiroler Kindergarten- und Hortgesetz, § 8
Aufgabe des Kindergartens

- „(1) Kinderbetreuungseinrichtungen haben insbesondere die Aufgabe,
- a) jedes Kind seinem Entwicklungsstand entsprechend unter Berücksichtigung allgemein anerkannter Grundsätze der Bildung, Erziehung, Betreuung und Pflege zu fördern und
 - b) die Selbstkompetenz der Kinder zu stärken und zur Entwicklung der Sozial- und Sachkompetenz beizutragen.
- (2) Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben haben Kinderbetreuungseinrichtungen insbesondere
- a) auf die Entwicklung grundlegender ethischer, religiöser, demokratischer und rechtsstaatlicher Werte Bedacht zu nehmen,
 - b) die Fähigkeiten des Erkennens und des Denkens zu fördern,
 - c) die sprachlichen und schöpferischen Fähigkeiten der Kinder zur Entfaltung zu bringen,
 - d) auf eine gesamtheitliche Gesundheitsförderung, insbesondere auch auf die gesunde Ernährung, der Kinder zu achten,

¹⁶ Vergleiche genauere Ausführungen dazu im Abschnitt 1.2.2: Johanna Harrer.

¹⁷ Siehe dazu den Abschnitt 1.1.2 über das Christentum und das Mittelalter.

- e) die motorische Entwicklung der Kinder zu unterstützen und
- f) präventive Maßnahmen zur Verhütung von Fehlentwicklungen zu setzen.¹⁸

Auch im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan (2009) wird auf die Kompetenzen der Fachkräfte, die Bildungsbereiche sowie die pädagogische Qualität in österreichischen Kindergärten ausführlich eingegangen (Hartmann, 2009).

2.2.2 Die Notwendigkeit zur Ausbildung

Die Herausforderungen, die sich durch die verschiedenen Aufgabenstellungen im Kindergarten ergeben, lassen sich allein durch Fähigkeiten, die man Geschlechtern zuschreibt, von Frauen/Müttern und Männern/Vätern nicht abdecken. Zum adäquaten Handeln und dem Aufrechterhalten bzw. Festigen einer pädagogischen Qualität bedarf es mehr als nur intuitiven geschlechtereigenen Verhaltens.

Bereits vor der Entstehung des Berufs der/s Kindergärtnerin/s wurden verschiedenste Schriften verfasst, die auf notwendige Verhaltensformen und Wissen für Mütter für die Erziehung von Kindern verweisen. Vives erarbeitete für erzieherisches Handeln im 16. Jahrhundert Vorschriften vor allem auf sprachlicher Ebene, an die sich Mütter halten sollten. Auch Komensky gab 1633 eine Schrift heraus, in der Anleitungen zur Kinderpflege und -erziehung enthalten sind.¹⁹ Ab 1800 entstanden sehr viele Schriften, in denen Frauen Ratschläge zur Erziehung erteilt wurden, so auch durch Pestalozzi²⁰ in seinem „Buch der Mütter“ (Bamler, Schönberger & Wustmann, 2010, S. 196). Diese Belehrungen sind erste verschriftlichte Überlegungen dafür, dass es für die Erziehung von Kindern Wissen, Ratschläge oder Informationen von außen braucht, somit eine gewisse Ausbildung für „gute“ Erziehung.

Auch Fröbel betonte, dass die Erziehung der Kinder einer besonderen Ausbildung bedarf, in der praktische und geistige Fähigkeiten von Frauen weiterentwickelt werden. Zuvor wollte Fröbel Männern die Arbeit im Kindergarten näher bringen, entschloss sich nach geringem Interesse der Männer aber dazu, Frauen einzustellen, betonte dabei jedoch die wichtige zusätzliche Bildung, die notwendig ist (Allen & Othmer, 2000, S. 66). Hoffmann beschreibt, dass Fröbel in den „Wohnstuben“ Müttern zur Erziehung der Kinder Literatur zur Verfügung stellte, um die Erziehung zu verbessern. Er betonte aber auch, dass Mütter diese Bücher nicht lesen wollten und teilweise auch nicht konnten,

¹⁸ Gesamte Rechtsvorschrift für Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrT&Gesetzesnummer=20000439>;
Zugriff am 23.09.2017

¹⁹ Siehe auch unter Abschnitt 1.1.4.1 bei Comenius das „Informatorium der Mutterschul“

²⁰ Siehe auch den Abschnitt 1.1.4.2 bei der Aufklärung über die Ausführungen Pestalozzis

sondern dass eine Verbesserung der Erziehung nur durch Praxis erreicht werden konnte (Hoffmann, 1992, S. 130).

In wissenschaftlichen Diskursen wird immer wieder betont, dass Eltern für die Erziehung ihrer Kinder ausgebildet werden sollen. So betont etwa Tschöpe-Scheffler, dass vielen Eltern entwicklungspsychologische und pädagogische Kenntnisse fehlen (Tschöpe-Scheffler, 2006, S. 29). So haben Eltern oftmals weder theoretisches Wissen noch eigene Erfahrungen im Umgang mit kleinen Kindern. Auch Adler betont, dass Eltern weder gute Psychologen noch gute Pädagogen sind. So zeigt sich teilweise ein Familienegoismus, in dem die eigenen Kinder als etwas Besonderes gesehen werden. Daher passieren in den Familien laut Adler viele Erziehungsfehler (Adler, 1966, S. 244). Adler bezieht die Mängel in der Erziehung auf fehlende Selbst- und Menschenkenntnis, sodass er eine Erziehung der Erzieher forderte. Dabei wollte er ein Augenmerk auf die Wertevermittlung legen, da die Persönlichkeit des Erziehers der Hauptfaktor in der Erziehung ist. So ist die Erziehung ohne Schulung ein unbewusster Prozess, in dem sich alle Beteiligten selten wirklich verstehen (Hoffmann, 1992, S. 117).

Im professionellen Erziehen ist es unumgänglich, die Förderung und Beeinflussung der Kinder als bewussten Prozess zu handhaben, um sich vom alltäglichen und familiären Erziehen zu unterscheiden und abzugrenzen. Im familiären Kontext ergeben sich Situationen, die theoretisch unbegründet aus der Intuition heraus entschieden werden. Im beruflichen Kontext sollen Entscheidungen aber aufgrund theoretischen Wissens und erfahrungsgeleitet entschieden werden.

Professionelles erzieherisches Verhalten fordert andere Bezugspunkte als im familiären Kontext. So sind im familiären Bereich eher die Nähe zum Kind gefragt sowie intuitives Kommunizieren und Einfühlen. Im beruflichen Kontext hingegen sind Fachwissen sowie systematisch geschultes Kommunikations- und Einfühlungsvermögen unverzichtbar. Der berufliche Kontext der Erziehung kann weder auf „intuitive Mütterlichkeit“ noch auf „Väterlichkeit“ reduziert werden (Brandes, 2014, S. 48).

„Geistige Mütterlichkeit“ wird historisch zum Teil als Erklärungsmodell für das berufliche Erziehen verwendet, impliziert allerdings damit auch das Geschlecht. Somit muss ein Konzept gefunden werden, das zwischen der erziehenden Frau und Mutter und einer professionell agierenden Person mit all ihren Erwartungen und Zuschreibungen im beruflichen Kontext unterscheidet (Rendtorff, 2006, S. 152).

Auch Pestalozzi und Fröbel unterschieden bereits zwischen häuslicher und institutioneller Erziehung, legten ihren Schwerpunkt jedoch trotzdem auf die Erziehung durch die Frau/Mutter. Die Bedeutung der „Mütterlichkeitspädagogik“ von Pestalozzi und Fröbel bestand darin, die erzieherischen Kompetenzen der Frauen zu gliedern und von der leiblichen Mutterschaft abzugrenzen und zu systematisieren. So wurde betont, dass die mütterlichen Erziehungsfunktionen objektiviert werden können, da die Erziehung nicht als

instinktmäßig und natürlich vollzogen wird, sondern bewusst und vernunftgesteuert passiert. Daher forderte Pestalozzi auch die Schulung der Frauen, bevor sie Kinder erziehen dürfen. Und auch Fröbel betonte, dass den Frauen zwar die spezifisch mütterlichen Eigenschaften angeboren sind, diese aber auch weitergebildet und gepflegt werden müssen (Sachße, 1994, S. 105).

In der institutionellen Erziehung soll/muss ausgebildetes Personal gewährleistet sein, um sowohl die Bildungspläne als auch die Erwartungen von Trägern, Eltern und Kindern bestmöglich zu erfüllen.

„Träger, Eltern und Kinder können grundsätzlich mit einer fachlichen, keineswegs auf ‚Mütterlichkeit‘ reduzierten Grundhaltung der Mitarbeiterinnen in der Einrichtung rechnen.“ (Fried & Roux, 2006, S. 366)

Im Tiroler Kinderbetreuungsgesetz sind die Anstellungskriterien für pädagogische Fachkräfte im Kindergarten in §31 folgendermaßen geregelt:

- „b) für pädagogische Fachkräfte in Kindergartengruppen die erfolgreiche Ablegung
1. der Reife- und Diplomprüfung für Kindergärten,
 2. der Diplomprüfung für Kindergartenpädagogik,
 3. der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen bzw. für Kindergärten oder
 4. der Reife- und Befähigungsprüfung für Kindergärten“²¹

Somit sind die Grundvoraussetzungen für eine Anstellung als pädagogische Fachkraft eine professionelle pädagogische Ausbildung mit Praktikumsanteilen. Aussagen über die Qualität der Eignung und die fortlaufenden Weiterbildungsmaßnahmen können dadurch nicht gemacht werden. Ersichtlich ist aus diesem Gesetz, dass für eine institutionelle qualitative Erziehung Professionalisierung sowohl für Frauen als auch für Männer anstelle von (geistiger) Mütterlichkeit notwendig ist.

2.3 Väterlichkeit bzw. Männlichkeit als Kompetenz und Befähigung für Pädagogen

Betrachtet man die Rolle der Männer in Bezug auf institutionelle Erziehung, so gibt es auch hier Verknüpfungen zur Rolle des Vaters, sodass sowohl die Rolle des Vaters als auch des Erziehers betrachtet werden sollte.

Geschichtlich werden Männer bereits schon sehr früh in die Erziehung mit einbezogen. Bereits im frühen Ägypten (ca. 4000 v. Chr.) übernahmen Väter und auch Männer aus leitenden Stellungen in Staatsämtern die Erziehung von Knaben. Und auch in der grie-

²¹ Gesamte Rechtsvorschrift für Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrT&Gesetzesnummer=20000439>; Zugriff am 23.09.2017

chischen Antike wurden Knaben von „Pädagogos“ (männliche Erzieher) in die Schule begleitet und für das Leben vorbereitet. Verstärkt wurde im antiken Rom auch der erzieherische Einfluss des Vaters zu Hause sowohl für Mädchen als auch für Buben. Als Oberhaupt der Familie hat er Erziehungsmacht.²²

Die Rolle des Mannes in der Erziehung zeigt Kontinuität auf. Neben der „geistigen Mütterlichkeit“ wurde in den großen Kinderschulgesellschaften des 19. Jahrhunderts etwa den männlichen Leitern die Rolle des „christlichen Pflegevaters“ zugeschrieben (Allen & Othmer, 2000, S. 95). Es zeigt sich somit, dass bereits zu dieser Zeit das Arbeiten von Männern in pädagogischen Einrichtungen der Fall war und dieses mit der Rolle von Vätern gleichgesetzt wurde. Dabei muss hervorgehoben werden, dass es in der praktischen Arbeit Unterschiede gab. So übernahmen Männer dabei oftmals leitende Funktionen und hatten dadurch Einfluss auf die konkrete pädagogische Arbeit. Dies war auch für die Frauen in der pädagogischen Tätigkeit wichtig. So sahen die Vertreterinnen der „geistigen Mütterlichkeit“ in dieser zwar die weibliche Autonomie, wollten aber auch eine Kooperation zwischen Frauen und Männern (Allen & Othmer, 2000, S. 173).

So wurde den Männern eine mögliche pädagogische Kompetenz zugesprochen. Herman Nohl referierte auf einer Tagung des Bundes deutscher Sozialbeamter 1926, dass auch Männer angeborene Eigenschaften für die erzieherische und pflegerische Tätigkeiten haben, das Geistige dazu in sich tragen und setzte der „geistigen Mütterlichkeit“ eine „Ritterlichkeit“ gegenüber (Nohl, 1949, 144f.).

Damit wurde zum ersten Mal, etwa 60 Jahre nachdem der Begriff der „geistigen Mütterlichkeit“ postuliert wurde, der Begriff der „Ritterlichkeit“ für Männer in der Erziehung öffentlich manifestiert. Darauf hinzuweisen ist allerdings, dass Nohl zwar Vergleiche zwischen diesen beiden Begriffen zog, die Mütterlichkeit aber in ihrem Ursprung aus der Familie kommt, hingegen die Ritterlichkeit mit dem häuslichen und familiären nicht in Verbindung gebracht werden kann. Deshalb betonte Nohl, dass er Mütterlichkeit nicht mit dem Gebären von Kindern gleichsetzt. Nohl manifestierte in seiner Schrift die Mütterlichkeit nicht durch die biologische Funktion der Gebärfähigkeit und auch nicht durch die Gegensätzlichkeit gegenüber dem anderen Geschlecht. Er sah vielmehr die Bindung zu den Kindern als Bezug der Mütterlichkeit, was viel weitreichender ist als die reine Mutterschaft. Vaterschaft hingegen wird dem Ideal der Ritterlichkeit gleichgesetzt, die gekennzeichnet ist durch das aktive Einsetzen einer Person für eine Sache, durch Hilfe für Schwächere, somit die Sorge und Verantwortung für die Gruppe (Nohl, 1970, 127ff.). Auch Rendtorff verweist darauf, dass Nohl in der Ritterlichkeit, die er in jedem Jungen angelegt sieht, eine Haltung gegenüber Schwächeren, Achtung vor dem Gegner und die instinktive Leistung für die Gruppe wiederfindet (Rendtorff, 2006, S. 67).

²² Vergleiche dazu die historischen Ausführungen der Abschnitte 1.1.1 und 1.1.2.

Somit stellt Nohl einen Bezug zur Gruppe, zum Familiären und Häuslichen auch für die Ritterlichkeit bzw. die Väter/Männer in der Erziehung her.

Des Weiteren betonte Nohl, dass sich im pädagogischen Kontext das Väterliche sowie das Mütterliche einander handelnd ergänzen sollen, wobei aber in den Denktraditionen der Gesellschaft sowie auch bei Nohl die Figuren dennoch voneinander getrennt bleiben (Nohl, 1961, S. 137).

Das Arbeiten in Kindergärten stellt für Männer oftmals einen Balanceakt zwischen Anerkennung und Anpassung sowie dem Durchsetzen der eigenen Werte dar. Darauf geht auch Strohmaier ein, indem sie schreibt, dass männliche Fachkräfte sich „in eine Zwischenwelt, eine Sphäre feministisch bis androgyn gefärbter Milieus, in der die Offenkundigkeit aggressiver Männlichkeitsstile offenbar keinen Raum hat“ (Strohmaier, 2003, S. 13) begeben.

So betont sie, dass männliche Fachkräfte in pädagogischen Institutionen wie Kindergärten sehr gewünscht werden, dann aber erwartet wird, dass sie sich in ihrem Verhalten den weiblichen Fachkräften und dem Klima anpassen. Dass dieses Anpassen und eventuelle Unterdrücken der eigenen üblichen Vorgehensweise schwierig ist, davon ist auszugehen. Somit ist es auch nicht verwunderlich, dass männliche Pädagogen im Berufsfeld Kindergarten Betriebe bevorzugen, bei denen auch männliche Attribute und Wertvorstellungen ihren Platz haben. Sie fühlen sich dort mehr angenommen und können ihre Vorstellungen bei der Arbeit mit Kindern besser entfalten (Friis, 2008).

2.3.1 Männer als Ersatzväter im Kindergarten

Laut Huber und Traxl wird den Pädagogen in Kindergärten gerne die Rolle bzw. Funktion von „Ersatzvätern“ zugeschrieben, vor allem für Kinder alleinerziehender Mütter. Von wem diese Zuschreibung ausgeht, ob von betroffenen alleinerziehenden Müttern, Kindern oder anderen Eltern, beantworten die Autoren allerdings nicht. Die Funktionen in der Familienstruktur werden somit teilweise auch mit einer pädagogischen Betreuung durch außerfamiliäre Institutionen gleichgesetzt (Johannes Huber & Heinz Walter, 2015, S. 120).

Damit lassen sich auch die Reaktionen der Kinder im Kindergarten auf männliche Fachkräfte erklären. Kinder reagieren meist sehr euphorisch und mit emotionaler wie auch körperlicher Nähe, wenn männliche Fachkräfte oder männliche Praktikanten in eine Kindergartengruppe kommen. Huber und Traxl stellen in ihrer Untersuchung fest, dass das Verhalten der Kinder mit einem „Vaterhunger“ bzw. einem realen Vaterdefizit in Verbindung gebracht werden kann, was sich wiederum übertragungsbedingt bei

männlichen Fachkräften ebenfalls zeigt (Johannes Huber & Heinz Walter, 2015, S. 136).

So kann festgehalten werden, dass männliche Bezugspersonen für Kinder einen hohen Stellenwert haben und das Ansehen der Kinder genießen. Dies lässt sich zum Beispiel durch die Suche nach einer Identifikationsfigur erklären. So beschreibt etwa Hoffmann, dass der Vater für den Sohn meist zu einem Identifikationsobjekt wird, was allerdings nur durch einen regen Austausch möglich ist. Für Mädchen hingegen ist der Vater ein Vorbild für spätere Männerbeziehungen (Hoffmann, 1992, S. 120). Und auch Aigner und Poscheschnik bestätigen die Aussage von Dammasch, dass Söhne alleinerziehender Mütter engagierte Männer in der Krippe, im Kindergarten und in der Grundschule brauchen (Aigner & Poscheschnik, 2012, S. 170).

Aufgrund der Notwendigkeit eines regen Austauschs ist eine konstante, regelmäßige Anwesenheit einer männlichen Bezugsfigur notwendig. Wenn man beachtet, dass eine männliche Fachkraft im Kindergarten für Kinder eine durchgängige Präsenz von mindestens vier Stunden am Tag hat, wird die Position des Kindergärtners als Identifikationsfigur erklärbar. Väter kommen oftmals erst spät von der Arbeit nach Hause oder sind nur am Wochenende für ihre Kinder greifbar. Somit nimmt die männliche pädagogische Fachkraft eventuell nur aufgrund der zeitlichen Präsenz eine Rolle als „Ersatzvater“ ein.

Auch Buschmeyer betont die mögliche Rolle männlicher Kindergartenpädagogen als Ersatzväter. So bestätigt er, dass männliche Erzieher als Vaterersatz dienen sollen und mit den Kindern Fußball spielen, werken, ihnen Geräte erklären und ähnliche Dinge tun (Buschmeyer, 2013, S. 42f). Dass dies auch praktisch der Fall ist, zeigt eine Studie von Aigner (2011). Befragte männliche Fachkräfte berichten, dass sie von Kindern des Öfteren als „Papa“ angesprochen werden, sodass eine Assoziation der Kinder von männlicher Fürsorge mit „Väterlichkeit“ erkennbar ist (Aigner, 2011, S. 13). Ob dabei Kinder von alleinerziehenden Müttern eher darauf reagieren, lässt sich nicht sagen.

Rohrman betont die Annahme, dass männliche Pädagogen für Kinder alleinerziehender Mütter besonders wichtig sind. Allerdings lassen sich aus der Praxis dazu wenige Interaktionen berichten (Rohrman, 2011, S. 49).

Trotzdem stellt sich die Frage, warum erziehende Männer recht schnell mit dem Begriff „Vater“ in Verbindung gebracht werden, die Erziehung von Frauen als das „Mütterliche“ im Kindergarten aber nicht aufgegriffen wird. Überlegungen dazu lauten, dass die Rolle der Mutter doch strikt vergeben ist, an die Frau, die das Kind geboren und es zu Hause zum größten Teil erzogen hat, und die Väter doch eher als abwesend gelten (vgl. Aigner, 2011). Somit wäre der Wunsch nach einem Vater von vielen Kindern unbefriedigt und die Rolle wird von der nächsten zur Verfügung stehenden männlichen Person, die Teile zur Erziehung übernimmt, eingenommen. Das Bedürfnis nach einem Mutterersatz stellt sich bei einer fixen Vergabe der Rolle, an die Frau, die zu Hause die Kinder

versorgt, daher nicht so wie der Wunsch nach einem Vater, dessen Rolle flexibler übertragen werden kann.

2.4 Sind beide Geschlechter in der Erziehung notwendig?

Die Trennung der Geschlechter ist nicht so einfach zu handhaben und somit auch die Überlegungen zur Erziehung von Frauen und Männern nicht. Sowohl bei Nohl als auch bei Bernfeld ist das Ideal des jeweiligen Geschlechts nicht scharf getrennt. Nohl (1970, S. 38) schreibt etwa von einer Mannigfaltigkeit der geistigen Richtungen, aber dem Zugrundeliegen der Grundlagen in den biologischen Kräften und Idealen der Mütterlichkeit und der Ritterlichkeit. Bernfeld betont ebenfalls, dass der weibliche Körper männliche Reaktionen verbergen kann und der männliche Körper weibliche Reaktionen in sich trägt (Bernfeld, 1971, S. 72). Fthenakis geht ebenso darauf ein, indem er anmerkt, dass Mütter und Vätern über das gleiche biologische Potenzial verfügen, sich der Pflege und Erziehung ihrer Kinder adäquat anzunehmen. Die Formen der geschlechtsbezogenen Arbeitsteilung in einer Kultur werden laut Fthenakis „durch ihre Erfordernisse, welche der bioökologische Kontext dieser Kultur mit sich bringt“ festgelegt (Fthenakis, 2008, S. 89).

Auch Lamb bzw. Brandes et al. teilen diese Auffassung, dass das Geschlecht für die Erziehung nicht ausschlaggebend ist. So führen sie aus, dass elterliche Wärme, Fürsorge und Nähe unabhängig von Geschlecht mit positiven Effekten des Kindes zusammenhängen (Brandes, Andrä & Röseler, 2012, S. 154). Das heißt, dass nicht das Geschlecht der Betreuungsperson wichtig ist, sondern dass eine gute Beziehung und Bindung für die emotionale und auch soziale Entwicklung des Kindes von Bedeutung ist. In erster Linie sollen Kinder also von fürsorgenden Menschen umgeben sein. Brandes et al. widersprechen sich aber in ihren weiteren Ausführungen, indem sie doch auf Unterschiede beim Verhalten von Männern und Frauen gegenüber Kindern verweisen. Kinder sind laut der Elternbindungsforschung bereits als Säuglinge mit zwei verschiedenen Kommunikationsweisen konfrontiert, indem Mütter die Kinder mehr visuell, regulierend stimulieren, während Väter dies eher taktil, kinästhetisch und anregend machen. Der Sprachgebrauch wird bei Vätern direkter und handlungsorientierter beschrieben, bei Müttern expressiver und emotionsorientierter²³ (Brandes et al., 2012, S. 154). Durch die Anwesenheit beider Geschlechter wird Kindern dadurch eine Vielfalt geboten, der sie im späteren Leben auch begegnen werden.

²³ Es wird in den Ausführungen von Brandes et al. aber nicht darauf verwiesen, ob dieses unterschiedliche Agieren aufgrund von biologischen Voraussetzungen oder der Übernahme von Rollen entsteht.

Kinder brauchen anregende Kommunikationsmuster, die eher körperlich betont sind, um neue Entdeckungen zu machen, um zu forschen und dadurch auch zu lernen und sich zu entwickeln. Aber sie benötigen auch eine regulierende, zurückhaltende Kommunikation, um Geborgenheit und Sicherheit zu spüren. Durch diesen Ausgleich und die unterschiedlich angebotenen Reize erleben die Kinder ein breiteres Kommunikationsrepertoire und erlangen dadurch unterschiedlichere Erfahrungen und eine breitere Lernmöglichkeit – und das von Beginn an (Brandes, Andrä & Röseler Wenke, 2012, 154ff.). Laut Brandes et al. sind für Buben und Mädchen sowohl Frauen als auch Männer in der Betreuung wichtig, um Dinge zu besprechen, Bindung aufzubauen oder auch das Durchführen von Aktivitäten zu beobachten.

Nicht nur im Kommunikativen oder in der Bindung zeigt sich Vielfalt. Martin Dornes verweist auf unterschiedliche Erziehungsstile von Männern und Frauen. Er beschreibt, dass Mütter stärker pflegerische, Väter eher spielerische Aktivitäten im Umgang mit Kindern entfalten und Väter und Mütter sich in der Art des Spielens unterscheiden, da Mütter sanfter und Väter rauer sind (Dornes, 2006, S. 294). So ist gerade das Spiel Indikator für die Unterschiedlichkeit der Geschlechter. Buben und Mädchen entwickeln sich im Kindergartenalter spielerisch auseinander. Es gibt Untersuchungen, die zeigen, dass Kinder bei Urvölkern, denen kein industriell erzeugtes Spielzeug zur Verfügung steht, aus Naturmaterial unterschiedliche Spielsituationen nachspielen. Mädchen bauen sich eher häusliche Situationen, während Buben aus Zapfen, Holzstücken usw. eher Fortbewegungsmittel bauen und grobmotorischer spielen.

Auch die entwicklungspsychologische Forschung zeigt auf, dass Väter und Mütter ihre Kinder in ähnlicher Weise, aber doch unterschiedlich beeinflussen. Mütter scheinen mehr die visuelle regulierende Stimulation zu bevorzugen, Väter hingegen schaffen eher anregende, kinästhetische Situationen (Brandes, 2011, S. 23). Und auch „Le Campus (2001, S. 98) spricht vom tonisch-emotionalen Dialog zwischen Mutter und Kind im Unterschied zum mehr phasisch-motorischen Dialog zwischen Vater und Kind. Lamb stellt wiederum fest: „Amerikanische Väter tendieren zu mehr körperlicher Simulation und unvorhersehbarem Spiel als Mütter.“ (Le campus und Lamb zitiert nach Brandes 2011, S. 23)

Damit zeigt sich, dass nicht nur Kinder unterschiedlich spielen, sondern auch Erwachsene unterschiedlich als Vorbild und Interaktionspartner im Spiel wirken. Männer agieren eher spontan im Spiel, das Spiel wechselt in seinen Aktivitätsphasen. Frauen beziehen in ihr Spiel eher Emotionen ein, Mütter planen ihr Spiel eher.

Auch für Aigner ist die Betreuung von Kindern durch Männer und Frauen wichtig und er verweist dabei auf die Dreierkonstellation. Diese (z. B. Vater-Mutter-Kind) ist dabei für die seelische Entwicklung der Kinder äußerst wichtig. Erst durch einen Dritten, einen Außenstehenden kann eine Zweierbeziehung reflektiert werden und erhält dadurch

einen ganz anderen Stellenwert (Aigner, 2011, S. 18; Aigner & Poscheschnik, 2012, S. 171).

Nur wenn beide Geschlechter präsent sind, können Attribute auch Geschlechtern zugeschrieben werden. Erst die Verbindung des Männlichen mit der Väterlichkeit lässt auch die Schlussfolgerung der Verbindung des Mütterlichen mit der Frau zu. Beziehungen und Bindungen lassen sich durch den Vergleich zu anderen als gut, schlecht, gelungen, tief oder oberflächlich einordnen. Dabei soll der Fokus allerdings nicht auf den beiden Geschlechtern liegen, sondern vielmehr auf der Vielfalt von verschiedenen Persönlichkeiten, die gegeben sein muss, um vergleichen zu können.

Im Hinblick auf das „doing gender“²⁴ muss man sowohl Mädchen als auch Buben männliche und weibliche Fachkräfte in der prägenden Zeit des Kindergartens und der Vorschule bieten. In diesem Alter beginnen sich die Kinder, in ihrem Geschlecht wahrzunehmen und von anderen abzugrenzen. Wenn Männlichkeit oder Weiblichkeit aber im Austausch mit anderen definiert, geprägt und wahrgenommen, sogar aufgebaut werden soll, muss man zur Sicherung der eigenen Identität viele Vorbilder bzw. verschiedene Persönlichkeiten zur Verfügung haben.

Verschiedene Personen bzw. Persönlichkeiten agieren unterschiedlich, nicht in erster Linie durch die biologische Gegebenheit ihres Geschlechts. Durch die Enkulturation und Erfahrungen damit als Mädchen bzw. Bub und später als Frau bzw. Mann wird die Persönlichkeit geprägt. Dies wird vor allem durch Persönlichkeitseigenschaften und Sozialisationserfahrungen begründet (Sabla & Rohde, 2014, S. 190). Auch das pädagogische Handeln oder die Vorbildfunktion sind durch das Geschlecht und die damit gemachten Erfahrungen geprägt. Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Geschlecht, egal ob Frau oder Mann, befähigt, qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit zu leisten.

Aus den Ausführungen über die Frage der Notwendigkeit beider Geschlechter in der Erziehung zeigt sich resümierend, dass es im wissenschaftlichen Diskurs noch keine Einigkeit darüber gibt, ob die Anwesenheit beider Geschlechter für gute Erziehung notwendig ist. Ein Blick auf Professionalisierung kann zur weiteren Bearbeitung und Klärung beitragen.

Es gibt keinen Konsens unter Erziehungs- und Bildungswissenschaftlern über die Bedeutung des Geschlechts in der institutionellen Erziehung, aber Ausführungen über die Notwendigkeit der Professionalisierung des pädagogischen Personals. Es stellt sich dabei die Frage, ob professionell agierende PädagogInnen auch Tätigkeiten oder Bereiche

²⁴ Die Annahme der Frauen- und Geschlechterforschung ist, dass das Geschlecht keine Tatsache ist, die aufgrund von Hormonen, Chromosomen, Genen oder ähnlichen Merkmalen feststeht, sondern dass Geschlecht interaktiv und ständig hergestellt wird. Dies wird im sozialkonstruktivistischen Konzept des „doing gender“ formuliert. Daraus ergibt sich, dass die Interpretation der Herstellung von Männlichkeit aufgrund von Interaktion geschieht. (Buschmeyer, 2013, S. 15)

übernehmen können oder sollen, die Fachkräften des anderen Geschlechts zugeschrieben werden. Es muss überlegt werden, ob eine Professionalisierung der Fachkräfte vermeintliche Defizite im pädagogischen Handeln aufgrund des Geschlechts abdecken kann bzw. ob es diese Defizite aufgrund des Geschlechts überhaupt gibt. Dafür bedarf es einen genaueren Blick auf Professionalisierung.

3 Professionalisierung

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Professionalisierung als Gegenpol zur Zuschreibung von pädagogischen Kompetenzen aufgrund des Geschlechts wurde bereits erläutert. Da das Thema Professionalisierung sehr breit gefächert ist und verschiedenste Zugänge aufweist, soll daher zu Beginn die Darstellung von Professionalisierung in dieser Arbeit konkretisiert werden.

Es findet ein Diskurs über Professionalisierung in der Erziehungswissenschaft und die Professionalisierung des pädagogischen Feldes statt (Rendtorff, 2006, S. 149). In dieser Arbeit soll der Fokus auf männlichen Pädagogen liegen und deren Professionalisierung in Bezug auf das pädagogische Feld beleuchtet werden.

Zu Beginn wird auf verschiedene Aspekte der Professionalisierung sowie auf die Problematik der Professionalisierung in der Elementarpädagogik eingegangen. Daran anschließend wird das pädagogische Handeln als Sichtbarmachen von Professionalisierung aufgezeigt, um dann die verschiedenen Professionalisierungsmodelle überblicksmäßig darzustellen.

Im Anschluss daran soll auf das Modell der Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK) nach Schratz (2011) vertiefend eingegangen werden, da dieses Modell für die Auseinandersetzung mit Professionalisierung in dieser Arbeit verwendet wird. Sowohl die Gründe für diese Wahl als auch das Modell selber werden erklärt und auf den Kontext des Kindergartens übertragen.

3.1 Aspekte der Professionalisierung

Da Professionalisierung, wie in den Professionalisierungsmodellen in Abschnitt 3.4 später erläutert wird, als Grundlage die Werte der Personen einer Gesellschaft widerspiegeln, kann Professionalisierung neben der stetigen Veränderung der einzelnen Personen auch gesellschaftspolitisch nicht als Konstante betrachtet werden.

Auch Thole bestätigt dies, indem er betont, dass Fragen der Professionalität und Professionalisierung auch immer im Hinblick auf gesellschaftliche und fachinterne Veränderungsprozesse thematisiert werden müssen. Somit ist Professionalität bzw. Professionalisierung keine fixe oder zeitunabhängige Variable (Thole & Polutta, 2011, S. 104f.).

Diese Entwicklung und Veränderung der Professionalisierungsthematiken finden ihren Ursprung neben den gesellschaftlichen Veränderungen auch in der Einführung des Bolognaprozesses zur Harmonisierung der Ausbildung in Europa. Entwicklungsprozesse

se im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit finden seit der Jahrtausendwende statt durch Akademisierung, „Entstehung und Weiterentwicklung von Interessensverbänden, Ausbau und inhaltliche Neuausrichtung der Weiterbildungslandschaft sowie Ausbau der Ressourcen zur disziplinären Produktion von Wissen“ (Wildgruber & Becker-Stoll, 2010, S. 63).

3.1.1 Profession und Professionalisierung

Der Begriff Profession wurde in der wissenschaftlichen Literatur traditionell für akademische Berufe verwendet. Professionen zeigen laut Definition folgende Merkmale:

- „selbst generiertes wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen, spezielle Fachterminologie (Definitionsrecht für die Berufsausbildung),
- lang andauernde theoretisch fundierte Ausbildungsgänge auf akademischem Niveau (Berechtigung zur Berufsausübung gekoppelt an Examen und Titel),
- berufsständische Normen (code of ethics) und gesetzliche Beschränkung des Eigeninteresses,
- exklusives Monopol für die Handlungskompetenz, Monopolisierung von Zuständigkeiten,
- Tätigkeiten mit gemeinnützigen Funktionen von grundlegender Bedeutung (Gemeinwohlorientierung als berufsständische ‚Ideologie‘),
- hohe Autonomie in der Berufsausübung, Selbstkontrolle der Arbeitsbedingungen (selbst generierte Standards der Leistungsbewertung und deren Kontrolle),
- Ablehnung einer Laienkontrolle, Interessenvertretung durch Berufsverbände,
- Definition der Anforderungen und Zugangswege“ (Kalkowski, 2010, S. 2)

Als Merkmale für den Begriff der Profession werden unter anderem die akademische Ausbildung, das Expertenwissen, eine geregelte berufliche Zugangsberechtigung sowie eine Autonomie in der Berufsausübung genannt. Darüber, dass dieses bisher gültige Verständnis für den Begriff der Profession für den Bereich der Elementarpädagogik weniger zutreffend ist, sind sich sowohl Helsper als auch Terhart einig (Helsper, 2011; Terhart, 2011).

Wildgruber konkretisiert die Profession, indem er anführt, welche spezifischen Merkmale laut ihm für Profession gelten:

- „wissenschaftliche Ausbildung mit dem entsprechenden Expertenwissen und der gesicherten, exklusiven beruflichen Zugangsberechtigung;
- Autonomie sowohl im Bezug auf die Regelung der Ausbildung als auch der Berufsausübung;
- Orientierung am Gemeinwohl und ethischer Standeskodex;

- geteilte disziplinäre Kommunikationspraxis, ersichtlich an Standesorganisationen und eigenen Publikationsformen“ (Wildgruber & Becker-Stoll, 2010, S. 62)

Lundgreen teilt die Auffassung von Wildgruber und führt ähnliche Aspekte an. Dabei bezieht Lundgreen sich aber auf den Begriff der Professionalisierung, Wildgruber spricht den Begriff der Profession an:

- „Fachwissen (Bildungspatente), um exklusive Kompetenz glaubhaft zu behaupten.
- Professionelle Identität durch eigene Berufsverbände, berufsständische Selbstkontrolle u. ä.
- Öffentliches Image als am Gemeinwohl orientierte unabdingbare Dienstleistung.
- Rechtliche Privilegierungen, z. B. durch Berechtigungsmonopole für die Bildungspatente auf dem Arbeitsmarkt (Lizensierung, Titelschutz, u. ä).“ (Lundgreen, 2011, S. 9)

Daraus ist bereits ersichtlich, dass Profession und Professionalisierung teilweise synonym verwendet werden, wobei der Begriff Profession laut Duden den Beruf und das Gewerbe²⁵ bezeichnet und mit Professionalisierung das Zusammenführen neuer Berufe oder das Spezialisieren und Präzisieren durch Ausbildungen in bereits bekannten Berufen gemeint ist.

Professionalisierung charakterisiert in einer veralteten Auffassung das Aufsteigen eines Berufs in den Status einer Profession. Berufe, die die Kriterien dazu nicht erfüllen, werden als „semiprofessionell“ bezeichnet (Terhart, 2011, S. 203). Auch Heidenreich betont bei Professionalisierung einen Prozess und verweist dabei auf die Berufsausbildung und die Weiterentwicklung der professionellen Wissensbasis auf systematischer und institutionalisierter Ebene (Heidenreich, 1999, S. 39).

Professionalität beschreibt somit „die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus“ (Nittel, 2011, S. 48).

Sowohl Wildgruber als auch Lundgreen verbinden aber Professionalisierung mit Profession.

Ärzte und andere Professionals verfügen über spezifisches Wissen, wie auch ein Auto-mechaniker, müssen dieses Wissen aber je nach Patient/Mensch individuell anwenden. Ähnliches gilt auch bei der Erziehung, indem der Pädagoge sein Wissen individuell anwenden muss. Hinzu kommt dabei auch die Verantwortung des Professionellen für sein Handeln und die Kompetenz des Laien/Patienten/Zu-Erziehenden, an der Lösung

²⁵ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Profession>, Zugriff am 13.08.2017

mitzuarbeiten. Somit ist (gegenseitiges) Vertrauen eine Basis für professionelles Handeln (Rabe-Kleberg, 2012, S. 125).

Vom Gedanken der Fachkräfte an das Gemeinwohl durch die Arbeit mit Kindern kann ausgegangen werden. Doch laut den Angaben von Wildgruber über die Merkmale für eine Profession fehlt in Österreich die Ausbildung im Elementarbereich auf Hochschulniveau. Auch der Autonomieanspruch ist noch nicht gegeben, da Kindergärten und deren Strukturen zum großen Teil nicht von Fachkräften autonom bestimmt werden, sondern von den Bestimmungen der Bundesministerien und Länder abhängig sind.

Professionen wie der Justiz oder der Medizin ist es besser gelungen, Kräfte von außen abzuwehren, als dies in der Erziehungswissenschaft der Fall ist. Dies hat vor allem damit zu tun, dass Pädagogik in vielen Bereichen Einzug genommen hat und auch viele Nicht-Pädagogen (etwa die Politik) Einfluss nehmen können (Nairz-Wirth, 2011, S. 167).

Pädagogische Fachkräfte verfügen über Fachwissen, allerdings stellt Terhart in Frage, ob dieses spezifische Wissen sowie eine Sicherheit über die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte wirklich gegeben ist, und geht davon aus, dass somit ein weiteres Merkmal der Profession in diesem Berufsfeld fehlt (Terhart, 2011, S. 204f.).

Da die Kriterien für Professionen somit nicht komplett erfüllt werden und KindergartenpädagogInnen sowie LehrerInnen grundsätzlich nicht zu den „freien Berufen“ zählen, werden sie den „semiprofessionellen Berufen“ zugeordnet. Allerdings kann auch angedacht werden, dass in der (Früh-)Pädagogik die Verbindung von Professionalisierung und Profession eher unbrauchbar ist. Außerdem wird bei Wissenschaftlern davon ausgegangen, dass die Kriterien für Profession mittlerweile als veraltet gelten und eine derartige Definition nicht mehr als gültig angesehen werden kann.

3.1.2 Professionalisierung und Professionalität

Daraus folgernd sieht auch Schrittmesser den Begriff der „Semiprofessionalität“ skeptisch. Sie verweist darauf, dass dieser Begriff nicht mehr als passend gilt, sondern möchte vielmehr von einer noch nicht abgeschlossenen Professionalisierung in pädagogischen Berufen sprechen. Dies begründet sie, da aufgrund bestimmter Rahmenbedingungen eine Professionalisierung bis zum Ende in pädagogischen Berufen nicht möglich ist bzw. dass es sich eben doch um eine Profession handle, aber nicht im klassischen Sinne (Schrittmesser, 2011, S. 96). Somit kritisiert Schrittmesser die Übertragung der Merkmale von Profession auf den pädagogischen Beruf und versteht Professionalisierung vielmehr durch Professionalität.

Neben der Problematik der fehlenden wissenschaftlichen Ausbildung sprechen Schrittmesser und Oevermann bei der Professionalisierung von problematischen Rahmenbedingungen, wie etwa die Schulpflicht, da das Arbeitsbündnis als Kernstück professioneller Arbeit beeinträchtigt wird (Schrittmesser, 2011, S. 98). Diese Problematik kann auch auf den Bereich des Kindergartens übertragen werden. Dabei arbeiten die PädagoInnen im Kindergarten mit unmündigen Kindern, die sich nicht eigenständig für die Zusammenarbeit mit den Fachkräften entschieden haben. Des Weiteren entscheiden die Eltern, ab welchem Alter ihre Kinder in den Kindergarten und in welchen Kindergarten sie gehen sollen. Zusätzlich kommt wie in der Schule in Österreich seit einigen Jahren auch die Rahmenbedingung des verpflichteten Kindergartenjahres hinzu, sodass weder Kinder noch deren gesetzliche Vertreter, die Eltern, den Besuch des Kindergartens eigenständig entscheiden können.

Schrittmesser betont auch die Aspekte, die pädagogische Berufe nicht zu den Professionen zählen lassen. Sie hält aber fest, dass Professionalisierung durch Professionalität ebenso seine Gültigkeit hat wie Professionalisierung mit der Verknüpfung zur Profession. Schrittmesser spricht von Professionalisierung, wenn es eine bedeutende kulturelle Tradition gibt, ein signifikanter Wissenszusammenhang besteht, der modern ausdifferenziert und mit anderen Personen behandelt und durch eine Berufsgruppe spezialisiert wurde. Dabei betont sie, dass die Professionalisierung mit kulturellen Sachthematiken befasst ist, eine konkrete Problemlösung versucht wird und eine Distanzüberbrückung, erwirkt durch eine situative oder strukturelle Distanz, vonnöten ist. Somit geht es dabei nicht nur um eine Problemlösung, sondern immer auch um eine Vermittlung einer Umlegung der Lösung auf ähnliche Situationen, um diese Probleme in Zukunft zu vermeiden (Schrittmesser, 2011, S. 97).

Aus dieser Beschreibung ergeben sich zentrale Strukturmomente des pädagogischen Handelns: eine Relevanz der Sachthematik, für welche die Profession zuständig ist, zweitens eine interaktive und interpretative Komponente, da es nicht nur um technische Fragen und Wissen geht, sondern auch um den Bezug zum einzigartigen Fall. Und zuletzt soll der Betroffene der Problematik wieder Autonomie gewinnen (Schrittmesser, 2011, S. 97). Beispielhaft soll dies anhand einer pädagogischen Intervention im Kindergarten aufgezeigt werden: Die pädagogische Fachkraft nimmt das untypische ruhige zurückgezogene Verhalten eines Kindes wahr und tritt daher in Kontakt mit diesem Kind (interpretativ und interaktiv). Das Kind erzählt, dass es einem Angehörigen zu Hause schlecht gehe. In einer Aufarbeitung mit dem Kind allein (Fachwissen über den Umgang mit schwierigen Situationen bei Kleinkindern) und dann in der Gruppe (Relevanz der Thematik) wird auf einen möglichen Umgang mit Krankheiten eingegangen, sodass die Kinder Erklärungsmodelle erhalten und ihr Wissen auf verschiedenste Situationen anwenden können und empathisches Handeln erlernen (Autonomie erlangen). Mit dem

Integrieren dieser Punkte in das bewusste Entscheiden über das pädagogische Verhalten wird Professionalität erlangt.

Um Lösungen auf verschiedene differenzierte Situationen anwenden zu können, braucht es neben der Praxis auch Fachwissen und Reflexion, um bewusst Entscheidungen zu treffen.²⁶ Dieses Fachwissen wird vor allem in der Ausbildung vermittelt. Aufgrund der Aspekte der Professionalisierung bedarf es einer guten, wissenschaftlichen Ausbildung und damit einhergehend erworbenen Fachwissens. Daher muss vor allem in der beruflichen erzieherischen Tätigkeit eine Abgrenzung zur Erziehung daheim geschaffen werden. Professionalisierung heißt vor allem, sich aus dem privaten Bereich und der Beschränkung auf die eigenen Kinder herauszulösen (Rendtorff, 2006, S. 148).

In professionellen erzieherischen Handlungsfeldern, wie der Institution Kindergarten, gibt es als Grundkonzept Rahmenpläne und Gesetzgebungen zur Sicherung der pädagogischen Qualität. Die Bildungspläne sind Auslöser für fachliche Diskussionen um die Qualität in Kindergärten und um die Professionalisierung des pädagogischen Personals (Wildgruber & Becker-Stoll, 2010, S. 61).

Auch Nairz-Wirth betont die Wichtigkeit der pädagogischen Ausbildung, sieht diese aber kritisch, sowie auch den zweiten Punkt, das pädagogische Handeln. Fachwissen ist schwer zu beobachten. Beobachten kann man vielmehr nur das Handeln, das auf Fachwissen begründet sein sollte. Laut Nairz-Wirth besteht Professionalisierung im pädagogischen Kontext daher immer auf zwei Ebenen: zum einen in der Aus- und Fortbildung, um eine verbesserte Praxis (Handeln) zu bewirken, und zum anderen in der Anerkennung der Handelnden als Experte oder Expertin (Nairz-Wirth, 2011, S. 163). Auch Meyer und KollegInnen gehen auf die Praxis bzw. die Berufserfahrung ein, indem sie betonen, dass ein längerer Verbleib von Fachkräften in Einrichtungen und das damit angenommene steigende Erfahrungswissen als Ressource für den Berufsalltag dienen (Meyer, Nolte, Bahr, Hoffmann & Stadler, 2015, S. 189).

Sowohl bei der Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals als auch beim pädagogischen Handeln ist darauf zu achten, dass Werte und Zielsetzungen Platz finden. Dies ist durch professionelles, bewusst geleitetes Handeln möglich. Tietze (1998) machte eine empirische Untersuchung und versuchte, die Wirkung einer guten Kita-Qualität zu messen. Dabei wurde für Deutschland festgestellt, dass eine gute Kindergartenqualität im Extremfall für ein Jahr Entwicklungsunterschied bei Kindern verantwortlich sein kann. In einer weiteren Arbeit der European Child Care and Education (ECCE Study 1999) wurden längerfristige Auswirkungen der Qualität von Kindergärten untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass ein bis 15 Prozent der individuellen Unterschiede von achtjährigen Kindern durch die Effekte der Qualität einer Kindertageseinrichtung erklärbar sind

²⁶ Näheres dazu im Abschnitt 3.5. des EPIK-Domänenmodells

(Spieß, 2005, S. 138). Somit sind die Professionalität pädagogischer Fachkräfte und eine gute Qualität in Kindergärten sehr bedeutsam.

Auch Dippelhofer-Stiem befasst sich mit Professionalität bei KindergartenpädagogInnen. Neben Schrittmeyer und Meyer et al. betont auch sie die Wichtigkeit der Professionalisierung durch Professionalität und verweist dabei auf die drei Bereiche Professionsbewusstsein, pädagogisches Handeln und reflektiertes Erfahrungshandeln (Dippelhofer-Stiem, 2006, S. 359). Die Bedeutung dieser Professionalität betont Dippelhofer-Stiem vor allem im Hinblick auf immer schwieriger werdende Rahmenbedingungen. So wird damit vor allem auf die Veränderung der Anforderungen im Kindergartenbereich hingewiesen:

„Szenarien über drastische Gefährdungen der Kinder und wachsende Defizite der Familien treten wissenschaftlich gestützten Forderungen nach einem erweiterten Funktionsprofil und Qualitätsverbesserungen zur Seite und erweitern in durchaus doppelbödiger Weise den vermeintlichen Zuständigkeitsbereich der institutionellen Frühpädagogik.“ (Dippelhofer-Stiem, 2006, S. 360)

Insgesamt zeigen sich Wissenschaftler über Professionalisierung in Kindergärten bzw. bei pädagogischen Fachkräften nicht einig. Selbst den Tätigen selbst fällt eine Zu- bzw. Einordnung schwer. Sie zeigen gute fachliche Orientierung und ein großes Maß an beruflichen Werten, das praktische Handeln bleibt aber hinter diesen, oft selbst gesteckten Ansprüchen zurück. Das professionelle Wollen zeigt sich somit nicht im praktischen Können, in der Umsetzung in der Arbeit mit den Kindern (Dippelhofer-Stiem, 2006, S. 363). Gerade nach außen hin lässt sich Professionalisierung und professionelles Arbeiten nur über das Handeln beobachten und einschätzen. Daher bedarf es für ein reflexives Überdenken der eigenen Ansprüche sowie für das Umgehen mit der Bereitschaft eines professionellen Arbeitens des Austauschs und der Reflexion, um professionelles Denken neben dem Handeln auch über Kommunikation sichtbar zu machen.

Diese Situation der Unzufriedenheit und Ambivalenz für die KindergärtnerInnen ist nicht befriedigend. Diese ambivalente Professionalität mündet zwar nicht in Demotivation, es zeigen sich aber Belastungen. Dabei stehen neben dieser Widersprüchlichkeit noch andere Aspekte im Vordergrund: die großen Gruppen, die Bezahlung und das geringe Ansehen des Berufs in der Gesellschaft (Dippelhofer-Stiem, 2006, S. 363).

3.2 Die Problematik der Professionalisierung im Elementarbereich

Im pädagogischen Kontext ist der Aspekt der Professionalisierung nicht nur aufgrund der fehlenden Ausbildung auf Hochschulniveau schwierig einzugliedern. Vor allem das vermeintliche pädagogische Alltagswissen und die erzieherische Tätigkeit im häuslichen Umfeld scheinen jeden zur pädagogischen Tätigkeit und zur Beurteilung derselben zu befähigen.

Pädagogische, erzieherische Situationen finden in vielen Alltagssituationen statt, ohne dabei von speziellen pädagogischen Handlungsfeldern zu sprechen. Daher ist das Wissen und Können der professionellen PädagogInnen besonders wichtig und sollte über alltägliches Wissen hinausgehen (Schrittesser, 2011, S. 103). Somit ist laut Schrittesser vor allem das Fachwissen für das Professionalisieren im institutionellen pädagogischen Handeln Voraussetzung. Dieses hebt professionell tätige PädagogInnen von Müttern und Vätern oder auch Tätigen im freiwilligen pädagogisch gefärbten Feld (wie Jungeschar, Spielgruppen etc.) ab und befähigt die pädagogischen Fachkräfte zum theoriegeleiteten pädagogischen Handeln.

Doch auch die große Bandbreite an interessanten, teilweise kontroversen Vorschlägen zu Theorien und Praxis der Pädagogik lässt die Frage offen, was das grundlegende „Pädagogische“ ist, vor allem für die gesamte Pädagogik (Schenz, 2011, S. 190). So deckt sich zum Beispiel reformpädagogisches Theoriewissen teilweise nicht stringent mit dem situationsorientierten Ansatz. Eine allgemeine Gültigkeit über die Pädagogik kann es im Grunde nur abstrakt geben, indem man auf dem Grundprinzip der Bildung und Erziehung des Menschen aufbaut. Dabei kann die Pädagogik beschrieben werden als ein gesellschaftlich organisiertes Arrangement zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden, um diesen bei der Entwicklung zu einer gewissen Unabhängigkeit zu verhelfen (Schenz, 2011, S. 192).

Neben den unterschiedlich theoretisch hergeleiteten pädagogischen Ansätzen finden sich diverse vermeintlich professionell verwendete Begrifflichkeiten häufig im Alltag wieder. Durch ein immer größer werdendes Angebot an „pädagogisch geprüften“ Materialien und Inhalten sowie einen stetig wachsenden Markt an Spiel- und Selbsterfahrungsangeboten findet keine klare Grenze des Pädagogischen mehr statt. Dadurch kann sich das Pädagogische vom Nicht-Pädagogischen, Alltäglichen nicht mehr klar unterscheiden (Schenz, 2011, S. 190). Es ist nicht mehr nur für den Laien schwierig zu unterscheiden, wo pädagogische Qualität beginnt. Auch das Fachpersonal wird durch das Überangebot an Materialien, pädagogischen Leitbildern oder verschiedensten pädagogischen Ansätzen und den dazugehörigen Fort- und Weiterbildungen überfordert. Und

zusätzlich spricht Schenz die immer mehr verschwimmende Grenze zwischen öffentlicher und privater Erziehungsarbeit an (Schenz, 2011, S. 190).

Die Professionalisierbarkeit der Pädagogik und auch deren Professionalisierungsbedürftigkeit hängt davon ab, wie das Pädagogische und das Professionelle definiert und zueinander in Verbindung gestellt werden (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 12). Die professionelle Erziehungsarbeit muss klar durch Kriterien und Qualitätsmerkmale des pädagogischen Handelns identifiziert und von Laientum unterschieden werden (Schenz, 2011, S. 191)²⁷, wobei diese Kriterien wiederum theoriegeleitet und praxisgestützt sein sollen. Doch gerade hier ergeben sich wiederum Probleme im klaren Definieren von Kriterien, denn durch die Universalisierung des Pädagogischen und die Entgrenzung zum Alltäglichen bleiben auch Spuren innerhalb des pädagogischen Systems zurück. So spalten verschiedenste Grundhaltungen, Angebote und pädagogische Konzepte oder Theorien auch die professionell Tätigen selbst (Schenz, 2011, S. 191). Diese Spaltung findet zum einen in den verschiedensten pädagogischen Berufsangeboten statt, aber auch innerhalb der Sparten wie etwa dem Kindergarten.

Für professionelles Arbeiten im Kindergarten soll noch einmal Bezug genommen werden auf die verschiedenen Kriterien und Qualitätsmerkmale: In Deutschland ist vor allem die Nationale Qualitätsinitiative des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zu nennen, die aus einem Zusammenschluss von fünf Projekten besteht. Deren Anspruch an sich ist es, Instrumente zur Messung und Evaluierung von Qualität zu entwickeln sowie ein Konzept für pädagogische Qualität zu erstellen (Fthenakis, 2003, S. 208). In Österreich wird dies durch den bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen versucht (Hartmann, 2009).

Trotz dieser Problematik der teilweise unklaren Definition von Pädagogik und Professionalität können professionell agierende PädagogInnen pädagogisch adäquat handeln. Der Unterschied zeigt sich zwischen Laien und professionell Tätigen darin, dass sich die Fachkräfte dieses Dilemmas bewusst sind, sodass durch deren Reflexivität wiederum professionelles Denken erfolgt (Schenz, 2011, S. 192). Somit wird neben dem bedeutsamen Punkt des Fachwissens der Aspekt der Bedeutung von Reflexion in der Professionalisierung angeschnitten.²⁸

Daher ist es in einem weiteren Schritt wichtig zu beachten, was es für Professionalisierung braucht. Fachwissen und Reflexion sind zwei Bereiche, die sehr kurz in diesem Kapitel über die Problematik der Professionalisierung aufgegriffen werden. Vor allem zeigt sich Professionalisierung auch im pädagogischen Handeln, sodass in einem weite-

²⁷ Darauf soll speziell im Abschnitt 3.5. über das EPIK-Domänenmodell eingegangen werden.

²⁸ Näheres dazu in Abschnitt 3.5.2 über Reflexions- und Diskursfähigkeit

ren Schritt nun auf dieses eingegangen wird, bevor in einem weiteren Kapitel Differenzen einiger Professionalisierungsmodelle aufgegriffen werden.

3.3 Pädagogisches Handeln: Sichtbarwerden von Professionalität

Nachdem in Abschnitt 3.2 auf die Problematik der Professionalisierung im pädagogischen Kontext eingegangen wurde, soll hier der Blick auf das Handeln erfolgen, durch das Professionalisierung sichtbar und nach außen getragen wird. Professionalisierung ist nach außen sichtbar durch den Status, die Bezahlung, durch Ausbildungsabschlüsse oder die Ausstattung der Institutionen. Im pädagogischen Betrieb selber ist Professionalisierung sichtbar durch eine Qualitätssteigerung professionellen Handelns (Breitenbach, Bürmann, Thünemann & Haarmann, 2015, S. 17). Ein professionstheoretischer Blick kann somit zum einen über handelnde Akteure erfolgen (der Fokus liegt im Handeln) oder über einen gesellschaftstheoretischen Blick (hier steht der gesellschaftliche Auftrag im Vordergrund) (Thole & Polutta, 2011, S. 114). Die Beeinflussung des eigenen Handelns durch die Rahmenbedingungen und institutionellen sowie gesellschaftlichen Strukturen lässt eine Trennung dieser beiden Aspekte aber eigentlich nicht zu. Auch Friedrich betont die Inkludierung der Rahmenbedingungen. Manchmal ist laut Schroyer und Friederich nur die Verbesserung des individuellen Handelns der Fachkräfte mit dem Ziel der Qualitätssteigerung mit Professionalisierung gemeint. Doch diese individuelle Ebene allein reicht für Professionalisierung und die Erhöhung der Qualität der Kinderbetreuung nicht aus (Friedrich & Schroyer, 2016, S. 39). Auch Wildgruber geht darauf ein und postuliert, um die Qualität des Handelns in der Pädagogik zu verbessern, mehr als Akademisierung und Weiterbildung wahrzunehmen. Es braucht angemessene Rahmenbedingungen und Zeit für Planung und Reflexion sowie genügend Personal (Wildgruber & Becker-Stoll, 2010, S. 73).²⁹

Doch auch aus einer weiteren Perspektive heraus kann pädagogische Handeln gesehen werden: nicht wie oben angeführt als beobachtbares Erleben aus den Rahmenbedingungen heraus, sondern als qualitatives theoriegeleitetes Handeln. Bei der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte und des pädagogischen Handelns geht es somit nicht mehr nur um die Qualifikation der Fachkräfte und die Rahmenbedingungen, sondern auch um die Perspektive der Qualität des pädagogischen Handelns selbst (vgl. Cloos,

²⁹ Um dieser Mehrdimensionalität von Professionalisierung Rechnung zu tragen, bedarf es daher auch eines Professionalisierungsmodells, das Aspekte wie Fachwissen, pädagogisches Handeln und Reflexion beinhaltet. Daher wird später das EPIK-Modell als Bezugsquelle für Professionalisierung verwendet. Vgl. Abschnitt 3.5

2014; von Balluseck, 2008; Cloos, 2008; Thole, 2008). (Friedrich & Schoyrer, 2016, S. 40f.).

Dabei soll vor allem ein Gesichtspunkt beachtet werden: Das Besondere der Pädagogik ist das Nicht-Planbare von pädagogischen Situationen, was wiederum das Spezielle des pädagogischen Handelns darstellt. So kann keinem Schema gefolgt werden oder ein Rezept dafür verwendet werden. Pädagogisches Handeln wird von einem Kern der Unwissenheit bestimmt (Schrittesser, 2011, S. 103). Diese Tatsache des ständigen Nicht-Planen-Könnens von pädagogischen Situationen führt zu einem fortwährenden Verbessern-Wollen von Wissen oder auch zu einem Rückzug und Handeln mit Alltagsdenkmustern (Schrittesser, 2011, S. 104). Auch Rabe-Kleberg bezieht sich auf diesen Aspekt, allerdings aus einer anderen Perspektive heraus, indem sie betont, dass professionelles Handeln, d. h. berufliches Handeln mit Menschen unter Strukturen der Ungewissheit, eines verantwortlichen Handelns bedarf (Rabe-Kleberg, 2012, S. 126). Somit betont sie nicht, dass pädagogisches Handeln durch ungewisse Situationen geprägt ist, sondern vielmehr, dass eben diese ungewissen Situationen professionelles Handeln benötigen.

Neben dem Ungewissen oder gerade aufgrund des Ungewissen betont Thole die Bedeutung der Reflexion und die Einbeziehung wiederum des Kontexts, um pädagogisches Handeln voll ausschöpfen zu können:

„Professionelles Handeln kann sich nur in konkreten, situationsbezogenen und in die jeweiligen Kontexte reflektierenden Praxen unter den jeweils gesellschaftlich und politisch gegebenen Bindungen und nur unter Beachtung dieser erfolgreich realisieren.“ (Thole & Polutta, 2011, S. 115)

Neben dem Einbeziehen der Strukturen setzt Thole aber den Fokus auch wieder auf die professionelle Expertise, die professionelles Handeln fixiert, sowie theoretisches und praktisches Wissen und Können und die beruflichen Haltungen zur professionellen Kompetenz, damit im besten Fall gelingendes pädagogisches Handeln ermöglicht wird (Thole & Polutta, 2011, S. 115).

Wie sich Professionalisierung zwischen intuitivem Handeln und absichtsvollem Handeln zeigen kann, ist laut König (2009) noch nicht geklärt (Friedrich & Schoyrer, 2016, S. 50). Aber durch diese Überlegung bringt König wiederum den Aspekt der individuellen Persönlichkeit in das pädagogische Handeln und somit in die beobachtbare Professionalisierung hinein.

Wie diskutiert, wird Professionalisierung somit nicht mehr nur auf Ausbildung und Fachwissen beschränkt. Um die Weiterentwicklung der Professionalisierung aufzuzeigen, soll dieses Fortschreiten auch durch verschiedene Professionalisierungsmodelle

aufgezeigt werden. Daher soll anschließend auf die verschiedenen Möglichkeiten zur Darstellung von Professionalisierungsmodellen eingegangen werden. Dafür werden Professionalisierungsmodelle überblicksmäßig vorgestellt und beispielhaft deren Schwerpunkte herausgearbeitet, vor auf die Komplexität des EPIK-Domänenmodells eingegangen wird.

3.4 Professionalisierungsmodelle

Die Benennung der nachstehenden Modelle zur Professionalisierung im Kindergarten erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Die Fülle an unterschiedlichen Professionalisierungsmodellen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, vor allem unter dem Aspekt, dass der Schwerpunkt dieser Arbeit das pädagogische Handeln von männlichen Pädagogen aus Sicht der Eltern darstellen soll. Daher werden Professionalisierungsmodelle exemplarisch ausgewählt, die vor allem für das pädagogische Feld Kindergarten relevant erscheinen.

Doch auch die Modelle, die für die Elementarpädagogik bedeutsam sind, sind nicht alle relevant für diese Arbeit. Einige Darstellungen von Professionalisierung etwa ziehen nur die Qualitätssicherung in Kindergärten in Betracht, beziehen aber das pädagogische Personal nicht mit ein. Da es in der vorliegenden Arbeit um das konkrete pädagogische Handeln von männlichen Fachkräften geht, wird auf die Integration des Personals in den Professionalisierungsmodellen Wert gelegt. So beziehen alle nachfolgenden Modelle die pädagogischen Fachkräfte in Überlegungen zur Professionalisierung mit ein.

Weiters spezialisieren sich viele Professionalisierungsmodelle auf Fachgebiete der Elementarpädagogik. So gibt es einige Modelle für die Sprachförderung in Kindergärten. Da der Fokus aber nicht auf einzelnen Bereichen liegt, ist neben der Integration des Personals auch der Fokus auf die gesamte Institution Kindergarten bzw. auf die komplette Tätigkeit in diesem Feld in den Modellen wichtig.

Die nachstehenden Modelle werden nicht ausführlich dargestellt.³⁰ Trotzdem soll aber ein beispielhafter Überblick der Differenzen oder auch Ähnlichkeiten der verschiedenen Modelle gegeben werden. Dabei zeigt sich, dass, wie in den vorher genannten Kapiteln über den historischen Zugang zur (männlichen) Erziehung (Kapitel 1) und den (historischen) Rollenzuschreibungen der Frau als Mutter (Kapitel 2), auch bei den Professionalisierungsmodellen eine stetige Veränderung und Entwicklung festzustellen ist. Daher ist es auch bei Professionalisierungsmodellen notwendig, diese Entwicklung aufzuzei-

³⁰ Die Verweise auf die jeweiligen Autoren dienen zum Nachlesen und Vertiefen in die jeweiligen Modelle.

gen, um adäquat auf den entsprechenden gesellschaftlichen und berufsspezifischen Entwicklungsstand zu reagieren. Demgemäß bewegt sich die Darstellung der ausgewählten Professionalisierungsansätze nachfolgend vom einfachen zum komplexen Modell und hat noch einmal zusammengefasst als Auswahlkriterien für die präsentierten Modelle:

- Einbeziehung des pädagogischen Personals
- Einbeziehung der gesamten Institution bzw. der gesamten pädagogischen Tätigkeit
- exemplarische Darstellung von einem einfachen bis hin zu einem komplexen Modell

Wie bereits in Abschnitt 3.2 erwähnt, stellt die Benennung des Pädagogischen an sich schon eine Problematik dar. So sind sich die Fachkräfte selber über das Ausmaß und die Tiefe des Begriffs nicht einig. Ähnlich verhält es sich auch mit dem Begriff der Professionalisierung. Auch darauf wurde in Abschnitt 3.1 eingegangen, dass es unterschiedliche Standpunkte gibt, was als professionell oder auch als semiprofessionell verstanden werden darf oder soll. Anknüpfend ist somit unabdingbar, dass auch die verschiedenen Erklärungsansätze und das Ausmaß an Professionalität nicht einfach und klar definierbar sind. So ist neben den vielen Modellen der Professionalisierung exemplarisch zu beachten, was in der Definition des Professionellen in den pädagogischen Feldern noch das genuin Pädagogische ausmacht (Schenz, 2011, S. 187).

Diese nachstehenden Ansätze von Professionalisierung sind teilweise überlappend, teilweise passen die Inhalte nicht zueinander, sind manchmal sogar konfliktbehaftet. Die dynamische Entwicklung und Entfaltung einer Person im beruflichen Kontext wird zum Beispiel in jedem Modell anders gesehen (Terhart, 2011, S. 216).

Das formal indikatorengestützte Professionalisierungsmodell soll exemplarisch gelten für ein einfaches Modell mit dem Fokus auf Ausbildung. Im strukturtheoretischen Modell nach Oevermann und Helsper soll Professionalisierung erweitert werden durch den Aspekt des „Neuen“ und „Unvorhersehbaren“. Schenz bezieht sich in seinem Professionalisierungsmodell auf Rollen und Strukturen. Dieses Modell soll exemplarisch die Erweiterung der Professionalisierung im eigenen pädagogischen Handeln der Fachkräfte in der Profession, im eigenen Verständnis und geprägt von Fachwissen darstellen. Das Modell von Cloos schließt sich dem Professionalisierungsmodell von Schenz an, verstärkt jedoch den Aspekt der individuellen Perspektive, sodass der Blick hin zu (männlichen) Fachkräften gelenkt werden kann. Um den Blickwinkel von Professionalisierung noch breiter und komplexer aufzuzeigen, werden in Modellen mit Kriterienkatalogen exemplarisch sowohl die Institution als auch die pädagogische Fachkraft auf verschiedensten Ebenen professionell beleuchtet, was sich auch im struktural-prozessualen Professionalisierungsmodell zusammenfassend widerspiegelt. Diese erweiternden Darstellungen werden mit den Kompetenzmodellen ergänzt, um die Bandbreite von Professio-

nalisierung aufzuzeigen, und finden ihren Abschluss im EPIK-Modell. Damit soll mit diesen Modellen musterhaft die Bandbreite vom einfachen zum komplexen Modell mit dem Fokus auf das Personal sowie auf die gesamte pädagogische Tätigkeit aufgezeigt werden.

Mit diesen Überlegungen sollen nun verschiedene Professionalisierungsmodelle, die aus dem Elementarbereich stammen oder auf den Elementarbereich übertragbar sind und die genannten Kriterien aufweisen, aufgezeigt werden, um in einem nächsten Schritt ein Modell als Vergleichsmöglichkeit für die Ergebnisse der Studie zu verwenden. Zur klareren Darstellung werden die Modelle nach den jeweiligen Ausführungen einzeln grafisch dargestellt und abschließend in einer gesamten Grafik gegenübergestellt.

3.4.1 Das formale indikatorengestützte Professionalisierungsmodell

Sehr vereinfacht dargestellt, wird Professionalisierung auf den Ausbildungsstand der pädagogischen Fachkräfte reduziert. Laut Thole (2008) steht das formale Modell der Professionalisierung für die Akademisierung bzw. den Grad eines formalen Abschlusses (Abb. 3).

Das formale, indikatorengestützte Professionalisierungsmodell erstreckt sich über die Phasen Verberuflichung, Verfachlichung, Akademisierung und Professionalisierung (vgl. Thole, 2008), aber es gilt als nicht mehr angemessen, da es sich auf Profession bezieht, an der mittlerweile Zweifel bestehen (Friedrich & Schoyrer, 2016, S. 43).

Abb. 3: formal indikatorengestütztes Professionalisierungsmodell nach Thole (2008)



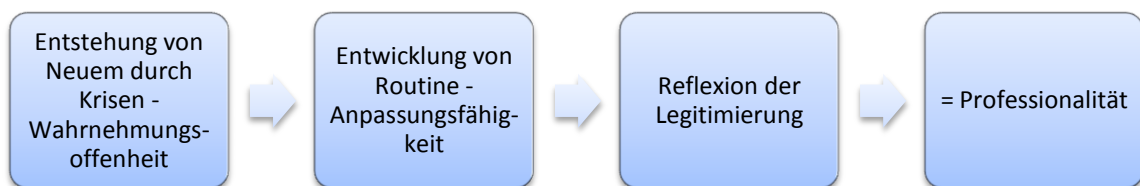
Dieses Modell kann auch als systemtheoretisches Konzept gesehen werden, bei dem ethische Regeln und fachliche Kompetenzen im Vordergrund stehen (Thole & Polutta, 2011, S. 111, S. 114). So wird davon ausgegangen, dass die Ausbildung die Voraussetzungen für die Fachkräfte schafft, die wiederum dadurch zu einer guten Qualität beitragen. In Deutschland gibt es dazu aber noch keine Untersuchungen, die einen Zusammenhang von Ausbildungsgrad und Qualität beweisen (vgl. Thole, 2013). Da es mittlerweile mehr um Kompetenzen der Fachkräfte als um Qualifikationen geht, kann das

formale Modell der Professionalisierung als überholt gelten (Thole, 2013). Es soll jedoch am Beginn der Darstellung der Modelle zum Aufzeigen der Entwicklung der Modelle hin zur Komplexität und somit zum Verständnis der Bandbreite von Professionalisierung beitragen.

3.4.2 Handlungsbezogenes bzw. strukturtheoretisches Professionalisierungsmodell

Im strukturtheoretischen Modell, angelehnt an Oevermann (1996, 2002) und ausgeweitet durch Helsper (2002, 2004, 2007, 2011) wird das Augenmerk hauptsächlich auf die Entstehung von Neuem gerichtet. So ist jede Handlung und Situation im pädagogischen Kontext meist nicht vorhersehbar und durch daraus entstehende Krisen lässt sich Neues entwickeln (Abb. 4). Durch die Bewältigung der Krisen entsteht Routine. Dieser Umgang mit unbestimmten Situationen und die darauf folgenden Reflexionen der Legitimierung kennzeichnen Professionalität. Somit zeigt sich Professionalität vor allem in Wahrnehmungsoffenheit und Reflexivität sowie Anpassungsfähigkeit des situationsbezogenen pädagogischen Handelns. Dieses Handeln ist oftmals schwer beeinflussbar, da es intensiv mit der handelnden Person verwoben ist (Breitenbach et al., 2015, S. 20ff.).

Abb. 4: strukturtheoretisches Professionalisierungsmodell angelehnt an Oevermann und Helsper (1996, 2002)

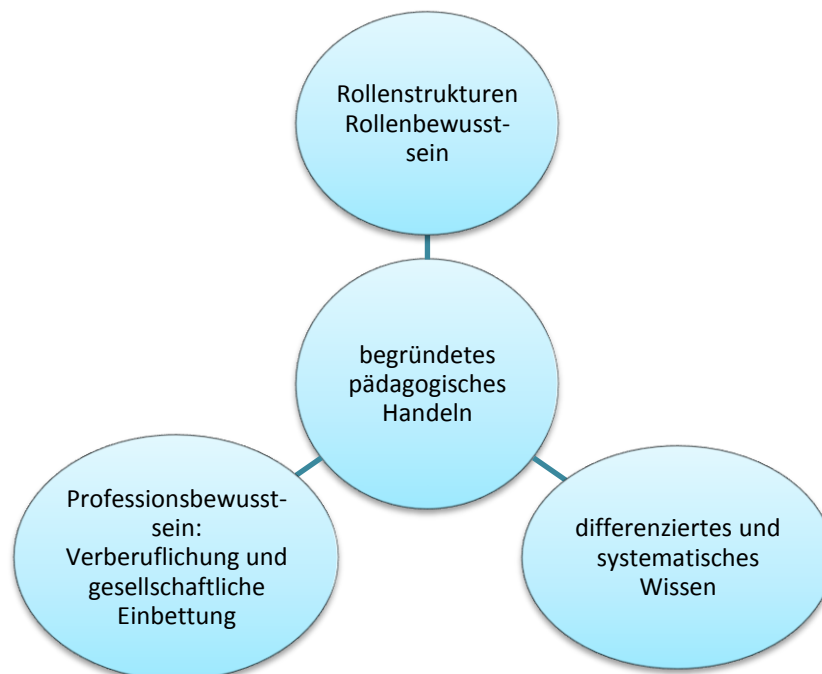


Somit wird in diesem Modell ein „kompetenter, reflektierter Umgang mit unabstellbarer, aber gleichzeitig täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit“ (Terhart, 2011, S. 206) als Kernbereich von Professionalität betrachtet (Smidt, Burkhardt, Kraft & Koch, 2010, S. 7). Damit wird Reflexion als bedeutsam für Professionalisierung wahrgenommen und könnte somit als Untermodell für das später dargestellte EPIK-Modell gesehen werden.

3.4.3 Professionalisierung nach Schenz

Professionalisierung nicht nur in einzelnen Institutionen, sondern eher allgemein gesehen unterteilt Schenz in zwei Entwicklungsstränge, wenn Professionalität aus der Wissenssoziologie betrachtet wird: zum einen gebildet aus der Arbeit mit klaren Rollenstrukturen und zum anderen aus dem differenzierten, systematisierten und angeeigneten Wissen (Schenz, 2011, S. 199). Rollenbewusstsein verhilft zur Klärung der eigenen Aufgaben und der Grenzen sowie der eigenen und fremden Erwartungen. Aufgrund dieses Bewusstseins und mit Einbeziehung von Fachwissen sollte jegliches professionelle Handeln konkret und bewusst entschieden und begründet werden (Abb. 5).

Abb. 5: Professionalisierungsmodell nach Schenz (2011)



Professionalität kann nicht beobachtet werden im Wissen, auch nicht im Bewusstsein über bestimmte Rollen. Professionalität zeigt sich und lässt sich beobachten im Handeln. Im Kontext Kindergarten bedeutet dies neben der Interaktion mit den KollegInnen und den Eltern vor allem eine beobachtbare Interaktion mit den Kindern. Daher verschiebt sich laut Schenz der Schwerpunkt in der Professionalisierungsdebatte von der gesellschaftlichen Einbettung und der sich daraus ergebenden Strukturen zu einer Betonung der Interaktion zwischen ErzieherIn und Erziehenden und somit zu dynamischen, prozesshaften und akteurgebundenen Fragen der Professionalität (Schenz, 2011, S. 201).

Im Gegensatz zur familiären Erziehung liegt der Fokus bei der pädagogischen Professionalität in einem „grundlegenden Verständnis auf der systematischen Gestaltung von

Bildungsmöglichkeiten im Rahmen erzieherischen Handelns“ (Schenz, 2011, S. 199). Dabei unterliegt das professionelle Handeln neben dem Wissen auch der Verberuflichung und der gesellschaftlichen Einbettung, in der das Handeln stattfindet. Dieses professionelle Handeln ist allerdings wiederum geprägt durch gesellschaftliche Einflüsse (Schenz, 2011, S. 199). Die Verberuflichung beinhaltet den Aspekt, dass das Erziehen von allgemeinen (Rollenerwartungen) und besonderen Handlungsbedingungen (z. B. das Erziehen einer ganzen Gruppe) geprägt ist. Dabei kommt es oftmals zu Widersprüchen zwischen organisatorischen und pädagogischen Ansprüchen. Besonders hervorgehoben werden soll dabei die Diversität professionellen Handelns. Abschließend greift der Aspekt der gesellschaftlichen Einbettung, indem der Auftrag des Kindergartens zum Teil durch die Öffentlichkeit stattfindet. Zusammenfassend kann in den Ausführungen von Schenz Professionalisierung definiert werden als ein Zusammenspiel von strukturiertem Wissen, Professionsbewusstsein und Rollenbewusstsein. Der Bezug zum Professionsbewusstsein zeigt wieder eine Verknüpfung zum später erläuterten Modell des EPIK-Modells auf und könnte als weiteres Untermodell dessen charakterisiert werden.

3.4.4 Professionalisierungsstrategien nach Cloos

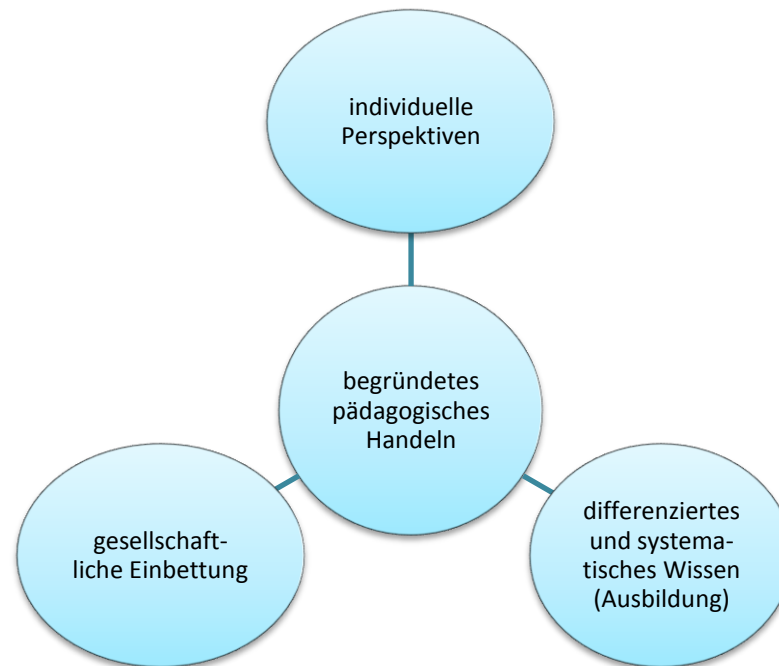
Ähnlich dem Professionalisierungsmodell von Schenz gestaltet sich das Modell von Cloos. Schenz bezieht in ihre Überlegungen zur Professionalität berufliche und gesellschaftliche Aspekte mit ein. Auch Cloos befürwortet die Einbeziehung von außenliegenden Gesichtspunkten in die Professionalisierung im Kindergarten. Mit „außenliegend“ soll hier auf den Einfluss der Gesellschaft und der Ausbildung verwiesen werden. Cloos hingegen verweist zusätzlich auch auf individuelle Perspektiven (Abb. 6). Dies zeigt sich in Studien, die er nennt: Qualitative Interviewstudien (Jung 2014), ethnographische Professionsstudien (Cloos 2008), Videoanalysen (Jooß-Weinbach 2012), Rekonstruktionen von Teamsitzungen (Cloos 2014) und Elterngesprächen (Kesselhut 2014) befassen sich mit den wichtigsten Aktivitäten von Professionalität. Allerdings wird dabei der Fokus hauptsächlich auf die individuelle Ebene der Professionalisierung von ErzieherInnen gelegt, jedoch nicht auf das Gesamtkonzept der Kindertageseinrichtungen (Cloos, 2016, S. 26f.).

Mit dem Fokus auf Individualität beinhalten Professionalisierungsstrategien laut Cloos Folgendes:

- die Weiterentwicklung der Ausbildung der ErzieherInnen sowie das Installieren neuer Studiengänge
- eine Professionalisierung der Fachpraxis durch neue Methoden, neue Bildungspläne, neue Einrichtungen, durch Modellprojekte und durch eine Qualitätssicherung in der Weiterbildung

- eine Etablierung der Frühpädagogik als wissenschaftliches Feld, vor allem durch die Veränderung des Ausbildungsangebots mit Studiengängen (Cloos, 2016, S. 30f.)

Abb. 6: Professionalisierungsmodell nach Cloos (2008)



Der Fokus der Individualität meint dabei, dass sowohl bei der Ausbildung, bei neuen Bildungsplänen und Methoden als auch bei der Etablierung im wissenschaftlichen Feld der/die PädagogIn im Vordergrund steht und es bei einer Professionalisierung im Kindergarten um die Weiterentwicklung der erziehenden, handelnden Person geht und nicht um formale Gegebenheiten. Dabei betont er natürlich auch den Einfluss der Rahmenbedingungen auf das pädagogische Handeln und dessen Einschränkung der Individualität dadurch. So wird in der professionsbezogenen Performativitätsforschung darauf verwiesen, dass Professionalität ein Ergebnis von Situationen ist, die durch Personen und Rahmenbedingungen geprägt werden und kein Vorgang, der individuell hergestellt wird (Cloos, 2016, S. 21). Die gegenseitige Beeinflussung all dieser Faktoren auch mit dem Bezug und der Bedeutung der pädagogischen Fachkraft kehrt auch im EPIK-Modell wieder, wobei dieses noch eine komplexere Darstellung aufzeigt.

3.4.5 Professionalisierung nach Kriterienkatalogen

In Bezug auf die vorher genannten Modelle zur Professionalität nach Schenz und Cloos in Abschnitt 3.4.3 sowie 3.4.4 zeigt sich ein logischer ständiger Prozess aufgrund eines

individuell geprägten pädagogischen Handelns. Professionalität ist somit interaktiv und muss immer wieder aufrechterhalten werden und erfordert ein hohes Maß an Begründungsfähigkeit und Reflexivität.

Professionalität kann von zwei Seiten begründet werden: kompetenztheoretisch (Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Aufgaben zu erfüllen) und differenztheoretisch (Spannungsverhältnis zwischen den Elementen des Kompetenzprofils) (Nittel, 2011, S. 48). Dieses differenztheoretische Spannungsfeld könnte auch wieder bezeichnet werden als ein Spannungsfeld der Rollen. Damit wird wiederum darauf eingegangen, welche Erwartungen und Handlungsmöglichkeiten ein/e PädagogIn an sich hat und welche Erwartungen, sowohl ethisch, moralisch, als auch handlungstheoretisch, das gesellschaftliche und öffentliche Umfeld hat.

So zeigt sich auch hier wieder, dass ein Definieren von Professionalisierung, in diesem Fall mit Bezugnahme auf Kompetenz, schwierig und voll von Widersprüchen ist.

Um das Begrenzen und Benennen von Professionalität umfassender anzugehen, haben Tietze und Viernickel (2002) einen (nationalen) Kriterienkatalog entwickelt, der 20 Qualitätsbereiche beinhaltet (Abb. 7).

Abb.7: Professionalisierungsmodell/Kriterienkatalog nach Tietze und Viernickel (2002)



Diese beziehen sowohl den Raum für Kinder, die kognitive Entwicklung, Bewegung im Kindergarten, aber etwa auch das interkulturelle Lernen oder die Zusammenarbeit mit Eltern mit ein (Spieß, 2005, S. 142). Diese Sammlung an Kriterien beschreibt nicht mehr nur einen professionellen Rahmen, sondern konkrete Handlungen und Merkmale

in Kindergärten. Wolfgang Tietze u. a. haben bereits in den 1990er Jahren in Untersuchungen zur Qualität in Kindertageseinrichtungen darauf hingewiesen, dass die Überlegungen zur Qualität in Kindergärten ein multidimensionales Konzept darstellen. Dazu gehören die Orientierungsqualität (pädagogische Orientierung, Vorstellungen und Werte der PädagogInnen), Prozessqualität (Dynamiken in Interaktion mit den Kindern) und Strukturqualität (Rahmenbedingungen).³¹ Dieses weitgehend durchgesetzte Modell zeigt auf, dass das Handeln der pädagogischen Fachkraft EIN wichtiges Element von Qualität darstellt, aber nicht das einzige (Tietze, 1998). Auch Tietze u. a. sehen bei Überlegungen zu Professionalität somit die pädagogische Fachkraft, die Interaktionen, also das pädagogische Handeln mit Kindern, oder auch Eltern, und die Beeinflussungsfaktoren von außen (Rahmenbedingungen wie Gruppengröße, Räume, Öffnungszeiten, aber auch die Erwartungen der Gemeinde oder die Anordnungen der politischen Gremien).

Neben dem Kriterienkatalog von Tietze u. a. mit 20 Items gibt es eine noch umfangreichere Darstellung. Von der National Association for the Education of Young Children (NAEYC 1991) wurde ein zehndimensionales Qualitätsmodell mit 91 Qualitätskriterien vorgelegt (Abb. 8).

Abb. 8: Qualitätsmodell der NAEYC (Inhalte aus Fthenakis, 2003, S. 209)



So gibt es Unterteilungen wie Umgebung, personelle Besetzung, Gesundheits- und Sicherheitsmaßnahmen, Ernährung und Verwaltung genauso wie die Kind-Erzieherin-Interaktion, Eltern-Erzieherin-Interaktion und pädagogisches Programm. In diesem Fall

³¹ Vgl. dazu das struktural-prozessuale Professionalisierungsmodell in Abschnitt 3.4.6.

steht die Professionalisierung des Personals und Evaluation im Vordergrund (Fthenakis, S. 209). Somit sollen die Gegebenheiten, also wiederum die Rahmenbedingungen, analysiert und, wenn nötig, verbessert werden, aber auch der Blick auf das pädagogische Fachpersonal zeigt durch die Evaluation, ob es Fort- und Weiterbildungsbedarf gibt.

3.4.6 Das struktural-prozessuale Professionalisierungsmodell von Erziehungsqualität

Immer wieder bedeutend in dem Diskurs der Professionalität und der Qualität im Kindergarten zeigen sich neben dem Strukturellen und Institutionellen die Beeinflussungsfaktoren der pädagogischen Fachkräfte.

Daher wird bei diesen drei Perspektiven zusammengefasst gesprochen von strukturellen, prozessualen bzw. kontextuellen Dimensionen (Abb. 9). Dabei wird aber nur auf Dimensionen eingegangen, die empirisch belegt die pädagogische Qualität beeinflussen.

Abb. 9: Das struktural-prozessuale Professionalisierungsmodell von Erziehungsqualität



Somit zählen zu den strukturellen Dimensionen von pädagogischer Qualität die Gruppengröße, der Personalschlüssel, die Ausbildung der PädagogInnen, der Personalwechsel, Gesundheit und Sicherheit, Raumgestaltung und Strukturierung des Betreuungsablaufs.

Zu den prozessualen Dimensionen zählen ErzieherIn-Kind-Interaktion, Umfang der Interaktion, Sensitivität und Responsivität der ErzieherInnen, reziproke statt direktive Interaktionen sowie Interesse und Einbeziehung der ErzieherIn (Fthenakis, 216, 226–229). Somit können kontextuelle Beeinflussungsfaktoren pädagogischer Qualität zum einen personell (LeiterIn, Kinder, Eltern, Mitarbeiter der Gemeinden etc.) sein, aber auch situativ (Räumlichkeiten, Öffnungszeiten, Gruppengröße etc.) sein. Darunter sind somit der Führungsstil einer LeiterIn einer Einrichtung, das Betriebsklima, die Vergütung, die Arbeitsbedingungen, die Trägerschaft der Einrichtung sowie die staatlichen Finanzierungs- und Regulierungsmaßnahmen angeführt (Fthenakis, S. 230), wobei die personellen und die situativen Faktoren ineinanderfließen und sich gegenseitig beeinflussen.

Fthenakis betont bei der Definition von Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindergärten drei sich ständig wandelnde Ausprägungen, womit er auch intensive auf die Bedeutung des Prozesseshinweist:

- Qualität als „relativistisches Konstrukt“: ein permanenter Klärungsprozess der Werthaltungen, Orientierungen und Bedürfnissen von Eltern, Kindern, Familie und Gesellschaft
- Qualität als „dynamisches Konstrukt“: Qualität wird als bewegliches Konzept ausgelegt, das an gesellschaftliche Veränderungen wie Generationenunterschiede oder auch Anliegen unterschiedlicher Interessensgruppen angepasst werden sollte.
- Qualität als „mehrdimensionales, strukturell-prozessuales Konstrukt“: Kriterien der Qualität ermöglichen ein Bewerten und Reflektieren von außen als auch durch sich selber. (Fthenakis, 2003, S. 208f.)

Mit den Beeinflussungsfaktoren der pädagogischen Fachkräfte im Professionalisierungsprozess werden als interpersonelle Faktoren die Kompetenzen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) in das Kompetenzmodell integriert, wobei der Fokus auf den Kompetenzen erst bei den Kompetenzmodellen im Vordergrund steht.

3.4.7 Kompetenzmodelle

Da das Handeln der pädagogischen Fachkräfte ein Faktor mancher vorher genannter Professionalisierungsmodelle (vgl. z. B. Schenz in Abschnitt 3.4.3 oder Cloos in Abschnitt 3.4.4) ist, bedarf es der genaueren Betrachtung der Kompetenzen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) als eine von mehreren Grundlagen des pädagogischen Handelns sowie deren Professionalisierungsmodelle.

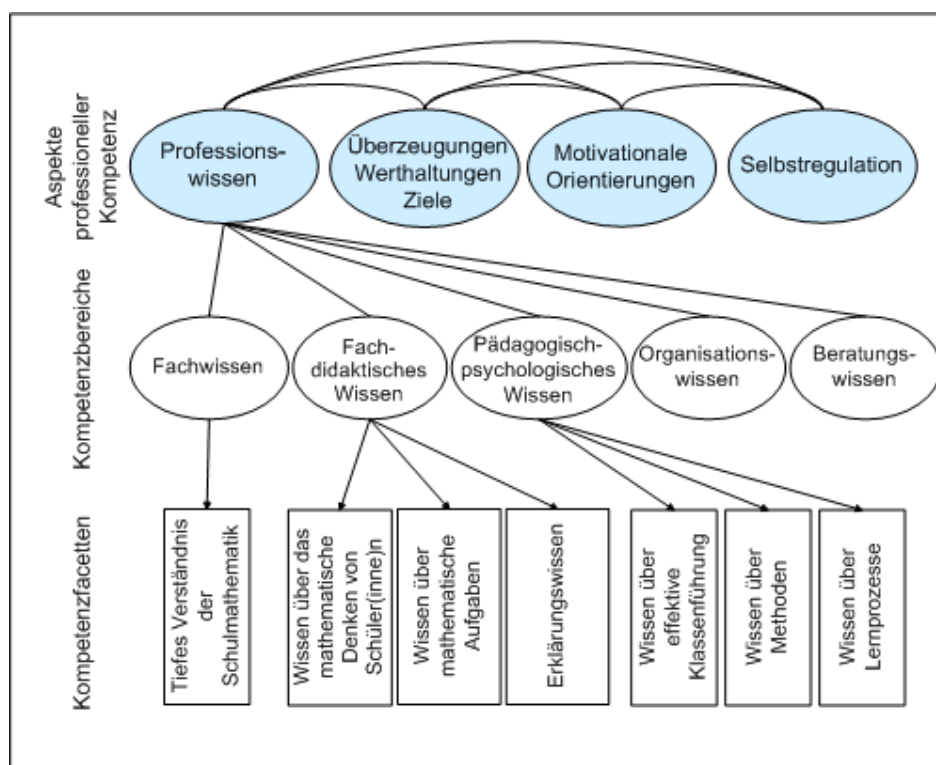
Der kompetenzorientierte Ansatz als professionstheoretisches Modell ist durch eine genaue Aufgabenbeschreibung gekennzeichnet und findet in Baumert und Kunter seine Verfechter.

„In kompetenzorientierten Modellen [...] wird Professionalität über die Herausbildung von Kompetenzen des pädagogischen Personals dokumentiert [...]. Kompetenzen werden dabei als mehrdimensionale Konstrukte verstanden, die z. B. Fachwissen, Einstellungen und Haltungen, Selbstregulation und -reflexion sowie motivationale Aspekte umfassen.“ (Smidt, Burkhardt, Kraft & Koch, 2010, S. 5)

Der darin enthaltene Kompetenzbegriff meint somit die in den Personen vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Probleme zu lösen, und die Bereitschaft, diese Fähigkeiten auch zu nützen. Erlernbare Fähigkeiten werden darin als Hauptaspekt der Professionalität gesehen (Breitenbach, Bürmann, Thünemann & Haarmann, 2015, S. 18f.). Auch Thole beschreibt diesen Ansatz und stellt fest, dass Professionalität in Bezug auf Kompetenz betrachtet die Professionalität in der sorgfältigen pädagogischen Planung versteht, die an durch Erfahrung geprägte Deutungs- und Handlungskompetenzen anschließt (Thole & Polutta, 2011, S. 108).

In einer Studie (COACTIV-Hauptstudie, allerdings über Lehrkräfte) wurden die verschiedenen Aspekte von Kompetenzen gut dargestellt (Abb. 10).

Abb. 10: Kompetenzfelder der COACTIV-Studie³²



³² <https://www.mpib-berlin.mpg.de/coactivr/studie/fragestellung/index.html>, Zugriff am 01.03.2017

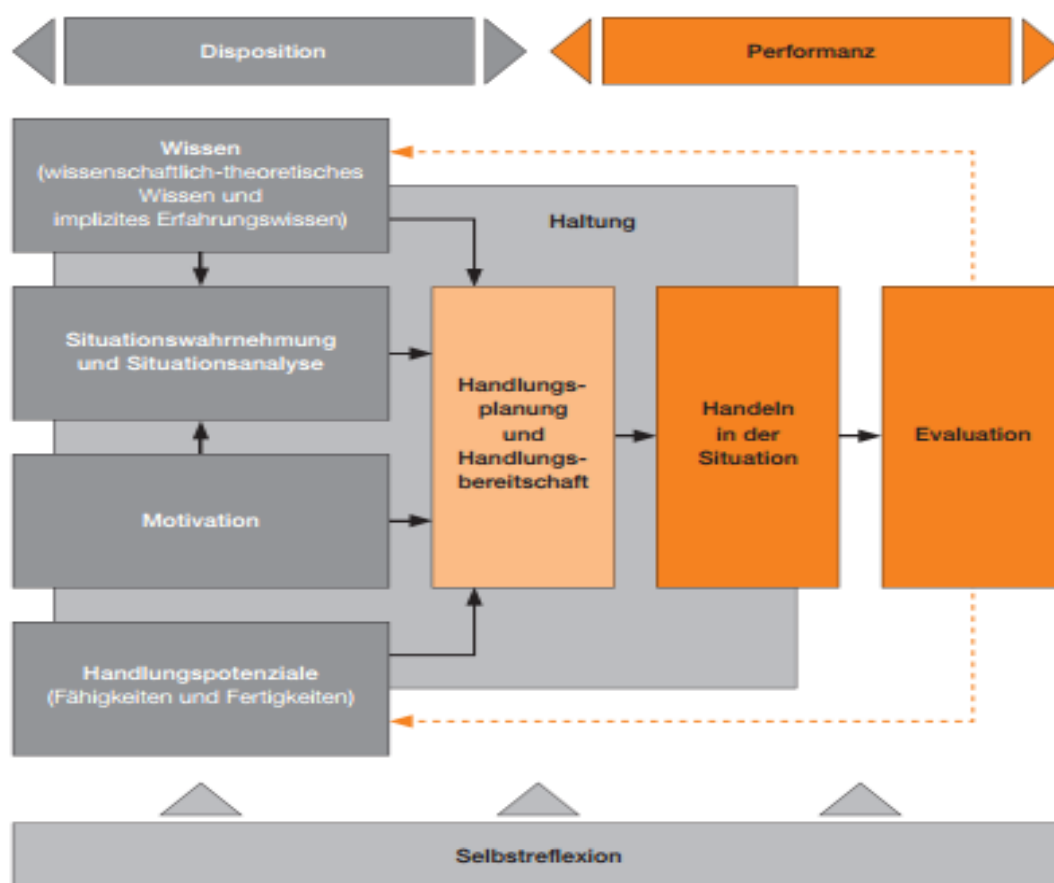
Die Studie COACTIV (Kürzel für „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung der mathematischen Kompetenz“) wurde aufgrund der Ergebnisse von PISA und TIMSS neben anderen bildungswissenschaftlichen Forschungsprojekten initiiert. Neben einer Diagnose der aktuellen Situation in den Schulen werden auch evidenzbasierte Empfehlungen für Veränderungen und Entwicklungen angesprochen. Zwar richtet sich der Schwerpunkt der Studie auf Kompetenzen von Lehrkräften im Mathematikunterricht, aber trotz dieses Schwerpunkts kann dieses Projekt und das Modell laut Baumert und Kunter als erziehungswissenschaftliches und pädagogisch-psychologisches Projekt betrachtet werden.

Auch bei LehrerInnen handelt es sich um pädagogische Fachkräfte und die Übernahme des Bildungsaspekts als Aufgabe des Kindergartens ist Grund dafür, dass dieses Modell der Kompetenzen auch als Professionalisierungsmodell für Kindergärten verwendet werden kann. Die Autoren der Studie gehen davon aus, dass professionelle Kompetenzen Bereichen zugeordnet und erlernbar sind und somit vermittelt werden können und in die Ausbildung integriert werden sollen. So wird hier dargestellt, dass es neben dem Professionswissen auch Motivation, bestimmte Überzeugungen und Selbstregulation braucht, um professionell kompetent zu sein. Anders als in dieser Studie, in der LehrerInnen zugestanden wird, dass sie nicht die gesamte Person in den Blick nehmen müssen, sondern nur im Bezug auf das Fach Mathematik (Kunter, 2011), sind KindergärtnerInnen durchaus verpflichtet, das Kind in all seinen Bereichen zu fördern und zu unterstützen. Dies lässt sich aber mit Professionswissen, Motivation, bestimmten Überzeugungen, der Überzeugung der Ganzheitlichkeit und Selbstregulation vollziehen. Trotzdem stellt sich die Frage, ob ein Professionalisierungsmodell entwickelt für MathematiklehrerInnen auf den Bereich der Elementarpädagogik übertragen werden kann. Sowohl die Bewältigung der beruflichen Aufgaben als Professionalitätsaspekt der COACTIV-Studie als auch die Optimierung der Bildungsprozesse als Professionalisierungsaufgabe decken sich mit den Anforderungen im Elementarbereich. Allerdings liegt der Fokus in der Untersuchung der COACTIV-Studie sehr auf Fachwissen und fachdidaktischem Wissen, die wiederum mit Wissen aus dem elementarpädagogischen Bereich nicht zu vergleichen sind. Aber vor allem die selbstregulierenden Faktoren, die motivationale Orientierung und die Überzeugungen und Haltungen zeigen sich in jeder erzieherischen, pädagogischen Interaktion. Zum Vergleich soll deshalb im nächsten Abschnitt ein weiteres Kompetenzmodell dargestellt werden, das an die Erläuterungen anschließend mit den Bereichen der COACTIV-Studie verglichen wird.

3.4.7.1 Das kompetenzorientierte Modell nach Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff

Nentwig-Gesemann und Fröhlich-Gildhoff verorten ihr Kompetenzmodell in der Elementarpädagogik. In diesem Modell setzt sich die Ebene der Disposition der Kompetenz aus theoretischem Wissen, dem erfahrenen Handeln und dem reflektierten Erfahrungswissen sowie dem methodischen Wissen und den sozialen Kompetenzen zusammen (Abb. 11). Somit wird auch auf Werte und Einstellungen Bezug genommen, die als persönlich, biografisch und berufsbiografisch eher stabil gelten.

Abb. 11: Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 51)³³



Durch Reflexion und Erfahrung in der Praxis können sich handlungsleitende Orientierungen durchaus verändern, sodass sich die Wichtigkeit der Reflexion und Selbstreflexion in der professionellen Handlungskompetenz erklären lässt (Nentwig-Gesemann &

³³ http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf, Zugriff am 13.03.2017

Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 52). Die Handlungsbereitschaft wird dann von der Motivationslage und der Situationswahrnehmung geprägt. Im Handlungsvollzug (Performanz) überlappen sich somit die praktisch-pädagogischen Bereiche mit den wissenschaftlich-reflexiven Bereichen. Dabei ist aber nach dem Handeln die „nachträgliche Begründungspflicht“ durch Analyse und Evaluation ein wichtiger Bestandteil des professionellen Handelns (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 51f.).

Auch Lechner betont, dass die Professionalisierung im Kompetenzmodell sich aus mehreren Kompetenzkomplexen dynamisch zusammensetzt. Diese sind sowohl von biografischer Erfahrung geprägt als auch das Ergebnis beruflicher Prägung (Lechner, 2016, S. 96).

Durch das ständige eigenverantwortliche, selbstorganisierte, nicht vorhersehbare Handeln werden mit pädagogischer Professionalität vor allem auch ein hohes Maß an „Antinomiebewusstsein“ und „reflexiv-hermeneutische Kompetenzen“ verbunden. So ist etwa das pädagogische Handeln stets auf neue Weise durch Theorie und Praxis zu konstituieren (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 50).

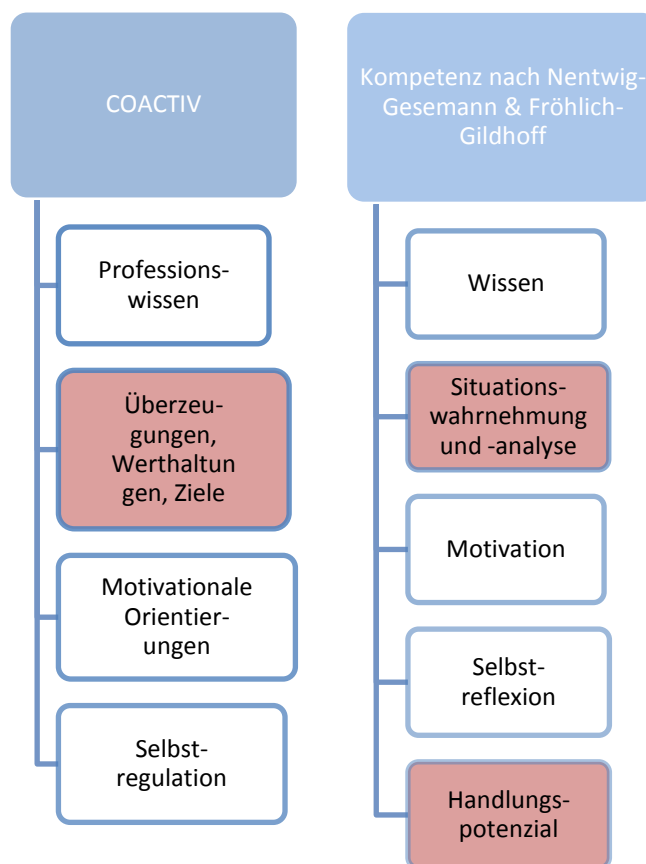
Daher kann in diesem Modell neben dem Kompetenzbegriff der Reflexionsbegriff und dadurch auch das Fachwissen als bedeutend genannt werden, denn ohne Fachwissen kann Reflexion schwer stattfinden und ohne Reflexion werden Kompetenzen weniger wahrgenommen und situationsadäquat adaptiert.

Aber auch Rahmenbedingungen beeinflussen die Entwicklung der Kompetenzen, sodass auch andere Systeme das eigene Handeln mit beeinflussen (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 50f.).

Was als professionell und kompetent bezeichnet wird, hängt deshalb auch stark von den gesellschaftlichen Veränderungen ab. Mit den Einführungen der Bildungsprogramme haben sich etwa auch die Erwartungen an die pädagogischen Kompetenzen verändert (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 55).

Werden alle großen Bereiche des Modells der COACTIV-Studie und das Modell von Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff betrachtet, lassen sich Parallelen feststellen (Abb. 12, abweichende Parameter werden in der Abbildung rot dargestellt). So deckt sich bei beiden Modellen die Einbeziehung des Wissens und der Motivation. Die Selbstregulation findet zu einem großen Teil durch Selbstreflexion statt, denn erst, wenn ich mir meiner Reaktion bewusst bin, kann ich selber regulieren. So können auch diese Bereiche der beiden Modelle gleichgesetzt werden.

Abb. 12: Gegenüberstellung der Kompetenzmodelle der COACTIV-Studie und von Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff



Deshalb kann eigentlich davon ausgegangen werden, dass die COACTIV-Studie trotz ihrer Verortung im mathematischen Bildungsbereich auf den Elementarbereich übertragen werden kann. Lediglich das Handlungspotenzial wird in der COACTIV-Studie nicht einbezogen, genauso wenig wie eine Situationsanalyse, dafür werden aber Überzeugungen und Werthaltungen der pädagogischen Fachkraft integriert.

Es zeigt sich somit abschließend bei der Betrachtung aller Modelle, dass die jeweiligen einzelnen Aspekte zur Professionalisierung beitragen und wichtig sind. Diese Aspekte sollen noch einmal zusammengefasst in einer überblicksmäßigen Tabelle dargestellt werden (Tabelle 8).

Tabelle 8: Zusammenfassende Darstellung der Professionalisierungsmodelle

Modellbezeichnung	Hauptaspekt	Weitere Überlegungen
Formales indikatorengestütztes Modell nach Thole (2008, überholt)	Akademisierung bzw. den Grad eines formalen Abschlusses, Phasen: Verberuflichung, Verfachlichung, Akademisierung	ethische Regeln und fachliche Kompetenzen stehen im Vordergrund
strukturtheoretisches Modell, angelehnt an Oevermann (1996, 2002), ausgeweitet durch Helsper	Umgang mit unbestimmten Situationen und die darauf folgenden Reflexionen der Legitimierung	Wahrnehmungsoffenheit und Reflexivität sowie Anpassungsfähigkeit; Handeln ist oftmals schwer beeinflussbar, da es intensiv mit der handelnden Person verwoben ist
Modell nach Schenz (2011)	Rollenstrukturen und angeeignete	Klärung der eigenen Aufgaben und

	tes Wissen, Professionsbewusstsein	der Grenzen in Kombination mit Wissen als Begründung pädagogischen Handelns
Modell nach Cloos (2008)	PädagogIn steht im Vordergrund	Ausbildung, neue Bildungspläne, Methoden, Etablierung im wissenschaftlichen Feld immer mit Fokus auf der pädagogischen Fachkraft
Modell des Kriterienkatalogs nach Tietze und Viernickel (2002)	20 Kriterien für Professionalisierung: nicht mehr nur ein professioneller Rahmen, sondern konkrete Handlungen und Merkmale in Kindergärten	Professionalität im Kindergarten wird beeinflusst durch die pädagogische Fachkraft, die Interaktionen, also das pädagogische Handeln mit Kindern, oder auch Eltern und die Einflussfaktoren von außen
Modell des Kriterienkatalogs der NAEYC (1991)	Analyse von Rahmenbedingungen und Personal (Evaluation) mit 91 Qualitätskriterien	Kriterien wie Umgebung, personelle Besetzung, Gesundheits- und Sicherheitsmaßnahmen, Ernährung und Verwaltung, Kind-ErzieherIn-Interaktion, Eltern-ErzieherIn-Interaktion und pädagogisches Programm
Struktural-prozessuales Modell von Erziehungsqualität nach Fthenakis (2003)	Dimensionen, die empirisch belegt pädagogische Qualität beeinflussen	Strukturelle Dimensionen und Prozessuale Dimensionen
Kompetenzmodell der COACTIV-Studie (2011)	Die erlernbaren Fähigkeiten von Wissen und Können werden den selbstregulativen Fähigkeiten von Personen zugeordnet.	Kompetenzaspekte: Professionsbewusstsein, Motivation, Überzeugungen und Selbstregulation
Kompetenzmodell nach Fröhlich/Nentwich-Gesemann	Kompetenzbereiche im theoretischen Wissen, dem erfahrenen Handeln und dem reflektierten Erfahrungswissen sowie dem methodischen Wissen und den sozialen Kompetenzen	Durch Reflexion und Erfahrung in der Praxis, Werte und Einstellungen, die als persönlich, biografisch und berufsbiografisch eher stabil gelten

Es finden sich aber auch in jedem Modell Defizite. Bei allen diesen Modellen gibt es einen stetigen Bedarf an Anpassung und Veränderung durch den gesellschaftlichen Wandel. Dies betonen auch Thole und Polutta, indem sie darauf hinweisen, dass gesellschaftliche und fachspezifische Veränderungsprozesse mitgedacht werden müssen, da sich diese in der Etablierung von gesellschaftlich legitimierten Zuständigkeiten für bestimmte Aufgabenbereiche oder in disziplinären Entwicklungen vollziehen (Thole & Polutta, 2011).

In einem österreichischen Diskurs über Professionalisierung und Professionalisierungsmodelle zeigt sich die Belastbarkeit eines bisher nicht genannten Modells, des EPIK-Modells. Es konnte bereits in den Erklärungen zu den angeführten Modellen aufgezeigt werden, dass deren Aspekte der Professionalisierung im EPIK-Modell wieder zu Tragen kommen. So verbinden sich im EPIK-Modell der Gedanke der Reflexion aus dem handlungsbezogenen bzw. strukturtheoretischen Modell (Abschnitt 3.4.2), das Professionsbewusstsein aus dem Professionalisierungsmodell nach Schenz (Abschnitt 3.4.3), der Fokus auf die Person wie bei Cloos (Abschnitt 3.4.4) sowie der Kompetenzbegriff bei

Nentwich-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff (Abschnitt 3.4.7.1) durch die Kompetenzfelder und Domänen.

Um der Kontinuität in der Verwendung dieses Modells in der Ausbildung in der österreichischen Bildungswissenschaft Rechnung zu tragen, soll auch in dieser Arbeit darauf Bezug genommen werden. Daher gilt es zu klären, ob dieses Modell auch im elementarpädagogischen Bereich belastbar ist. Dafür benötigt es vor der Übertragung auf den elementarpädagogischen Bereich eine Erklärung des Modells im nächsten Abschnitt.

3.5 Das EPIK-Domänenmodell

Da es, wie vorher gezeigt, unterschiedlichste Professionalisierungsmodelle gibt, war die Überlegung, für eine Verbindung der Befunde mit der Professionalisierung ein Modell zu verwenden, das mehrdimensional ist und momentan aktiv in der Aus- und Weiterbildung verwendet wird, um sowohl der Breite der Aufgaben im Kindergarten als auch der Aktualität der Thematik gerecht zu werden. Da es in der Frühpädagogik in Österreich, wo die Untersuchungen durchgeführt wurden, noch keine Zuordnung zu einem speziellen Professionalisierungsmodell gibt, konnte nicht von einem und dem richtigen Modell ausgegangen werden. Deshalb war der Grundgedanke, ein Professionalisierungsmodell zu verwenden, das in Österreich wissenschaftlich angesehen ist und untersucht wird, in einer pädagogischen Ausbildung Verwendung findet und auf den untersuchten Kontext des Kindergartens übertragen werden kann.

Das EPIK-Modell kommt aus der LehrerInnen- und Schulforschung und wurde unter anderem von Michael Schratz an der Universität Innsbruck entwickelt. Da es auch im Kindergarten zu einer Didaktisierung gekommen ist und dieser sich durch die geschichtlichen Veränderungen zu einer Bildungseinrichtung, einer Bildungsinstitution entwickelt hat, war der Gedanke nahe, ein Professionalisierungsmodell aus der Bildungspädagogik zu wählen.

Weiters sollen Aspekte, die sowohl Eltern in Kindergärten als auch männliche Fachkräfte betreffen, in einem Professionalisierungsmodell ersichtlich werden. Zusätzlich ist für diese Arbeit die besprochene Entwicklung und Anpassung an den gesellschaftlichen Entwicklungsstand bedeutend³⁴, sodass ein adäquates Professionalisierungsmodell wichtig ist. Das Professionalisierungsmodell der EPIK-Domänen nach Schratz et al. beinhaltet alle diese Überlegungen:

³⁴ Vgl. Überlegungen der Anpassung von Professionalisierungsmodellen an gesellschaftliche Veränderungen in Abschnitt 3.4

- ein Modell aus der Bildungsforschung, da der Kindergarten eine Institution mit Bildungsauftrag ist
- ein Modell auf dem neusten Stand, um dem gesellschaftlichen Entwicklungsstand gerecht zu werden
- ein Modell, das einen Bezug zu Österreich hat, da auch die Befragungen der Eltern in Österreich stattgefunden haben
- ein Modell, das sich auf das pädagogische Personal bezieht, da die Fragen und Aussagen der Eltern männliche Fachkräfte betreffen

Nachfolgend sollen dieses Modell sowie die Domänen näher erläutert werden und im Kontext Kindergarten dargestellt werden. Nach der Darstellung der Empirie in Kapitel 4 bis 7 wird in einem weiteren Schritt das EPIK-Modell im Kontext der Befunde in Kapitel 8 vertiefend bearbeitet.

Der Begriff EPIK stellt ein Akronym dar und steht für „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“ (Nairz-Wirth, 2011, S. 167). Der Name beinhaltet neben dem Bezug zum internationalen Kontext vor allem das beobachtbare Geschehen. Professionalität wird im Modell von Schratz et al. als Ausdruck professionellen Handelns betrachtet. Inkludiert ist zusätzlich sowohl der Bestand als auch die Weiterentwicklung des Berufs im gesellschaftlichen Kontext, ebenso wie das Voranbringen oder Wiederherstellen einer eigenständigen, weitestgehend möglichen Praxis jedes Einzelnen (Paseka, Schratz & Schrittemser, 2011, S. 8).

Das EPIK-Konzept hat weiters den Anspruch, dass Kinder von LehrerInnen unterrichtet werden, mit dem Blick auf Kinder als eigenständige Personen und Persönlichkeiten und mit einem fundierten wissenschaftlichen Berufswissen. Dabei sollen sie die Kinder unterstützen und sich selber ständig austauschen, fachlich weiterbilden und durch eine fortlaufende Reflexion professionalisieren. Diese Förderung und Weiterbildung gilt dementsprechend auch für Kinder im Kindergarten. Dabei bilden die fünf Domänen eine verlässliche Grundlage für ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsame Berufssprache, was Professionalität im Lehrerberuf/pädagogischen Beruf ausmacht (Schratz, 2011, S. 91). Das EPIK-Konzept von Schratz et al. möchte auch als heuristisches Modell gesehen werden, mit dem das Handeln von PädagogInnen systematisch im Bezug auf Professionalisierung sichtbar gemacht werden soll (Schrittemser, 2011, S. 112).

Der Theorierahmen von Schratz et al. weist wie erwähnt fünf Domänen auf, die aber auch auf die Widersprüchlichkeiten und das Spannungsfeld von Akteur und Situation sowie Subjekt und Struktur verweisen und eingehen. Lineare Beziehungen, etwa zwischen konkreter Anforderung und Domäne, lassen sich aber aufgrund der Komplexität und der Überschneidungen nicht ziehen. Diese stehen vielmehr in vielen Verschränkungen miteinander in Verbindung (Schrittemser, 2011, S. 110).

Zu integrieren ist in das EPIK-Modell auch der Begriff der Kompetenzen. Wie bei den Überlegungen zu Kompetenzen aufgrund von Mütterlichkeit oder Väterlichkeit in Kapitel 2 zeigen sich auch im EPIK-Modell Überlegungen bezogen auf Kompetenzen. Das EPIK-Modell stellt durch das Einbeziehen und Verschränken der Rahmenbedingungen, der Situation und der Person mit ihren Kompetenzen eine Erweiterung des Gedankenguts der Kompetenzmodelle aus Abschnitt 3.4.7 dar. So ist der Fokus der Kompetenzen im EPIK-Modell vorhanden, Professionalität wird aber nicht auf Kompetenzen beschränkt, sondern als ein von vielen Faktoren beeinflussendes System betrachtet. Somit könnte das EPIK-Modell als Erweiterung der Kompetenzmodelle betrachtet werden.

3.5.1 Der Kompetenzbegriff im EPIK-Modell als Domäne

Das Professionalisierungsmodell von Schratz et al. versteht unter Kompetenz somit nicht nur die Konzentration auf die individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten, Dispositionen und Zuständigkeiten, sondern sieht Kompetenz als Kompetenzfeld, das begrifflich zur Domäne erweitert wird (Paseka et al., 2011, S. 20). Damit wird das Kompetenzmodell in dieses Modell integriert und zugleich erweitert in den Domänen. Diese Domänen beinhalten verschiedene Perspektiven.

Zum einen beschreiben sie die individuellen Kompetenzen, die Wissen, Können und Haltungen verlangen, und setzen damit Strukturen und Rahmenbedingungen voraus, die das Weiterentwickeln der Kompetenzen zulassen. Diese Strukturen sind aber nicht nur als gegeben anzusehen, sondern werden von den PädagogInnen ständig mitgestaltet.

Weiters sind diese Domänen eine Darstellung eines „professionellen Habitus“ in der Pädagogik unabhängig von der Institution. Diese Perspektive könnte gleichgesetzt werden mit einer „pädagogischen Professionsprofessionalität“, einem professionellen Agieren als Bindeglied zwischen allen PädagogInnen.

Diese Domänen werden durch das Prägen und Ausfüllen der Kompetenzen von PädagogInnen subjektiv begründet, sind aber nur dann breit dargestellt, wenn diese Entwicklungsschritte nicht nur von einzelnen Individuen vollzogen werden, sondern auch im gesamten System stattfinden. So eröffnen die Domänen differenzielle Veränderungsmöglichkeiten für die Entwicklung der PädagogIn, zur Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung und für Konzepte, die die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen ins Zentrum stellen.

Der Begriff der Kompetenzen soll konkretisiert werden: Kompetenzen werden von Weinert bezeichnet als „die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte ‚Probleme zu lösen‘“ verstanden,

„somit die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen können“ (Weinert, 2001, S. 27). Laut Schrittmesser soll der Kompetenzbegriff im EPIK-Modell einen Bezug zum wirklichen Leben haben, sodass sich Kompetenz als lebenspraktisch ausgerichtete Leistung des Subjekts zeigt, die erbracht wird, um unterschiedliche schwierige Situationen zu bewältigen. Unterschieden wird dabei zwischen den Bereichen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. dazu auch Roth, 1971) (Schrittmesser, 2011, S. 106).

Jede bildungstheoretische Darstellung von Kompetenzen bedeutet allerdings eine Reduktion derselben. Bei jeder Messung von Kompetenz und deren Anwendung geht es um Konkretisieren. Bei Messungen müssen Messwerte eindeutig bestimmt werden. Diese reichen aber nicht aus, um den kompletten Wirkungsbereich einer Kompetenz darzustellen. Erst die Zusammenfassung von mehreren Beobachtungen könnte Aufschluss über ein Kompetenzniveau geben, vorher ist dies nur eine kausale Interpretation von Verhalten.

Daraus ergibt sich ein Dilemma: Zum Messen braucht es Konkretisierung. Durch Konkretisierung fallen aber wiederum Werte zum Vergleichen weg. Dadurch können Kompetenzen nur schwer wissenschaftlich gemessen werden und bedürfen für eine komplexe Darstellung des Vergleichs verschiedener qualitativer und quantitativer Messverfahren (Schrittmesser, 2011, S. 113). Bei Untersuchungen für ein solch komplexes Gebiet wie Kompetenzen ist es daher wichtig zu beachten, durch welche Brille die einzelnen Domänen dargestellt werden. Bei dem Aufzeigen der Ergebnisse werden daher die Kompetenzfelder mit dem Erleben der Beforschten in Verbindung gebracht (Schrittmesser, 2011, S. 119). Und auch Nairz-Wirth betont, dass es wichtig ist, in der Diskussion um den Kompetenzbegriff nicht darauf zu verzichten, diesen mit Bezug der Vernetzung von Habitus und Feld zu sehen (Nairz-Wirth, 2011, S. 172). Daher ist in der Darstellung der Kompetenzen, aber auch in deren Darstellung durch die Domänen, darauf zu achten, diese stets im Zusammenhang zum Kontext, zum Feld, zur Institution oder auch zu den Rahmenbedingungen zu sehen.

Der Begriff der Domäne dient also als mehrperspektivisches Klassifizierungskonzept von Kompetenzfeldern (Paseka et al., 2011, 24ff.). Diese Kompetenzen listet Schratz et al. in unterschiedlichen Bereichen für LehrerInnen auf, wobei dies auch für andere pädagogische Fachkräfte gelten kann.

3.5.1.1 Kompetenzbereiche des EPIK-Modells

Kompetenzbereich Unterrichten: LehrerInnen sind Fachleute für Lehren und Lernen. Dieser Bereich umfasst das Planen und Durchführen von Unterricht, das Gestalten einer

Lernsituation sowie die Motivation der Kinder und die Förderung zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten. Auch KindergartenpädagogInnen sind Fachleute für Lernen und kindgerechtes Aufarbeiten von Themen. Umgelegt auf den Kindergarten bedeutet diese Kompetenz auch das Planen und Durchführen von Lernsituationen, ebenso wie die Motivation der Kinder und die Förderung zum eigenständigen selbstbestimmten Arbeiten vergleichbar mit der Schule.

Kompetenzbereich Erziehen: In diesem Bereich kennen die LehrerInnen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Kinder und fördern diese in ihrer Entwicklung. Sie vermitteln Werte und Normen und fördern das Urteilen und Handeln der Kinder. Zusätzlich werden Lösungen für Schwierigkeiten und Konflikte gesucht. Dieser Bereich lässt sich komplett auf den Kontext Kindergarten übertragen, da auch dort die Vermittlung von Werten und das diversitäre Fördern der Kinder im Vordergrund der Tätigkeiten steht.

Kompetenzbereich Beurteilen: Lernprozesse und Voraussetzungen sollen diagnostiziert werden, um die SchülerInnen entsprechen zu fördern und Eltern zu beraten. Leistungen werden aufgrund von transparenter Beurteilungsmaßstäbe erfasst. Im Bereich Kindergarten findet ein Bewerten nicht in Form von Noten statt. Aber ein Einordnen in entwicklungspsychologische Aspekte und das Beraten von Eltern sowie das Zusammenarbeiten mit institutsübergreifenden Disziplinen (Schule, LogopädInnen, ErgotherapeutenInnen, etc.) gehört ebenfalls zum Aufgabenbereich von pädagogischen Fachkräften in Kindergärten.

Kompetenzbereich Innovieren: Die Fachkräfte sind sich der Anforderungen in ihrem beruflichen Alltag bewusst und wissen um ihre Verantwortung. Dabei sehen sie ihren Beruf als ständige Lernaufgabe und beteiligen sich ebenso an schulischen Projekten und Vorhaben. Auch dieser Bereich lässt sich für die Institution Kindergarten komplett umlegen (Schratz, 2011, S. 52f. – mit Anmerkungen von Gabriele Schauer zur Adaption für den Kindergarten).

Das EPIK-Domänenmodell (Abb. 13) gliedert sich in fünf Domänen, die sich thematisch auf wissenschaftliche Diskussionen um die pädagogische Professionalisierung mit Beachtung der notwendigen Kompetenzen beziehen, auf die nachfolgend Bezug genommen wird. Allerdings stehen diese Domänen in der Praxis auch immer in einer Beziehung zum Schultyp, zum Schulfach und zur fachdidaktischen Umsetzung. Diese Einbettung in die inhaltliche Arbeit wird bei Schratz et al. als sechste Disziplin zusammengefasst (Paseka et al., 2011, 24ff.). Auch im Kindergarten kann diese sechste Disziplin verstanden werden als die Spezialisierung des Kindergartens mit diversen pädagogischen Ansätzen (z. B. reformpädagogischer Ansatz oder situationsorientierter Ansatz) und die pädagogischen Handlungsschritte, um die Bereiche des Bildungsrahmenplans abzudecken. Dies könnte als das Fach und die fachdidaktische Umsetzung im

Kindergarten gesehen werden. Diese sechste Disziplin ist eine Disziplin, die alle Domänen miteinander verknüpft und sie somit zu einer kompletten ganzheitlichen Theorie und Praxis zusammenbringt (Paseka et al., 2011, 24ff.).

Abb. 13: EPIK-Domänenmodell: Die fünf Domänen der Professionalisierung³⁵



Die Domänen werden von Schratz et al. als Puzzleteile dargestellt, um zu zeigen, dass eine allein nicht stehen kann, sondern immer in Verbindung zu den anderen Domänen steht, sowie dass sich Teile auch überschneiden, was die Mehrperspektivität dieses Modells ausmacht. So bestehen diese Domänen aus einer Schnürung von Fähigkeiten und Fertigkeiten und Haltungen, sodass diese eigentlich nicht voneinander abgegrenzt gezeigt werden können.

Zur vereinfachten Darstellung werden die fünf Domänen jedoch aneinandergereiht beleuchtet (folgende Ausführungen in Anlehnung an Paseka et al., 2011, 26ff.) und in Bezug zum Kontext Kindergarten gesetzt:

3.5.2 Reflexions- und Diskursfähigkeit

In der Domäne der Reflexions- und Diskursfähigkeit geht es um eine Distanzierung von pädagogischen Fachkräften und kompetenten Lehrpersonen von ihrem eigenen Tun, um über ihre Arbeit urteilen zu können. Zusätzlich braucht es ein Wissen über die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen man die pädagogische Tätigkeit, die pädagogische

³⁵ http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=73, Zugriff am 13.03.2017

Institution, aber auch sich selbst wahrnehmen kann. So kann man urteilen über die eigene pädagogische Tätigkeit, die pädagogische Wissenschaft, aber auch über die Didaktik, die pädagogischen und gesellschaftlichen Anforderungen an Schule und Kindergarten sowie über die Profession an sich. Durch die Distanzierung ist oder wird eine Situation erkennbar mit ihren spezifischen oder auch allgemeinen Inhalten.

Reflexion kann sowohl während der pädagogischen Arbeit erfolgen („reflection in action“), aber auch im Nachhinein als „reflection on action“. Im Kindergarten wird Reflexion im Nachhinein auch schriftlich sichtbar in Beobachtungsbögen oder Nachbereitungen. Mit diesen neuen, aus der Beobachtung und der Reflexion erkennbaren Überlegungen kann zukünftiges Handeln neu gedacht und überlegt werden. Dadurch wird ein erweitertes neues Handlungsrepertoire verfügbar. Auch Oevermann (1996) und Reh (2004) betonen die Wichtigkeit der Reflexion der eigenständigen Person sowie des Berufsstands für professionelles Handeln.

Durch (verpflichtete) Fortbildungen kann ein Verbessern des Fachwissens stattfinden. Dieses wiederum kann in das Reflektieren von Situationen einfließen und daher zu einem professionellen pädagogischen Handeln beitragen. Laut Schenz ist es aber zu wenig, wenn man beim Begriff Professionalität nur von Wissen und Kompetenzen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) ausgeht, da dies für ein pädagogisches Handeln zu wenig wäre. Vielmehr geschieht professionelles pädagogisches Handeln im Bewusstsein um nicht normierbare Entwicklungsprozesse (Schenz, 2011, S. 202f.). Dieses Bewusstsein wird vor allem durch Reflektieren erreicht. Im Kindergarten gilt es, immer wieder neu angepasst und adäquat auf neue Gruppen, neue Kinder, neue Themen oder auch neue Rahmenbedingungen zu reagieren und dementsprechend pädagogisch zu handeln. Daher gibt es aufgrund diverser Konstellationen im Kindergarten (Themen, Gruppen, Kinder, KollegInnen, pädagogische Ansätze etc.) kein „richtiges“ pädagogisches Handeln, sondern lediglich „angemessenes“ Verhalten, je nachdem, wie das Gegenüber sich verhält (re-agiert) (Schenz, 2011, S. 203). Daher beinhaltet laut Schenz Professionalität auch Reflexion, Situationen in ihrer gesamten Komplexität mit organisatorischen Bedingungen, der Historizität und subjektiven Perspektiven zu erfassen. Somit liegt die Leistung des Professionellen nicht nur im Handeln, sondern vielmehr im Analysieren, Reflektieren und im Interpretieren des eigenen Handelns (Schenz, 2011, S. 205).

Aber Nachdenken und kritisches Hinterfragen soll nicht nur über das eigene Handeln erfolgen, sondern auch über theoretische Inhalte und Wissen. Professionelles Wissen ist unabdingbar, um Problemlagen identifizieren zu können. Dadurch sind schwierige Situationen erkennbar, richtig einschätzbar und eine daraus resultierende adäquate Reaktion möglich. Dafür bedarf es der Begründung, sowohl für die eigene Sicherheit als KindergärtnerIn als auch für KollegInnen oder Eltern. Wichtig ist daher vor allem die reflektierende Urteilskraft aufgrund von Wissen und nicht nur eine bestimmende Urteilskraft (Schrittesser, 2011, S. 104). So benötigt es das Wissen an sich, aber auch den kritischen

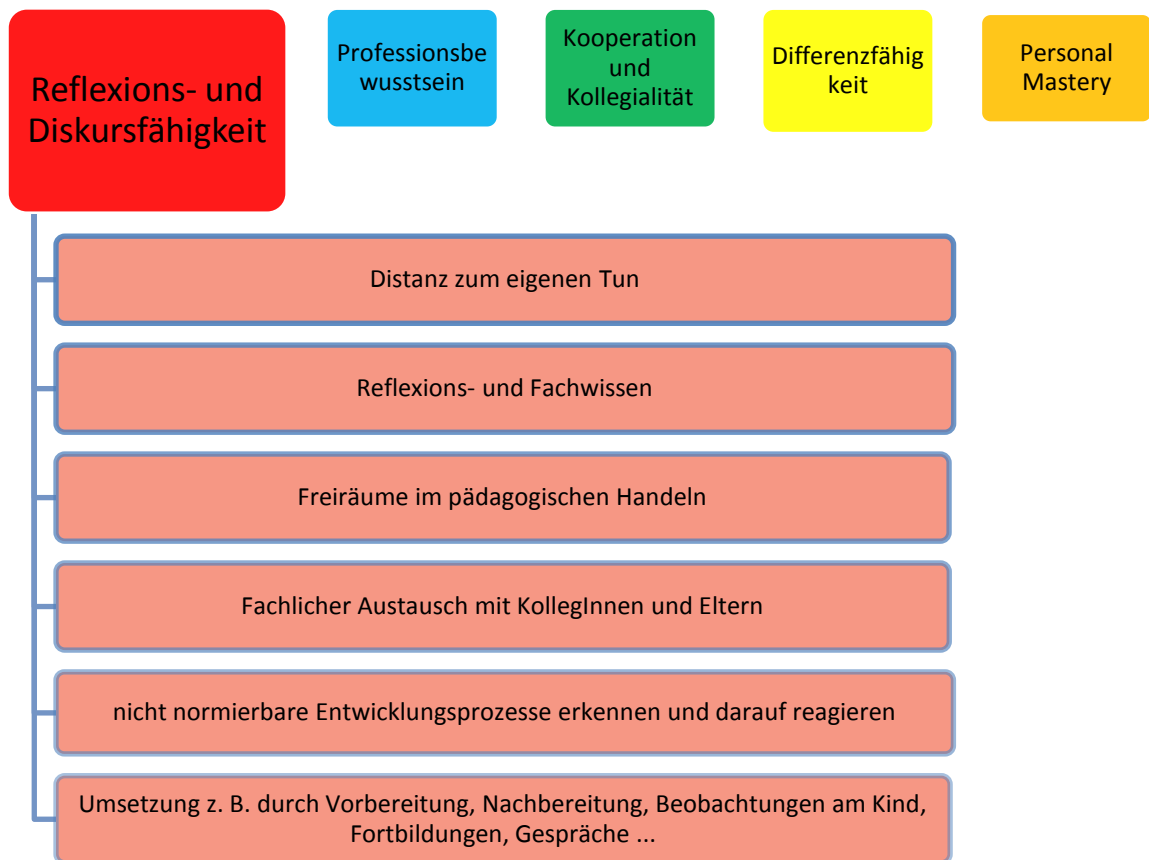
Umgang damit, um wiederum zu einer kritischen, reflektierten Haltung über das eigene Handeln zu gelangen.

Um das Wissen und reflektierte Überlegungen im pädagogischen Handeln anwenden zu können und um ein Reflektieren des eigenen Handelns sinnvoll zu machen, braucht es neben dem Wissen und den theoretischen Überlegungen auch die Freiheit jedes einzelnen Pädagogen, selbst zu handeln und über das eigene Handeln entscheiden zu können. Nur durch das pädagogische Handeln an sich und die Handlungsmöglichkeiten, die aus dieser Freiheit entstehen, ist Reflektieren sinnvoll, um in einem weiteren Schritt dieses Handeln auch adaptieren zu können. Somit benötigt professionelles pädagogisches Handeln Freiheitsspielräume. Gerade im Kindergarten gibt es viele Tätigkeitsbereiche, die durch eigenständiges Arbeiten und Agieren von PädagogInnen geprägt sind. Dieses eigenständige Arbeiten soll durch Eigenkontrolle und Selbstreflexion zu professionellem Arbeiten werden.

Um Reflexion als Professionalisierung nutzen zu können, bedarf es laut Schratz et al. auch des Austauschs unter KollegInnen sowie eines Fachdiskurses. Die Fachsprache wird nicht nur als Mittel zum Austausch, sondern auch als Abgrenzungsfaktor zu Laien angesehen und stellt einen „Schutz“ für professionelles Personal dar (vgl. dazu Inhalte aus Kapitel 3.1.2). Diese Diskursfähigkeit wird von den Fachkräften im Austausch untereinander gefordert, aber auch im Austausch mit Vorgesetzten und in der Beratung und Kommunikation mit Erziehungsberechtigten oder im öffentlichen Diskurs. Es gibt verschiedene Bezugspersonen für die Kinder im Kindergarten (KindergärtnerIn, AssistentIn, Leitung, Eltern), sodass ein Austausch über Begebenheiten wichtig und möglich ist und dieser Perspektivenwechsel das Reflektieren von Fachkräften sowie deren Handeln dadurch wieder positiv professionell beeinflusst wird.

Diese Beispiele seien exemplarisch genannt, wo und wie im Kindergarten professionelles Reflektieren stattfinden kann (Abb. 14). Da im Kindergarten schwer kontrolliert werden kann, ob das pädagogische Handeln (sozusagen die Arbeitsleistung) effektiv war, ist die Bedeutung einer Reflexions- und Diskursfähigkeit umso größer. Effektivität lässt sich im Kindergarten nicht durch finanziellen Gewinn oder den Zuwachs des Kundenstamms zeigen. Im Austausch und Reflektieren lässt sich die Effizienz einer Handlung und in deren Adaption aufgrund von Reflexion Entwicklung erkennen.

Abb. 14: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Reflexions- und Diskursfähigkeit im Kontext Kindergarten



3.5.3 Professionsbewusstsein: Sich als Experte/in wahrnehmen

Wie im Zusammenhang mit Reflexionsfähigkeit bereits angeschnitten, geht es nicht nur um eine Auseinandersetzung mit sich selber als Person, sondern auch um die Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen, unter anderem in Bezug auf den Berufsstand. Dies wird als „Professionsbewusstsein“ bezeichnet. So muss man als pädagogische Fachkraft zwischen sich als „Person“ mit „nicht-rollenförmigen“ Beziehungen und der eigenen „Rolle“ mit normativen Zuschreibungen unterscheiden. Dieser Aspekt ist gerade deshalb für Professionalisierung wichtig, da in einer Professionalisierung diese zwei Handlungsschemata als Person und deren Bündnis ausschlaggebend für einen pädagogischen professionellen Habitus sind. So braucht es etwa für ein Verständnis gegenüber Kindern die pädagogische Fachkraft als Privatperson und deren Handeln und Entscheiden, aber in der Funktion einer/s Pädagogin/en. Professionsbewusstsein ergibt sich aus den Fähigkeiten eines Bewusstseins über die Entscheidungen, dem Handeln als berufliche Rolle sowie auch dem Erkennen der Grenzen pädagogischen Handelns. Daher geht

es bei Erziehung im professionellen Kontext nicht um ein Erziehen wie zu Hause, sondern immer mit Blick auf die Profession.

Damit wird ein weiterer Aspekt des Professionsbewusstseins deutlich, das Entscheiden aus einem Berufsethos heraus, unabhängig von Außeneinflüssen, zum Wohl des Kindes. Dabei greift eine professionell agierende Person auf eine Berufssprache zurück, hält sich an pädagogische Werte und erhält Unterstützung bei KollegInnen.

Somit erkennt man in dieser Domäne auch, was den eigenen Beruf ausmacht und was einen von anderen abgrenzt. Damit sieht man sich im Professionsbewusstsein als Teil einer regionalen, nationalen und internationalen Profession und kann sich von professionsfremden Bereichen abgrenzen. Dies beinhaltet allerdings stetige Fortbildung, um sich sowohl im nationalen als auch im internationalen Professionsbereich zu positionieren. Und neben der einzelnen Etablierung im System benötigt es auch die Veränderung und Weiterentwicklung des gesamten Systems im internationalen Kontext.

So nehmen professionsbewusste PädagogInnen die durch die Geschichte gewachsenen Rahmenbedingungen wahr, erkennen die Freiräume ihres Berufs, aber auch die Rechte, Zwänge und Pflichten. Wichtig ist dabei, sich von Außenansprüchen abzugrenzen und eine Linie zwischen sich als Person in der Berufsrolle und der Privatrolle zu ziehen. Dies vollzieht sich am besten, indem das eigene Wissen und Können für einen genau definierten Bereich bewusst ist und daraus ein Selbstvertrauen zum Handeln mit Kindern, Eltern und anderen Betroffenen entsteht.

Es bedarf vor allem auch einer adäquater Ausbildung, um Wissen zu erlangen, das es für ein Professionsbewusstsein braucht. Das Fachwissen wird als ein Aspekt der Professionalisierung und auch des Professionsbewusstseins gesehen, um daraus die Kompetenzen für pädagogisches Handeln zu entwickeln. Wie in der Darstellung der geschichtlichen Aspekte der Erziehung bezogen auf die Moderne aufgezeigt (vgl. Kapitel 1.2.4), verweist eine Studie der OECD (OECD 2001, 2004), dass in Deutschland und Österreich als einzigen Ländern der EU das Kindergartenpersonal nur in ganz seltenen Fällen einen Hochschulabschluss hat (Metzinger, 2006, S. 354).

Die meisten pädagogischen Fachkräfte in Österreich verfügen über eine Ausbildung auf Maturaniveau. Nur fünf Staaten der EU haben die Ausbildung zur/m KindergartenpädagogIn nicht auf Hochschulniveau (Malta, Deutschland, Österreich, Slowakei und Tschechische Republik). In Deutschland kann die Ausbildung mit 18 Jahren in drei Jahren absolviert werden, in Malta mit 16 in zwei Jahren, in Österreich mit 14 in fünf Jahren oder mit 18 in zwei Jahren und in der Slowakei und der Tschechischen Republik mit 15 Jahren und vier Jahren Dauer (die letzten zwei Staaten bieten aber auch einen Hochschullehrgang an) (Oberhuemer, 2006, S. 369).

So wird der schwache Status innerhalb des Bildungssystems und des beruflichen Schulwesens bemängelt sowie auch die fehlende Durchlässigkeit des Systems und die

schulähnlichen Strukturen und eine unzureichende Orientierung der Ausbildung am Tätigkeitsfeld an sich. Daher ist auch die Mobilität am europäischen Arbeitsmarkt für in Österreich und Deutschland ausgebildete KindergärtnerInnen eingeschränkt (Oberhuemer, 2006, S. 368).

Das Anheben der Ausbildung auf Hochschulniveau ist für das pädagogische Fachpersonal auf mehreren Ebenen wichtig. Oberhuemer bringt dafür folgende Argumente:

- fachwissenschaftliche Argumente (fachliches Wissen, Wissen auf dem neuesten Stand etc.)
- gesellschaftliche Argumente (durch Wissen mögliches Eingehen auf die zunehmenden Anforderungen)
- politische Argumente (Flexibilität im europäischen Raum, Aufwertung des Berufsstatus) (Oberhuemer, 2006, S. 373)

Es ist ersichtlich, dass auch Oberhuemer mit dem letzten Punkt der politischen Argumente für eine Ausbildung auf Hochschulniveau plädiert, um über die Aufwertung des Berufsstands auch zu einem besseren Professionsbewusstsein zu kommen.

Die Anstellungsvoraussetzungen für pädagogische Fachkräfte in Kindergärten gehen noch nicht auf eine Akademisierung des Berufsstands ein. Im Jahr 2000 wird in Deutschland die Ausbildung für KindergärtnerInnen durch folgende Qualifikationen beschrieben:

- die Kinder als Person wahrnehmen
- Kompetenzen, Bedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder erkennen und dementsprechende Angebote planen, durchführen und auswerten können
- gute soziale und persönliche Kompetenzen zum Gestalten von Gruppensituationen und eigenes pädagogisches Ethos
- Team- und Kooperationsfähigkeit
- didaktisch-methodische Fähigkeiten für ganzheitliches und lebensnahes Lernen
- Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen und Konfliktfähigkeit
- Kooperationsbereitschaft mit anderen Institutionen
- betriebswirtschaftliche Fähigkeiten (Metzinger, 2006, S. 353)

Dabei werden Aspekte wie Fachwissen oder Forschungstätigkeit für anknüpfende Ergebnisse nicht angesprochen. Deshalb müssen „die Anstellungsvoraussetzungen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen im Sinne einer Öffnung für akademisches Fachpersonal reformiert und Studienangebote geschaffen werden, die über die bisherige Einzelfalllösung hinausgehen“ (Smidt et al., 2010, S. 18).

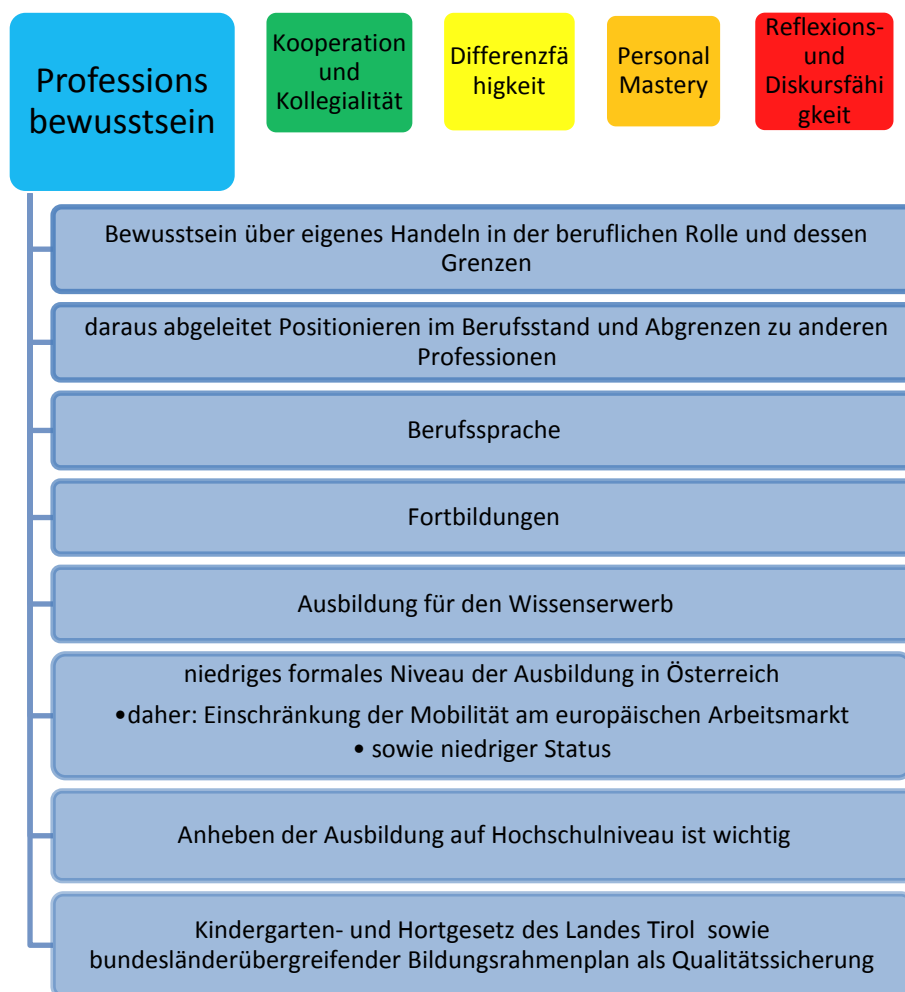
Mit der bisherigen Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in Österreich wird Kindergartenpersonal auf Maturaniveau ausgebildet. Durch das Kindergarten- und Hortgesetz des Landes Tirol wird die Anwesenheit einer solchen ausgebildeten Fachperson pro Gruppe gesichert. Daher können sowohl Träger, Eltern als auch Kinder mit „einer fachlichen,

keineswegs auf ‚Mütterlichkeit‘ reduzierten Grundhaltung der Mitarbeiterinnen in der Einrichtung rechnen“ (Fried, 2006, S. 366). Damit wird (wie auch im Kapitel 2 über Mütterlichkeit/Väterlichkeit im Rechtfertigungsdiskurs pädagogischer Kompetenzen aufgezeigt) ersichtlich, dass Kompetenzen aufgrund von Mütterlichkeit/Väterlichkeit als unzureichend erscheinen für professionelles Handeln im Kindergarten.

Somit kann davon ausgegangen werden, dass Kinder in Kindergärten gut von pädagogisch ausgebildeten Fachkräften betreut und in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Trotzdem muss betont werden, dass sowohl die Ausbildung als auch die Tätigkeit des Personals noch qualitativ steigerungsfähig sind. Laut Oberhuemer weisen einzelne Studien auf einen Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsniveau des Fachpersonals und der Bildungsqualität sowie den Bildungseffekten auf sozialer und kognitiver Ebene hin. So unterstützen Fachkräfte mit Hochschulbildung nachhaltige Lernprozesse bei Kindern effektiver und das weniger geschulte Personal profitiert ebenfalls (siehe dazu eine Längsschnittstudie aus England, Sylva u. a., 2004) (Oberhuemer, 2006, S. 371). Deshalb brauchen das Anforderungsspektrum des Erzieherberufs und das gesellschaftliche Ansehen desselben dringend eine Qualifikationsanhebung, so wie dies in vielen anderen EU-Staaten bereits der Fall ist (Leu, 2005, S. 89).

Professionalität und Qualität kann nur durch beobachtetes Handeln nachvollzogen werden. Dies betont auch Nairz-Wirth, indem sie darauf hinweist, dass pädagogische Professionalität sich nicht in Bildungstitel zeigt, sondern dass diese sich in der Praxis zu bewähren hat (Nairz-Wirth, 2011, S. 176). Im bewussten Einnehmen der beruflichen Rolle mit dessen Handlungsfreiräumen und Grenzen zeigt sich im pädagogischen Handeln Professionsbewusstsein. Zur intensiveren Darstellung ihres Berufs brauchen pädagogische Fachkräfte daher ein Professionsbewusstsein, um sowohl ihre Kompetenzen, ihr Wissen als auch ihr Berufsfeld nach außen zu transportieren. Die Überlegungen zum Professionsbewusstsein im Kontext Kindergarten sollen in Abbildung 15 zusammenfassend dargestellt werden.

Abb. 15: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Professionsbewusstsein im Kontext Kindergarten



3.5.4 Kooperation und Kollegialität

Die Kompetenzen dieser Domäne sind neben den anderen Domänen vor allem wichtig, um den immer anspruchsvoller werdenden Anforderungen in Schule und Kindergarten gerecht zu werden. Durch den Handlungsfreiraum und daraus resultierende autonome Entscheidungen braucht es einen Austausch im Team und die Zusammenarbeit, um Fähigkeiten und Fertigkeiten einzelner Personen für gemeinsame Aufgaben sowie die verschiedensten Perspektiven zu nutzen. Dieser Austausch beeinflusst somit das Fachwissen, das Handlungsrepertoire und auch die Wahrnehmung verschiedenster Aspekte.

Diese Notwendigkeit der Kooperation zeigt sich auch in empirischen Studien der Schulforschung (Terhart/Klieme, 2005), indem laut den Studien Schulen mit einer hohen Leistungsqualität der SchülerInnen auch eine hohe Kooperationsfähigkeit im Kollegium aufweisen.

Aber auch gegen Burnout und hohe Belastungsanforderungen zeigen sich Zusammenarbeit und Kooperation als Schutzmaßnahme, indem durch den Austausch untereinander psychischer Druck abgebaut werden kann und gegenseitige Hilfe möglich wird.

Als wichtiger Aspekt der Zusammenarbeit lässt sich aufzeigen, dass durch den Zusammenschluss der Einzelleistung der PädagogInnen eine Entwicklung und Leistungsdarstellung der gesamten Institution möglich erscheint. Von der Wahrnehmung der „eigenen Arbeit“ soll der Weg über „meine Gruppe“ oder „meine Klasse“ hin gehen zum Denken „unsere Einrichtung“ oder „unsere Schule“. Wenn diese Zusammenarbeit beschränkt wird, wird auch die Vielfalt und Kompetenz eines Betriebs eingeschränkt.

Durch den Austausch werden Einzelpersonen zu einer „professionellen (Lern)Gemeinschaft“ und die Teilnehmer zu ExpertInnen, die nicht nur dringende Themen bearbeiten, sondern auch Themen der Berufspraxis diskutieren und neues lösungsorientiertes Wissen entwickeln. Somit liegt der Fokus nicht auf dem Lernen und Verändern des Einzelnen, sondern auf der Entwicklung und Professionalisierung des gesamten institutionellen Kontextes. Dadurch wird wieder ein gewisses Maß an Selbstdistanz ermöglicht, sodass Veränderung und Professionalisierung leichter möglich werden.

Im Kontext Kindergarten findet neben einem Austausch eine Zusammenarbeit mit Professionellen auf mehreren Ebenen statt, dem Kollegium im eigenen Betrieb, dem Träger und auch KollegInnen in anderen Institutionen. Andererseits gibt es die Eltern, die in einer Erziehungspartnerschaft mit dem Kindergarten die Zusammenarbeit prägen können. Die Eltern sind dabei nicht als professionelle Personen in der institutionellen Erziehung zu sehen, aber als kompetente Ansprechpartner mit dem Wissen über die Besonderheiten und Fähigkeiten ihres Kindes. Ein beruflicher Erfahrungsaustausch trägt sowohl zu einer erweiterten Reflexion als auch zu einem erweiterten Handlungsrepertoire bei. Aber auch das gemeinsame Arbeiten an einer Sache erweitert das pädagogische Handeln und die Perspektiven. Gerade das Zusammenarbeiten in einem Team mit der Verfolgung eines gemeinsamen Ziels zeigt, dass das Ergebnis nicht nur die Summe der Fähigkeiten der Beteiligten darstellt, sondern ein Vielfaches der Kompetenzen aller Teammitglieder. Deshalb ist die Domäne der Kooperation und Kollegialität für professionelles Handeln von großer Bedeutung.

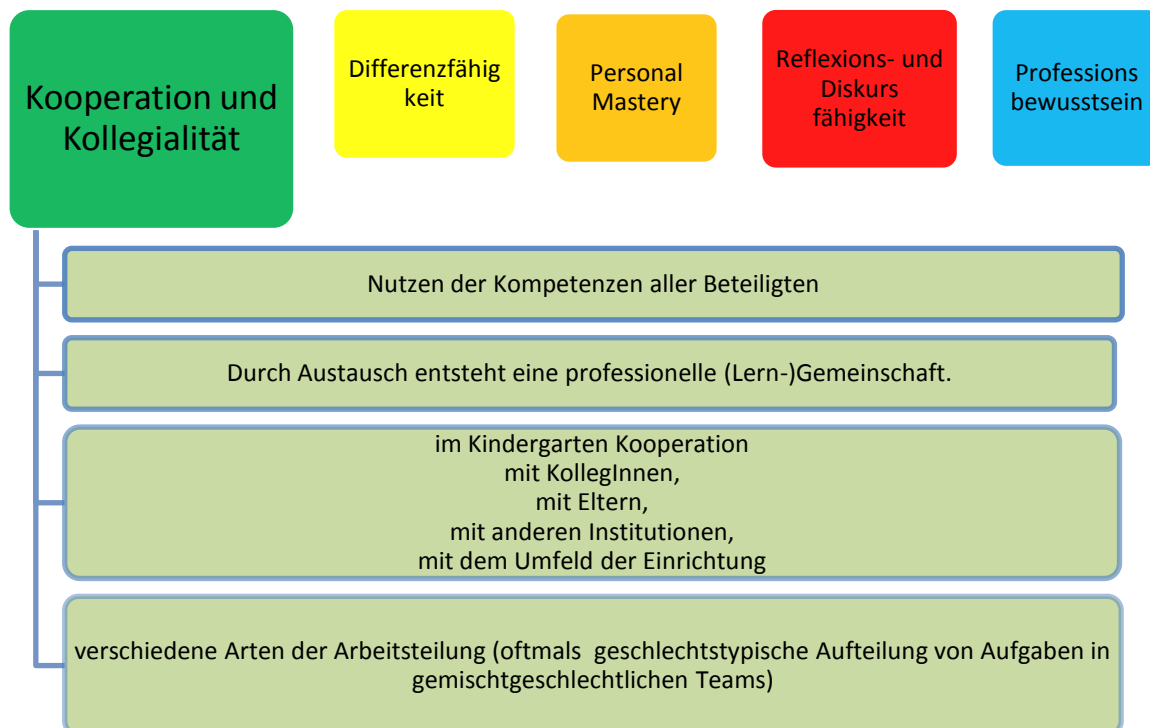
Die Übernahme von Tätigkeiten im pädagogischen Alltag beeinflusst das gemeinsame Arbeiten. Macht jeder in einem Betrieb alles oder werden Aufgaben nach Kompetenzen verteilt, beeinflusst dies den Umfang der Zusammenarbeit als auch die Beziehungen zueinander. Es bildet sich ein gutes Arbeitsklima, wenn sich die Fachkräfte in der Übernahme ihrer Tätigkeiten wohl fühlen, was wiederum das Gesprächsklima positiv beeinflusst. Durch ein angenehmes Miteinander findet ein besserer Austausch statt und die Zusammenarbeit wird wiederum intensiviert. Damit können auch Erwartungen und Wünsche bei der Übernahme von Aufgaben diskutiert werden, die vor allem in ge-

mischgeschlechtlichen Teams angesprochen werden sollten. In geschlechtergemischten Teams kommt es oftmals zur geschlechtstypischen Aufteilung von Aufgaben. Damit sind einerseits geschlechtertypische Muster vorhanden, andererseits werden dadurch die Atmosphäre und auch die Zusammenarbeit geprägt.

Bei reinen Frauenteamen übernehmen Frauen hingegen alle Aufgaben, auch die untypischen (Rohrman, 2012a, S. 227) So arbeiten weibliche Fachkräfte im Kindergarten mit Kindern auch an der Werkbank und übernehmen körperliches Spielen wie Turnen. Dadurch können Frauen durch das Übernehmen dieser untypischen Aufgaben bereits Stereotype aufbrechen.

In der Kooperation mit Fachkräften soll deshalb mit reflektiertem Professionswissen über jegliche Rollenübernahmen gesprochen werden und ein bestes Verteilen der Arbeiten aufgrund von Kompetenzen, Zuständigkeiten und Interessen ermöglicht werden, um dadurch eine angenehme und professionelle Atmosphäre zu schaffen. Diese Überlegungen zur Kooperation und Kollegialität sind abschließend in Abbildung 16 dargestellt:

Abb. 16: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Kooperation und Kollegialität im Kontext Kindergarten



3.5.5 Differenzfähigkeit

In der Domäne der Differenzfähigkeit geht es darum, dass auf die Vielfalt, die in Lern- und Kindergruppen zu finden ist, adäquat reagiert wird und die Kinder entsprechend differenziert gefördert werden.

Kinder in verschiedensten Gruppen bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit. Sowohl Wissen, Können als auch Interessen unterscheiden sich von allen Kindern. Dabei sehen sich PädagogInnen in dem Dilemma, ob sie nun Anpassung fordern sollen an die Gruppe oder doch auf die Einzelleistungen und die Individualität eingehen. So geht es um die Diskrepanz, Unterschiede zu fördern oder diese auszugleichen. Differenzfähigkeit als Domäne betont, die Differenz in mehreren Ebenen zu bedenken. So wird etwa auf die Unterschiede zwischen den Gruppen, aber auch in den Gruppen selber hingewiesen, ebenso wie auf die Unterschiede in einer Person selber, also die individuellen Besonderheiten, die je nach Situation variieren können. Kinder kommen aus unterschiedlichen sozialen Strukturen, Kulturen, haben unterschiedliche kognitive oder auch soziale Voraussetzungen. Gerade in der Arbeit mit Kindern zeigt sich die Notwendigkeit eines differenzierten Umgangs.

Durch Vielfalt können Menschen voneinander lernen, sich aber auch aneinander reiben und Konflikte austragen, sich gemeinsam weiterentwickeln, aber auch voneinander abgrenzen. Einige dieser Dinge erleben Kinder ständig, auch ohne das Zutun von PädagogInnen. Aber manchmal braucht es auch das Eingreifen durch eine pädagogische Fachkraft. Wichtig ist es dabei vor allem, das Differente als solches wahrzunehmen und dementsprechend adäquat Verhalten und Lernen zu fördern. Dabei ist vor allem Wissen in Bezug auf Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten wichtig und notwendig. Aber auch Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen braucht es für den Umgang mit Unterschieden. So ist es oftmals bedeutend, einzugreifen und different zu lenken, aber manchmal auch, die Differenzen einfach sein zu lassen und zu akzeptieren. Somit bedeutet differenzfähig zu sein, die Chancen einer Gruppe zu nutzen, ihre Herausforderungen anzunehmen, Grenzen zu akzeptieren oder auch zu erkennen.

Diese Chancen der Unterschiede und der Vielfalt können sich auch in der Betreuung im Kindergarten zeigen. Kinder fordern in ihrem Alltag mit männlichen und weiblichen Fachkräften dabei Rollenmuster ein. Weibliche Fachkräfte bekommen von den Kindern manchmal die Mutterrolle zugeschrieben, männliche Fachkräfte werden manchmal regelrecht in eine Vaterrolle hineingedrängt, vor allem bei Jungen.

So ist den Kindern die Erwerbstätigkeit von männlichen und weiblichen Fachkräften im Kindergarten oftmals nicht klar. Sie fragen sogar nach, wann sich KindergärtnerInnen einen „richtigen Beruf“ suchen. Daher ist die Zuschreibung als Vater und Mutter auch nicht verwunderlich, da dies nicht einem Beruf entspricht. Diese Zuschreibungen zeigen sich, wie bereits im Kapitel über die Mütterlichkeit dargestellt, auch bereits im histori-

schen Kontext. So wurde Frauen in der Erziehung im Kindergarten der Begriff der „geistigen Mütterlichkeit“ zugeschrieben und aus den Kompetenzen im Alltag mit den Kindern zu Hause auf erzieherische Kompetenzen in Institutionen aufgrund des Geschlechts geschlossen. Aus dem Vergleich der Erziehung mit der Situation zu Hause freuen sich Kinder über Männer und Frauen im Kindergarten, um wie zu Hause die verschiedenen Rollen von Müttern und Vätern zu erleben und daraus resultierend Sicherheit und Zuordnung zu verspüren.

Kinder brauchen für viele Aspekte der Förderung und Entwicklung sowohl Männer als auch Frauen in der Erziehung. Damit kann zusätzlich auf ein differenziertes Fördern eingegangen werden. Dazu gehören beispielsweise:

- die Identifikation bzw. für die Abgrenzung zum anderen Geschlecht
- ein Verständnis der eigenen Rolle (für Mädchen und Buben)
- unterschiedliche Spielsituationen und -themen
- das Vorleben der verschiedenen Rollen
- ein sicheres Gefühl und daraus resultierendes gefestigtes Verhalten

Männer und Frauen sollen beide anwesend sein, wie auch im wahren Leben, denn veränderte Lebensformen verlangen nach einem Mann (Tünste, 2007, S. 103, 105, 108). Kinder können somit durch die Anwesenheit beider Geschlechter und die Vielfalt der Betreuung profitieren und sich besser entwickeln.

So braucht es neben dem bereits erwähnten Wissen über die Gruppe und die Kinder auch ein Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Potenziale, um sich der eigenen Aktionen und Reaktionen bewusst zu sein. Damit kann auf unterschiedliche Bedürfnisse der Kinder und unterschiedliche Voraussetzungen durch Rahmenbedingungen eingegangen werden.

Daher ist die Differenzfähigkeit eine Kompetenz der individuellen pädagogischen Fachkraft, die über das Handeln ersichtlich ist. Sie bezieht aber auch deren Motivation, deren Werte und Beliefs mit ein sowie die Bedingungen der Ausbildungen, um zu einem differenzfähigen Handeln zu kommen. Dadurch kann man auch hier neben dem Wissen und Handeln von der Notwendigkeit einer reflexiven Haltung sprechen. Damit wird die Erkenntnis vorausgesetzt, dass „jeder anders ist“, um aus einer theoriegeleiteten Pädagogik differentes pädagogisches Handeln zu ermöglichen. Abschließend sollen diese Aspekte der Differenzfähigkeit in Abbildung 17 noch einmal aufgelistet werden.

Abb. 17: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Differenzfähigkeit im Kontext Kindergarten



3.5.6 Personal Mastery

In der Domäne der Personal Mastery geht es vor allem um das Bewusstwerden von Fähigkeiten und Kompetenzen, um zu einem bewussten pädagogischen Handeln zu gelangen. Egal, ob (männliche oder weibliche) Fachkräfte ähnlich oder unterschiedlich handeln, geht es immer um die Bedeutung eines begründeten Handelns und eines reflektierten Umgangs mit den Reaktionen.

Neben dem Wissen und Können ist bei PädagogInnen vor allem wichtig, dass sie dieses Wissen und Können situationsbedingt wirksam einsetzen können. Reines Wissen oder nur Reagieren reichen für professionelles pädagogisches Handeln nicht aus. Somit ist nicht nur das „know what“ (Wissen) oder das „know how“ (Können), sondern auch das

„know why“ (Begründung) wichtig. Es wird aufgrund der Basis von theoretischen Erkenntnissen gearbeitet und Wissen und Können werden miteinander verknüpft. Dies hängt stark von der „Personal Mastery“, der Fähigkeit, mit sich selbst umzugehen, und mit dem Hintergrund des Umsetzens des Professionswissens ab.

Dazu gehört somit, die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe wahrzunehmen sowie aus Fehlern zu lernen und Neues zu verinnerlichen. Somit ist Können mehr als nur ein Resultat gelungener Ausbildung, sondern ein Konglomerat aus individuellen Lern- und Bildungsprozessen. Dadurch wird mehr als nur reines Wissen erreicht: die individuelle Auseinandersetzung und ein individueller Habitus. Wichtig ist, dass die PädagogInnen über ein „professionelles Selbst“ verfügen, diesmal aber nicht in Bezug auf Profession gesehen, wie im Professionsbewusstsein beschrieben, sondern vielmehr bezogen auf die individuelle Entwicklung und das Handeln nach außen. Dieses „pädagogische Selbst“ ist wiederum Grundvoraussetzung für die zuvor beschriebenen Kompetenzen Reflexions- und Diskursfähigkeit, die Fähigkeit des Professionsbewusstseins, die Fähigkeit zur Kooperation sowie die Fähigkeit, mit Heterogenität umzugehen.

Pädagogische Fachkräfte sind Individuen, die nicht nur durch Ausbildung und berufliche Praxis sozialisiert werden, sondern diese werden auch geprägt durch persönliche Überzeugungen und biografische Erfahrungen. Pädagogische Orientierungen und Einstellungen sind somit auch in den Dispositionen der Persönlichkeit eingebettet, die aufgrund eines biografischen Charakters sehr stabil sind (vgl. dazu Thole, 2010; Cloos 2008) (Friedrich & Schoyrer, 2016, S. 50). Gerade im Bezug auf (männliche) Fachkräfte ist daher zu überlegen, ob das Geschlecht sich in den Werten und Haltungen der Persönlichkeiten zeigt und somit auch im pädagogischen Handeln oder ob die Haltungen und Handlungen geschlechterunabhängig individuell und verschieden sind.

Der Habitus (somit auch das pädagogische Agieren) ist laut Bourdieu (Bourdieu, 1982, S. 45) ein System von Dispositionen. Es geht ihm um eine praktische Systematik, die nicht nur einen Bereich des Verhaltens herausstreicht. Dabei greift er den Begriff des „Stils“ aus der Kunst auf und auch den Begriff „Lebensstil“, um das Handeln als Ganzes von Einzelnen und Gruppen darzustellen. Dieser Begriff des Habitus nach Bourdieu könnte aufgrund seiner Komplexität und dem Umfang mit der Domäne Personal Mastery gleichgesetzt werden. Und auch Bourdieu betont dabei die Bedeutung der Reflexion, um die Personal Mastery zu verändern. Reflexion lässt sich in seinen Begrifflichkeiten gleichsetzen mit dem Bewusstsein, das nur durch Reflexion und Theorie erlangt werden kann. Insgesamt artikuliert er, um ein derartiges Verhalten zu ändern, drei Faktoren: die Intention, das Bewusstsein und pädagogische Hilfsmittel (Bourdieu, 1982, S. 45). Somit bräuchte es für die Veränderung zu einem professionellen pädagogischen Handeln ein begründetes Ziel, wie etwa eine spezielle Förderung, die Erkenntnis der Notwendigkeit der Förderung sowie das Wissen dazu und die Fähigkeit, dies mit oder auch ohne Material im konkreten Kontakt mit dem Kind umzusetzen. In diesem päd-

gogischen Agieren ist daher die Haltung integriert, dass man ein Kind fördern kann, egal, welche Voraussetzungen es hat. Somit sind die Haltungen und Beliefs im pädagogischen Handeln ebenso integriert.

Deshalb erscheint wichtig, als Teil der Personal Mastery bzw. des Habitus Haltungen und Beliefs genauer zu definieren: Haltungen sind laut Lechner Summen von Fähigkeiten, Einstellungen, Gewohnheiten basierend auf Erfahrungen im Laufe des Lebens, die nicht bewusst gesteuert werden (Lechner, 2016, S. 99). Und neben diesen konkreten Erlebnissen werden Erfahrungen geprägt durch Sozialisation (z. B. elterliches Umfeld, Schule etc.) und genetische Anlagen (z. B. kognitive Fähigkeiten). In einem weiteren Schritt wird über diese Erfahrungen nachgedacht und reflektiert. So kann davon ausgegangen werden, dass Haltungen in zweifacher Weise beeinflussend sind, auf der Handlungsebene selber, aber auch auf der Metaebene, bei der Reflexion.

Lechner verweist auch indirekt auf die Einflussfaktoren der Sozialisation und der genetischen Anlagen eines Menschen, da Persönlichkeit sich aus Faktoren, die beeinflussbar sind, aus der Sozialisation und den genetischen Anlagen herausbildet. Haltungen, Beliefs, Empathie und biografisch gebildete Kompetenzen sind daher stark mit der Persönlichkeit verbunden (Lechner, 2016, S. 102).

Menschen aus verwandten Professionen tragen oftmals ähnliche Haltungen und Beliefs in sich. ElementarpädagogInnen und Menschen in ähnlichen Berufen können charakterisiert werden mit der Kombination SAE, die besagt, sie agieren sozial (social), künstlerisch (artistic) und einfallsreich (eenterprising) (Smidt & Roux, 2015, S. 768). Diese Überlegungen der Eigenschaften von sozial, kreativ/künstlerisch und einfallsreich erwachsen aus den Erfahrungen, die eine Persönlichkeit in Interaktion mit anderen und auch mit sich gemacht hat, durch Sozialisation und durch Kompetenzen sowie genetischen Anlagen. Auch hier kann von eher stabilen Eigenschaften einer Person gesprochen werden, die geschlechtsunabhängig, aber personell-individuell ausgeprägt sind.

Aus diesen Überlegungen heraus sind für pädagogische Berufe Männer und Frauen mit ähnlichen Erfahrungen und genetischen Anlagen geeignet. Neben der Kombination SAE als Merkmal von Eigenschaften von pädagogisch Tätigen verweist Urban auf Kompetenzebenen nach der CoRe-Studie (vgl. Urban et al., 2011), die auf übergeordnete Ebenen im pädagogischen Handeln verweist. Diese zeigen sich im EPIK-Modell in den verschiedenen Domänen wieder, sodass auch hier wieder von einer Erweiterung eines Kompetenzmodells gesprochen werden kann:

1. Individuelle Ebene
2. Institutionelle und Teamebene
3. Interinstitutionelle Ebene
4. Politische Ebene (Urban et al., 2011, S. 33)

Auf die drei unteren Bereiche wurde vor allem im Professionsbewusstsein und auch in der Domäne der Kooperation und Kollegialität bereits eingegangen. In der Personal Mastery liegt der Fokus auf der individuellen Ebene. Urban mahnt, dass die individuelle Ebene einen großen Stellenwert in der Kompetenzentwicklung einnimmt, aber sich nur entfaltet, wenn auch die Rahmenbedingungen dies zulassen. Somit beeinflussen schlechte Arbeitsbedingungen laut der CoRe-Studie das individuelle Lernen und somit die Professionalisierung des Feldes (Urban et al., 2011, S. 27). Insofern betont Urban das Einbeziehen von Struktur und Person in den Professionalisierungsprozess, was auch in den EPIK-Domänen getan wird.

Damit geht es in der Domäne der Personal Mastery um eine Form biografischer Reflexivität, mit der Darstellung eines wirksamen pädagogischen Handelns. Dies soll in der Abbildung 18 noch einmal abschließend zusammengefasst werden.

Abb. 18: Darstellung der Domäne Personal Mastery im Kontext Kindergarten



Daher ist es für eine lernende Organisation wichtig, dass auch deren Mitglieder in einem ständigen Lernprozess sind und optimal gefördert werden. Zu betonen ist dabei aber, dass es nicht nur um eine Erweiterung von Kompetenzen und Fachwissen geht, sondern dass vielmehr der Blick auf die Person als Ganzes gerichtet wird, mit den Eingrenzungen der gegebenen Rahmenbedingungen, die als beeinflussend gelten, aber nicht hingenommen werden müssen, sondern im Sinne von professioneller Verantwortung mitgestaltet werden können.

3.5.7 Zusammenfassende Überlegungen zum EPIK-Modell

Das EPIK-Modell fordert nicht nur den Anspruch auf Zusammenhänge und Denken „im Ganzen“, sondern stellt auch einen Anspruch auf Internationalität, um eine Einbindung des pädagogischen Berufs in überregionale, transnationale Entwicklungen zu sichern. Wichtig ist dabei die Positionierung eines handlungsorientierten Ansatzes in der Debatte um Professionalisierung im internationalen Kontext als auch eine komparative Analyse internationaler Entwicklungen durch die Globalisierung im pädagogischen Feld (Schatz, 2011, S. 46).

Diese Entwicklungen sind neben dem pädagogischen Handeln vor allem in der Ausbildung (zu ElementarpädagogInnen) und deren Veränderung im Laufe der letzten Jahre ersichtlich. Die Standards in der Ausbildung beschreiben die Anforderungen an das pädagogische Handeln. Dabei beziehen sie sich auf Kompetenzen, also Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine pädagogische Fachkraft für berufliche Anforderungen verfügen sollte (Schatz, 2011, S. 51). Somit lassen sich die Kompetenzbereiche der fünf Domänen in der Ausbildung aufgeteilt wiederfinden. Allerdings geht die Kraft durch die Aufteilung in Untergebiete verloren, da das Eigene der Domäne damit fehlt. Dies wurde zuvor auch schon auf die Darstellung des Kompetenzbegriffs bezogen. Diese Zusammenfassung und Bündelung in Form von Domänen ist deshalb ein wichtiges Merkmal des EPIK-Konzepts (Schatz, 2011, S. 59). Insofern kann die Darstellung wie hier in unterteilte Überlegungen und Ausführungen den Domänen eigentlich nicht genügen, da es sich immer um eine verkürzte Darstellung und Aufteilung in Unterpunkte zur Erklärung handelt.

Gerade durch diese Summierung und Darstellung der Anforderungen in der Professionalität kann das EPIK-Modell als mehrdimensionales Professionalisierungsmodell betrachtet werden. Bisher wurde Professionalisierung vor allem als individuelle Leistung und Ausgestaltung wahrgenommen. Schenk betont mit Bezug auf das EPIK-Modell nun auch die Integration der Systemperspektive in die Professionalisierung. Da pädagogisches Handeln zumeist in Institutionen oder Organisationen und somit in klar definierten Settings stattfindet, müssen diese Rahmenbedingungen in ein Professionalisierungsmodell mit einfließen. Dieses Setting kann sich, wie ursprünglich im EPIK-Modell angedacht, auf Schulen beziehen, die Auseinandersetzung in Abschnitt 3.5 zeigt jedoch auch die mögliche Übertragung auf den Bereich des Kindergartens. Dies findet in den fünf Domänen des EPIK-Modells statt, indem das wissenschaftliche und anwendungsbezogene Wissen immer im pädagogischen Handlungsfeld zu sehen und relevant ist. Daher sind die Domänen der Professionalisierung nach Schratz sowohl als individuelle Kompetenzfelder zu sehen als auch als Kompetenzfelder und Gestaltungskraft von Systemstrukturen, die sich wiederum im pädagogischen Habitus zeigen. Damit präsentiert sich das EPIK-Modell in mehrerlei Hinsicht als anwendbar: für die Professionalisierung von Schulen und schulischen Strukturen sowie für die Professionalisierung individueller

Lehrpersonen im strukturellen Kontext. Aber auch für Überlegungen zur Professionalisierung im elementarpädagogischen strukturellen Bereich des Kindergartens sowie für Überlegungen zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in ihren strukturellen Rahmenbedingungen. Folglich sind die individuelle Komponente und die systemische Komponente dialogisch zueinander in Beziehung zu setzen. Damit soll verdeutlicht werden, dass die Individualität der pädagogischen Fachkraft und die Institution sich einander beeinflussen und verschränkt sind, somit also auch nicht voneinander gelöst betrachtet werden können. Dies soll der Begriff der Domäne anstelle von Kompetenz verdeutlichen (Schenz, 2011, S. 209f.). Diese Überlegungen lassen sich aber sowohl auf die Schule als auch auf den Kindergarten anwenden.

Die Darstellung des EPIK-Modells kann aufgrund dieser Fülle an Beeinflussungen und Verschränkungen nie die gesamte Komplexität abbilden, sodass die Tragweite eigentlich verloren geht. Trotzdem ist die vereinfachte Form der Darstellung notwendig, um die verschiedenen Aspekte von Professionalisierung im Kindergarten aufzuzeigen.

Neben den angeführten theoretischen Überlegungen soll nun die Untersuchung dieser Arbeit mit ihren Befunden im empirischen Teil von Kapitel 4 bis 7 zuerst erläutert werden, um später die Komplexität des EPIK-Modells in Kapitel 8 durch die Sichtweisen der Eltern zu bereichern. Dadurch werden die Domänen später wiederum nicht ihrem Umfang gerecht, jedoch durch die Integration der Befunde wiederum in ihrem Umfang erweitert.

Im empirischen Teil der Arbeit wird jedoch zuerst das methodische Vorgehen der Untersuchung in Kapitel 4 genau erläutert, um im Folgenden auf die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung (Kapitel 5) und anschließend auf die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung (Kapitel 6) einzugehen. Das Zusammenführen der empirischen Befunde wird in Kapitel 7 dargestellt.

II. Empirie

4 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel über die Methodik sollen nun das Ziel der Arbeit und die genaue Fragestellung sowie das konkrete Vorgehen differenziert erläutert werden. Dabei wird nach der Darstellung der Spezifizierung des Themas der methodologische Zugang dargelegt. Im Anschluss an die Beschreibung des methodischen Vorgehens wird die Stichprobe genau erläutert, um im Weiteren das quantitative und qualitative Verfahren (Fragebogen und leitfadengestütztes Interview) zu konkretisieren.

Als technische Hilfestellung wurden für die Realisierung dieser Arbeit verschiedene Computerprogramme als Unterstützung verwendet, da für das Bewältigen von großen Datenmengen Softwaretools an Bedeutung gewinnen werden (vgl. Jauk, 2012, S. 76). Durch die Menge der zu bearbeitenden literarischen Inhalte wurde zum Verwalten von Inhalten und Zitaten das Programm CITAVI verwendet, für die Berechnungen der quantitativen Ergebnisse SPSS sowie Excel und für die Kategorisierung des qualitativen Materials MAXQDA, wobei die Verwendung in den entsprechenden Kapiteln noch einmal angeführt wird.

4.1 Forschungsfrage und Ziel der Arbeit

Im Rahmen des FWF-geförderten Forschungsprojekts „Public Fathers“³⁶ – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ (März 2008 – März 2011) wurden SchülerInnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und PädagogInnen zu den Themen Lebens- und Berufswege, Alltagserfahrungen, Einstellungen und Perspektiven von Bur-schen und Männern im Bereich der Elementarpädagogik in Österreich (vgl. Aigner und Rohrmann, 2012, S. 121) sowohl quantitativ mit Fragebögen als auch qualitativ mittels Leitfadeninterviews befragt. So wurden im Kontext Kindergarten angehende Pädago-gInnen, SchülerInnen und PädagogInnen in die Untersuchung integriert, Eltern, als ebenfalls im Feld Sichtbare, aber noch nicht.

Da die Forschungslage zu Aussagen von Eltern über männliche Fachkräfte in Österreich noch sehr unbefriedigend ist, lag die Intention zur Untersuchung dieser Gruppe nahe. Daher geht es zum einen darum, Aussagen von Eltern überblicksmäßig zu sammeln und in einem weiteren Schritt vertiefende Überlegungen von Eltern über männliche Fachkräfte zu befragen.

³⁶ Als Synonym dafür wird auch oftmals von dem Projekt „elementar“ gesprochen, da das Hauptwerk dieser Forschung unter dem Titel „elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ veröffentlicht wurde.

Das Bestreben dieser Arbeit besteht nun darin, auf die Grundlagen aus dem Forschungsprojekt „Public Fathers“ – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ (März 2008 – März 2011) aufzubauen und die Sicht von Eltern auf männliche Fachkräfte in österreichischen Kindergärten zu beforschen.

Dabei stellt sich die Frage, wie Eltern von Kindergartenkindern männliche Fachkräfte in der Betreuung ihrer Kinder im Kindergarten wahrnehmen und welche Empfindungen die Eltern dabei haben. Daraus resultieren folgende Forschungsziele und Fragestellungen:

1. Erforschung der konkreten Erfahrungen der Eltern in Kinderbetreuungseinrichtungen mit männlichen Fachkräften: Welche Erfahrungen haben Eltern mit männlichen Fachkräften gemacht? Sind die Erfahrungen mit den Pädagogen positiv oder negativ? Daraus ergeben sich weitere Fragen, ob Eltern ihre Kindern wieder zu einem männlichen Pädagogen geben würden und ob sie sich in Zukunft mehr männliche Fachkräfte im Kindergarten wünschen.
2. Erforschung von möglichen Gefahren aufgrund von Erlebnissen oder auch Werten und Vorannahmen der Eltern: Sehen Eltern in der Betreuung ihrer Kinder durch männliche Fachkräfte Gefahren und welche? Und machen Eltern dabei Unterschiede bei der Betreuung von Mädchen und Buben?
3. Erforschung von wahrgenommenen Unterschieden im pädagogischen Handeln von männlichen und weiblichen Fachkräften: Welche Unterschiede können Eltern im pädagogischen Handeln von weiblichen und männlichen Fachkräften feststellen?
4. Erforschung von Überlegungen zur Bedeutung des Geschlechts der Betreuung in Kindergärten: Welche Bedeutung aus allen diesen Überlegungen heraus hat das Geschlecht der Betreuung für die Kinder, das Team, die Eltern etc.?

Auch Eltern, die keine Erfahrungen mit männlichen Fachkräften haben, werden zu diesen Bereichen befragt und sollen sich äußern, welche Sicht sie zu männlichen Fachkräften in Kindergärten haben und wie sie sich eine Betreuung im Kindergarten durch eine männliche Fachkraft vorstellen könnten. Dabei werden bei dieser Befragungsgruppe keine konkreten Erfahrungen der Eltern beforscht, aber Vorannahmen und Wertvorstellungen. Da es nur sehr wenige männliche pädagogische Fachkräfte in Kindergärten gibt, hat auch der Großteil der Eltern keine konkreten Erfahrungen. Trotzdem soll diese große Gruppe der Eltern von Kindergartenkindern in die Befragung mit einbezogen werden.

In Österreich wird erstmals ein wissenschaftlicher Blick auf Sichtweisen der Eltern über männliche Fachkräfte geworfen. Folgende Forschungen liegen neben dem Forschungsprojekt „Public Fathers“ – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ (März 2008 – März 2011) zu Männern in der Elementarpädagogik vor, wobei in der Auflistung (Tabelle 9) ersichtlich wird, dass nur bei der Studie Cremers, Krabel & Calmbach (2010) Eltern telefonisch mittels Fragebogen befragt wurden.

Tabelle 9: Studien zu Männern in der Elementarpädagogik (Koch, 2011, S. 15)

AutorInnen	Methode
Fragebogenerhebung	
Blumberger & Watzinger (2000)	Umfangreiche Befragung von AbsolventInnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (Österreich), Gender ist allerdings kein Schwerpunkt
BVZ/Kreß (2006)	Befragung von Erziehern bei einem freien Träger in Frankfurt a. M. (Deutschland)
Cremers, Krabel & Calmbach (2010)	Telefonische Befragung von Trägerverantwortlichen, Leitungskräften und Eltern (Deutschland)
Sataøen (2008, 2010)	internetgestützte Befragung von Absolventen einer Hochschule für Elementarpädagogik (Norwegen)
Storli (2007)	Befragung von Erziehern und Grundschullehrern (Norwegen)
Uhrig (2006)	Vollerhebung von männlichen Erziehern der Stadt Frankfurt a.M. (Deutschland)
Interviewstudien	
Augusta (1997)	Einzelinterviews mit Erziehern (Österreich)
Cameron, Moss & Owen (1999)	verschiedene Formen von Interviews mit Erzieherinnen und Erziehern (England)
Cremers, Krabel & Calmbach (2010) (erste Leitfäden des parallel durchgeführten Projekts wurden ausgetauscht)	Gruppeninterviews mit Erzieherinnen und Erziehern sowie mit Studierenden bzw. Schülerinnen und Schülern in der Ausbildung zum Erzieher/zur Erzieherin (Deutschland)
Englert (2006)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews (Einzelinterviews) mit Erziehern (Stadt Frankfurt a.M., Deutschland)
Gender Loops (2008)	Befragung von ErzieherInnen durch FachschülerInnen (D)
Krabel & Stuve (2004)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews (Einzelinterviews) mit drei Erziehern (D)

Kunert-Zier (2005)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews/ExpertInneninterviews (Einzelinterviews) mit Fachkräften aus Mädchen- und Jungenarbeit, darunter auch einige Erzieherinnen (D)
Marth (2005)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews (Einzelinterviews) mit Erziehern (D)
Peeters (2005)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews (Einzelinterviews) mit Erziehern unter Verwendung eines Leitfadens von Cameron et al. (1999) (Flandern, Belgien)
Tünte (2006)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews (Einzelinterviews) mit Erzieherinnen und Erziehern (D)
Watermann (2006)	halbstrukturierte Leitfadeninterviews (Einzelinterviews) mit Schülern/einem Erzieher (Landkreis Göttingen, Deutschland)
Cameron/Moss (2007)	Interviews mit männlichen und weiblichen Fachkräften im Rahmen einer europaweiten Studie „Care Work in Europe“

Tabelle 10: Auflistung der Studien zu Männern in der Elementarpädagogik (Koch, 2011, S. 15)

Forschungsziel ist es somit, anschließend an das Aufzeigen der unterschiedlichen theoretischen Zugänge zu dem Thema „Männer in der Elementarpädagogik“ durch die Geschichte, die Rollenzuschreibungen von Müttern und Vätern sowie die Professionalisierung von Fachkräften, die Sichtweisen von Eltern, als neben den Kindern konkret Betroffenen, sowohl qualitativ als auch quantitativ zu erheben und zu überprüfen, um Reaktionen und Aussagen der Eltern über die Betreuung im Kindergarten besser verstehen zu können. Diese Aussagen sollen anschließend verknüpft werden mit Überlegungen zur Professionalisierung.

Eventuell kann in der Folge dazu beigetragen werden, das Verständnis für die Notwendigkeit professionellen Handelns in Kindergärten unabhängig vom Geschlecht zu erhöhen und das Ansehen für männliche Fachkräfte in Kindergärten zu steigern.

In Anlehnung an das Projekt „Public Fathers‘ – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ (März 2008 – März 2011) bzw. durch Mitwirkung an diesem Projekt wurde für diese Forschung ein multimethodales Forschungsdesign verwendet, indem bei

zwei verschiedenen Elterngruppen quantitative Fragebogenerhebungen sowie qualitative Interviews durchgeführt wurden, denn: „Standardisierte Erhebungen dienen dann dazu, Forschungsfragen zu generieren, denen mittels qualitativer Methoden nachgegangen wird.“ (Engler, 2003, S. 126) So wurde die Fragestellung in den qualitativen Interviews durch die Analyse der Fragebogenerhebung beeinflusst und angepasst. „Quantitativ-empirische und qualitativ-empirische Methoden stehen nicht im Verhältnis der Konkurrenz, sondern der Ergänzung und Kooperation zueinander.“ (Terhart, 2003, S. 28). Sodass durch die Vertiefung der Fragebogenergebnisse durch die qualitativen Interviews ein bestmöglicher Profit erreicht werden kann.

4.2 Methodologischer Zugang

Durch die Thematik „Männliche Fachkräfte in Kindergärten“ könnte eine mögliche Diskrepanz zwischen der Verbalisierung von Aussagen und den Meinungen der Eltern entstehen. Daher sollen zum einen anonyme Antwortmöglichkeiten die Eltern dazu bewegen, ehrliche Aussagen zu tätigen. Dies würde für eine quantitative Erhebungsmethode wie einen Fragebogen plädieren. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass in einem Fragebogen spontane Antworten gegeben werden und in einem Gespräch differenzierter und reflektierter geantwortet werden kann. Zusätzlich kommt die Anzahl der TeilnehmerInnen zum Tragen, sodass sich bei einer reinen qualitativen Erhebung eventuell zu wenige Eltern für ein Interview bereit erklären. Eltern stimmen eher zu, zu Hause einen Fragebogen auszufüllen, als sich Zeit für ein Gespräch zu nehmen. Da auch die Anzahl der Eltern, die bereits Erfahrung mit männlichen Pädagogen gemacht hat, eher geringer ist, sollten möglichst viele Betroffene durch eine einfache Erhebungsmethode motiviert werden mitzumachen.

Aufgrund dieser Überlegungen wurde für diese Arbeit ein methodologisches Mischverfahren verwendet, um sowohl eine breitere Stichprobengröße als auch eine Forschung in die Tiefe zu erlangen. Die Kombination aus einem qualitativen und einem quantitativen Zugang kann einen Gewinn für die Forschung bzw. das Verstehen und den Erkenntnisgewinn darstellen. Dabei ist es aber wichtig, methodologische Aspekte zu beachten. Daher soll hier die Kombination der qualitativen mit der quantitativen Forschungsmethode sowohl theoretisch als auch praxisbezogen kurz erläutert werden.

Der Methodenmix oder auch das multidimensionale Vorgehen wird unter anderem auch als Triangulation verstanden. Unter methodisch-technischen Aspekten kann damit eine multiple Operationalisierung verstanden werden. Damit sollen die Ergebnisse nicht auf die Methode, sondern auf die Realität zurückführen. Daher geht es beim methodisch-

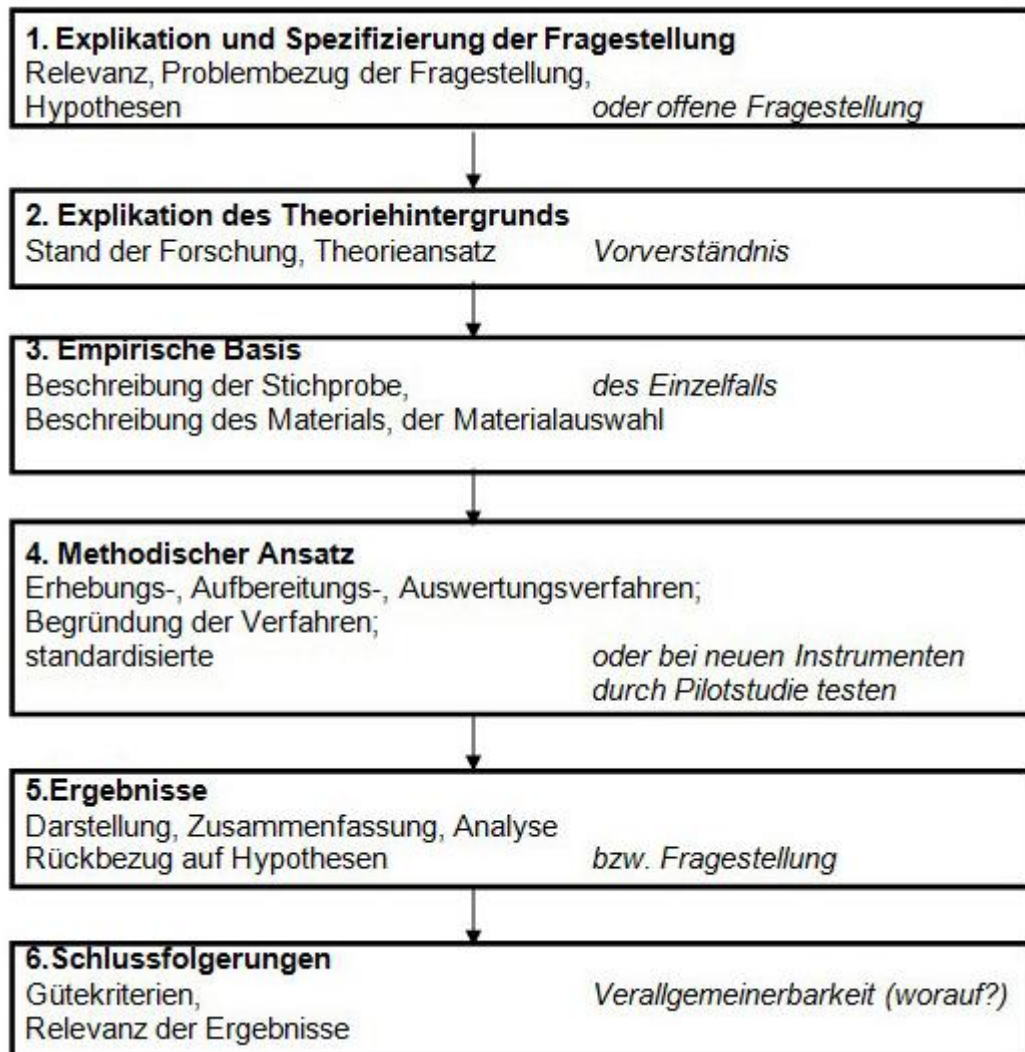
technischen Verständnis der Triangulation eigentlich um eine Validierung der Ergebnisse (Lamnek, 1995, S. 248).

Dieser Methodenmix (auch Triangulierung oder Triangulation genannt) kann auf verschiedenste Weise vollzogen werden. Methodologische Triangulation fand im Zuge dieser Forschung durch Triangulation zwischen Methoden („between-method triangulation“) statt, indem verschiedene Methoden (Fragebogenerhebung und qualitative Interviews) durchgeführt wurden (Seipel & Rieker, 2003, S. 226). Durch die Verwendung zweier Methoden kann vermutet werden, dass diese nicht die gleichen Schwächen und Verzerrungspotenziale haben und somit zu differenzierten theoretischen und praktischen Ergebnissen führen (Lamnek, 1995, S. 250). Dies soll somit zu einem Verbessern dieser Forschung durch Kompensieren möglicher Schwächen führen.

Auch thematisch und die Ergebnisse betreffend kann bei einem richtigen Vorgehen von einem methodologischen Profit ausgegangen werden. Dafür ist ein einheitliches Grundmodell nötig, wie die Abbildung (Abbildung 19) von Mayring darstellt, in dem bestimmte Voraussetzungen weicher formuliert werden, als dies in der quantitativen Forschung oftmals üblich ist. Dabei wird etwa eher mit offenen Fragen begonnen als mit expliziten streng formulierten Hypothesen und auch die Auswertung wird eher flexibel gestaltet, als sich nur auf Hypothesen- und Theorietests zu beschränken (Seipel & Rieker, 2003, S. 220). Dieses weichere Vorgehen wurde auch in der quantitativen Untersuchung dieser Arbeit praktiziert. Beim Vergleichen der Ergebnisse aus den unterschiedlichen Zugängen ist außerdem wichtig zu beachten, dass bereits in der Erhebung die Methoden sich gegenseitig beeinflussen und verschränken. Daher ist ein entsprechendes Konstrukt für das Vergleichen der Ergebnisse wichtig (Seipel & Rieker, 2003, S. 248).

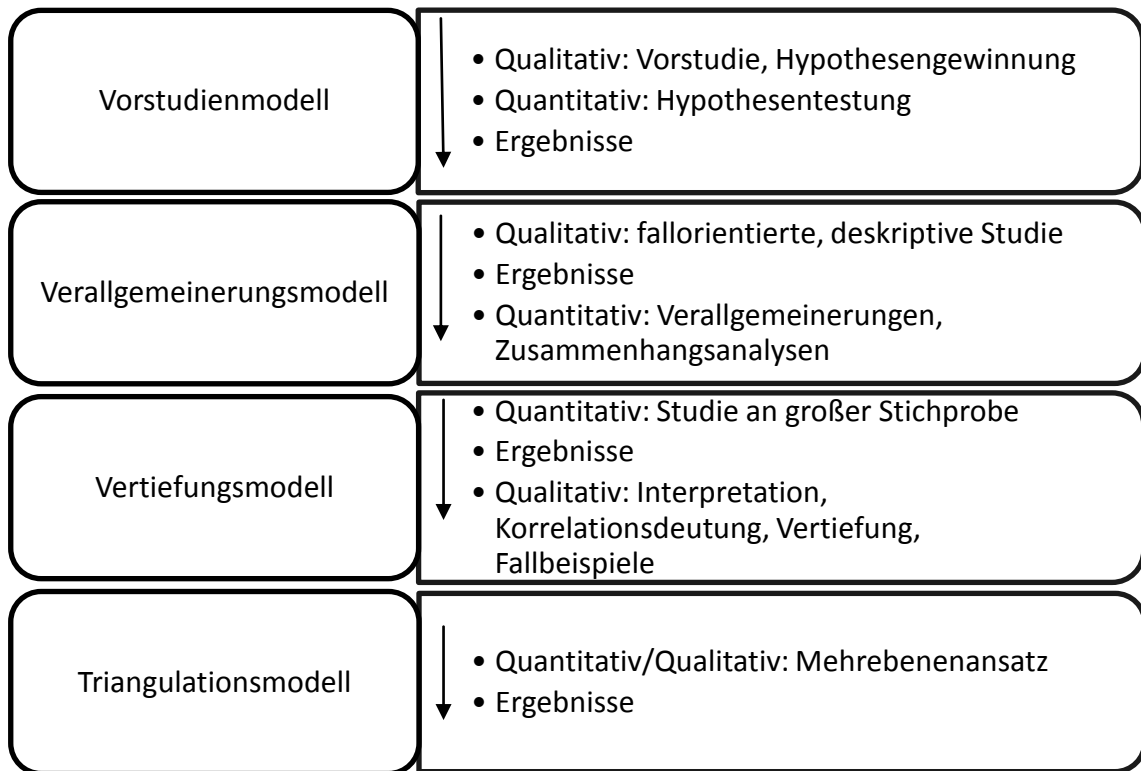
An diesem Modell ist ersichtlich, dass im ersten Schritt die Forderung nach expliziter Hypothesenformulierung auch breiter durch ausgearbeitete Fragestellungen akzeptabel wird. Dadurch können qualitative und quantitative Untersuchungen gemeinsam bearbeitet werden und zusätzlich ist dieser Schritt in der erweiterten Form für manche qualitative Projekte eine Möglichkeit, mehr wissenschaftliche Stringenz zu gewinnen (Mayring, 2001). In dieser Arbeit werden daher offene Fragen in Form von nicht explizit strengen Hypothesen gebildet, aber aus der Theorie heraus begründet. Bei der Auswertung wird nicht nur auf das Überprüfen der Hypothesen Wert gelegt, sondern auch auf weitere Fragestellungen eingegangen und damit eine Verknüpfung zu den Ergebnissen der qualitativen Forschung ermöglicht.

Abb. 19: Gemeinsames Ablaufmodell für qualitative und quantitative Forschung
(Mayring, 2001, S. 369)



So wurde hier mit dem quantitativen Zugang begonnen und die Fragebögen ausgewertet, bevor in einem weiteren Schritt eine qualitative Interviewforschung betrieben wurde. Das von Mayring sogenannte „Vertiefungsmodell“ geht von einer abgeschlossenen quantitativen Studie aus, die durch eine qualitative Analyse weitergeführt wird. So können die Ergebnisse aus der qualitativen Forschung als Bestätigung oder auch als inhaltliche Klärung für die quantitativen Ergebnisse herangezogen werden. Auch ergänzende Aspekte können durch die qualitativ erhobenen Ergebnisse beleuchtet werden (Seipel & Rieker, 2003, 243ff.). Damit werden die Ergebnisse besser interpretierbar und es können beispielsweise Korrelationen die Richtung einer möglichen Kausalität anzeigen. Somit können quantitative Ergebnisse vertiefend betrachtet werden (Mayring, 2001).

Abb. 20: Möglichkeiten der Integration qualitativer und quantitativer Analyse auf der Designebene (Mayring, 2001)



Aber auch das vierte Modell der Verbindung qualitativer und quantitativer Analyse-schritte (das Triangulationsmodell – siehe Abbildung 20) kann auf diese Untersuchung bezogen werden. Dabei wird eine Fragestellung aus mehreren Blickwinkeln mit unterschiedlichen Methoden betrachtet. Von Bedeutung ist dabei vor allem die gegenseitige Unterstützung der Daten. Die Kombination der einzelnen Ergebnisse ergibt dabei die Endergebnisse (Triangulation; vgl. Mayring, 1999b). Dieses Konzept legt seinen Schwerpunkt nicht auf das Finden der Wahrheit im Schnittpunkt der Analyseperspektiven, sondern auf ein schrittweises Erweitern der Erkenntnisse und ein Verstehen durch gegenseitiges Vergleichen unterschiedlicher Herangehensweisen (vgl. auch between-method triangulation) (Mayring, 2001).

Es wird in diesem Forschungsprozess somit von der zeitlichen Abfolge her ein Vertiefungsmodell angewendet, was den Perspektivenwechsel und das gegenseitige Aufeinanderbeziehen der Ergebnisse betrifft, es kann aber auch von einem Triangulationsmodell laut Mayring gesprochen werden.

Bei dieser Untersuchung eines Phänomens wurde ein Zugang über verschiedene Methoden gewählt. Sowohl die Forscher-Triangulation (bei Projekten mit mehreren Forschern) als auch die Theorien-Triangulation (Berücksichtigung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven) werden bei dieser Arbeit nicht mit einbezogen (Seipel & Rieker, 2003, S. 225).

Die Kombination beider Forschungsmethoden optimiert zum einen das Sampling³⁷, klärt aber eventuell auch Diskrepanzen. Normalerweise wird beim Sampling von quantitativen Studien auf eine Zufallsstichprobe gesetzt, um dann Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation zu ziehen. In der qualitativen Stichprobe liegt der Fokus vermehrt auf Interessen und daraus begründeten Einzelfällen. Eine Generalisierung der Ergebnisse bezieht sich in der qualitativen Forschung meist auf eine theoriebezogene Repräsentativität. Daher sollten Personen für Merkmalskombinationen aufgrund der Fragestellung untersucht werden. Mit diesem Konzept des Samplings lässt sich die Kombination der beiden Stichproben auf eine breitere Informationsgrundlage und im Sinne der Forschungsfragen angemessen zusammenstellen (Seipel & Rieker, 2003, S. 231). In dieser Arbeit werden daher Personen aus den Interviews auch mit den entsprechenden Vergleichsgruppen in den Fragebögen gegenübergestellt, um so eine breitere Aussage über die Interviewergebnisse machen zu können.

In einem multimethodalen Design ist neben einem Grundkonstrukt für den qualitativen und quantitativen Zugang und den Überlegungen zur Stichprobe auch auf das Zusammenführen der Ergebnisse aus beiden Zugängen zu achten.

4.2.1 Besondere Beachtung bei Ergebnissen aus qualitativen und quantitativen Zugängen

Neben den genannten Vorteilen bei der Erhebung kann ein multimethodales Design auch ein Gewinn für die Ergebnisse der beiden Zugänge bringen. Bei Face-to-face-Interviews kann es etwa sein, dass Antworten aufgrund der sozialen Erwünschtheit gegeben werden. Durch eine Kombination mit quantitativen Methoden und der daraus resultierenden kompletten Anonymität können derartige Diskrepanzen eventuell geklärt und verständlich gemacht werden. Auch umgekehrt können qualitative Daten Anhaltspunkte geben, ob Formulierungen der standardisierten Erhebungsinstrumente dem Erfahrungsfeld der Befragten entsprechen (Seipel & Rieker, 2003, S. 233).

Multimethodisches Vorgehen kann zu verschiedenen Ergebnissen führen: zu übereinstimmenden, sich ergänzenden und widersprüchlichen Befunden. Die widersprüchlichen Befunde sind am schwierigsten zu handhaben, da geklärt werden muss, welche Ergebnisse abgesichert sind. Bei widersprüchlichen Aspekten ist es daher sehr wichtig, zuerst auf mögliche methodische Fehler zu achten.

Widersprüchliche Ergebnisse können aber den Erklärungsprozess und den Erkenntnisgewinn vorantreiben, indem etwa neue Bezugssysteme gesucht werden und andere Erklärungsansätze zum Tragen kommen (Lamnek, 1995, S. 253). Um mit widersprüchli-

³⁷ Siehe dazu nähere Ausführungen zur Stichprobe in Kapitel 4.3.

chen Ergebnissen umgehen zu können, werden meistens weitere empirische Untersuchungen angestrebt (Lamnek, 1995, S. 254). Dies könnte durch Überlegungen für weiterführende Arbeiten auch in dieser Forschung forciert werden.

Auch die übereinstimmenden Befunde haben durch ihre Kongruenz keinen höheren Wahrheitsgehalt, da diese gleichwohl beide falsch sein könnten. Doch davon kann aufgrund der „wissenschaftstheoretischen geforderten multiplikativen Verknüpfung“ nicht ausgegangen werden (Lamnek, 1995, S. 252). Bei den übereinstimmenden Ergebnissen ist vor allem darauf zu achten, dass diese auch denselben Sachverhalt schildern. Ergänzende Ergebnisse hingegen beziehen sich auf verschiedene Aspekte (Seipel & Rieker, 2003, S. 246).

Schwierig hingegen ist, wie gewichtet die Ergebnisse gehandhabt werden, da jede/r ForscherIn entsprechende Prioritäten setzen wird (Lamnek, 1995, S. 253). Ein Vergleich der Ergebnisse ist dann besonders gut durchführbar, wenn die Daten entsprechend konvertiert werden, etwa qualitative Daten quantifiziert werden. Dabei können etwa Häufigkeiten von Codierungen mit den Ergebnissen der quantitativen Forschung verglichen werden (Seipel & Rieker, 2003, S. 249). Auch in dieser Arbeit werden Häufigkeiten der Aussagen in den qualitativen Ergebnissen angegeben und dargestellt. Durch den Vergleich der quantifizierten qualitativen Ergebnisse mit den quantitativen Ergebnissen können die vagen Aussagen zu Häufigkeiten und Verteilungen der qualitativen Forschung damit besser überprüfbarer gemacht werden (Seipel & Rieker, 2003, S. 250).

Sowohl durch induktiv als auch durch deduktiv generierte Kategorien gelangt man im qualitativen Vorgehen zu einer Reihe von Auswertungsgesichtspunkten (Kategorien) und einer Reihe von zugeordneten Textstellen. Diese systematische Bearbeitung der Kategorien bietet an, diese Zuordnungen als sogenannte „Daten“ aufzufassen und in einem zweiten Analyseschritt quantitativ weiterzuverarbeiten, quantifizierbar zu machen. Durch die Verwendung von Computerprogrammen, wie in diesem Fall MAXQDA, zur Unterstützung qualitativer Analysen ist eine Reihe von Kombination der Auswertung mit quantitativen Analyseschritten möglich. Die Darstellung der quantitativen Aspekte in den qualitativen Ergebnissen (Datenmatrix Mayring, 2001) wurde auch in dieser Forschung angewendet. Dadurch wurden Häufigkeiten besser sichtbar und auch mögliche Korrelationen konnten dargestellt werden. Die Kombination qualitativer und quantitativer Analysen durch das Zurverfügungstellen technischer Hilfsmittel ist leichter realisierbar und die Analyse kann an Transparenz und an Systematik gewinnen.

Bevor die Ergebnisse beider methodischer Zugänge in Kapitel 5 und 6 dargestellt werden können, bedarf es aber noch der Darstellung der Stichproben in Abschnitt 4.3 sowie der einzelnen Zugänge (Abschnitte 4.4 sowie 4.5). Nachfolgend sollen die Stichproben beider Forschungszugänge gegenübergestellt und einzeln erklärt werden.

4.3 Statistische Eckdaten des quantitativen und qualitativen Zugangs

4.3.1 Der zeitliche Ablauf

In Tabelle 10 soll der Ablauf beider Forschungsverfahren zeitlich dargestellt werden:

Tabelle 11: zeitlicher Ablauf des gesamten Forschungsvorhabens

Arbeitsschritte	Zeitraum
Konzeption des quantitativen Forschungsvorhabens	Oktober – Dezember 2008
Kontaktaufnahme der Eltern für die quantitative Befragung	Jänner – Mai 2009
Datenerhebung der quantitativen Befragung	November 2009 - Jänner 2010
1. Datenauswertung der quantitativen Befragung	Mai - September 2010
Konzeption des qualitativen Forschungsvorhabens	September 2012 – Mai 2013
Kontaktaufnahme der Eltern für die qualitative Befragung	September – Dezember 2013
Datenerhebung der qualitativen Befragung	Jänner – März 2014
Datenauswertung der qualitativen Befragung	Juli – September 2016
2. vertiefende Datenauswertung der quantitativen Befragung	Dezember 2014 – April 2017
Fertigstellung der Arbeit	April 2015 – September 2017

Die Konzeption des Forschungsvorhabens erfolgte im FWF-geförderten Forschungsprojekt „Public Fathers“. Dabei kristallisierte sich heraus, wer in diesem Projekt welche Aufgabe übernimmt und in welchem Themenbereich forscht. Von der Forscherin wurde der Bereich der Sichtweisen der Eltern gegenüber männlichen Fachkräften übernommen. Die Forschungsfrage wurde eigenständig festgelegt, allerdings wurde Rücksprache gehalten mit dem Projektteam. Der Zeitraum der Kontaktaufnahme zu den Eltern wurde beeinflusst durch Abläufe im Kindergartenjahr mit Festen wie Weihnachten oder den Ferien, sodass darauf sowohl bei der quantitativen Befragung als auch bei der qualitativen Befragung Rücksicht genommen wurde.

Die erste Auswertung des quantitativen Verfahrens wurde begrenzt durch die Abschlusspräsentation und die Abschlussveranstaltung des Projekts. Daher wurde in einer ersten Auswertung auf die benötigten Daten für das Forschungsprojekt Wert gelegt. In einem zweiten vertiefenden Auswerten sollten offene Fragen, die sich auch aufgrund der bereits vollzogenen Auswertung der qualitativen Daten ergeben haben, genauer betrachtet und analysiert werden.

Der gesamte Forschungsprozess zieht sich über einen sehr langen Zeitraum, wobei neben der intensiven Auseinandersetzung mit den Daten auch zwei Krankheitsfälle und familiäre Umstände diese Zeit prägten. Während dieser Zeit wurde aber stetig versucht, aktuelle Literatur einzubauen, sodass der theoretische Zugang und die Literaturliteraturarbeit durch die Zeitspanne an Aktualität und Intensität gewonnen haben.

4.3.2 Die Darstellung der quantitativen und qualitativen Stichprobe

Tabelle 12: die Gegenüberstellung von quantitativer und qualitativer Stichprobe in %

	Quantitatives Vorgehen	Qualitatives Vorgehen
Wo wurde befragt	Tirol und Salzburg	Tirol
Anzahl der Befragten	143	28 (27 Interviews)
Wie viele Kindergärten	9	k.A.
Eltern:		
Mit Erfahrung mit männlichen Pädagogen	59%	75%
Ohne Erfahrung mit männlichen Pädagogen	41%	25%
Geschlecht der Eltern	(2 ohne Angabe)	
Frauen	84%	79%
Männer	15%	21%
Geschlecht der Kindergartenkinder	2% keine Angaben	
Eltern von Mädchen	41%	36%
Eltern von Buben	50%	43%
Eltern von beiderlei Geschlechts	7%	21%
Ein-/Mehrkindfamilien		

1 Kind	24%	25%
2 Kinder	54%	50%
3 Kinder	20%	21%
4 Kinder		4%
Trägerschaft		
Öffentliche	76%	68%
Private	22%	32%
Herkunft		
Stadt	65%	46%
Land	33%	54%
Alter		
30-40	65%	57%
40-50	22%	32%
20-30	10%	7%
Über 50	1%	4%
Durchschnitt	k.A.	32 Jahre
Familienstand		
Verheiratet	62%	71%
In einer Partnerschaft lebend	24%	14%
Alleinerziehend	10%	14%
Geschieden	2%	0
Ausbildung		
Universität/Hochschule	41%	53%
Lehre	35%	14%
Matura	21%	25%
Hauptschulabschluss	2%	7%

Vergleicht man beide Stichproben in Tabelle 11, kann festgehalten werden, dass sowohl die Anzahl bezüglich Geschlecht der Befragten als auch die Anzahl der Kinder im Haushalt eigentlich übereinstimmen.

Ähnliche Verteilungen lassen sich feststellen beim Alter der Beteiligten, wobei die Befragten in den Interviews ein wenig älter sind, und der Familienstand auch sehr ähnlich

ist. Dabei zeigt sich nur bei den Alleinerziehenden der qualitativen Stichprobe ein leichter höherer Anteil.

Eltern aus den Interviews haben in der Summe einen leicht höheren Ausbildungsstand. Größere Unterschiede zeigen sich beim Träger des Kindergartens und der Herkunft. So stammen bei den Interviews weniger Eltern aus der Stadt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass in ländlichen Gegenden Eltern durch persönlichere Ansprache eventuell eher an einem Interview teilnehmen.

Eltern, deren Kinder einen Kindergarten mit öffentlichem Träger besuchen, sind im Vergleich auch weniger vertreten. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich Eltern aus freigemeinnützigen Kindergärten eventuell eher mit der Erziehung in den Kindergärten und dem Personal dort auseinandergesetzt haben und sich daher als kompetenter ansehen und bereiter sind, ein Interview zu führen.

Genaue Überlegungen zu den Aufteilungen in den einzelnen Forschungszugängen sollen anschließend erklärt werden.

4.3.3 Beschreibung der quantitativen Stichprobe

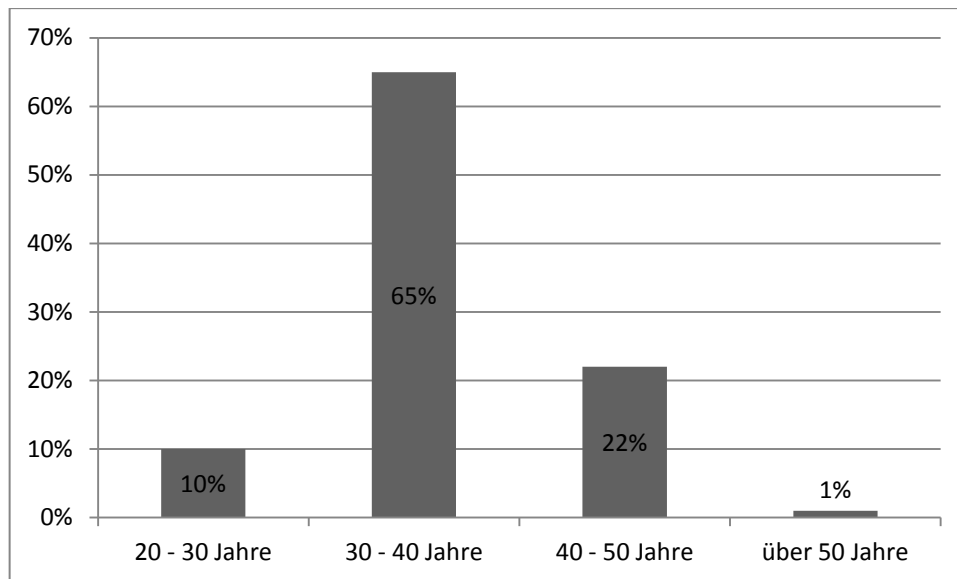
Es wurden in Tirol und Salzburg in zehn verschiedenen Kindergärten Eltern befragt, deren Kinder bereits mindestens ein Jahr den Kindergarten besucht haben, sodass diese Eltern bereits Erfahrungen mit den weiblichen und männlichen Fachkräften machen konnten. Weiters wurde eine möglichst große Vielfalt angestrebt, um ein breites Spektrum an Erfahrungen der Eltern zu erhalten:

- Kindergärten mit und ohne männliche Beschäftigte
- Regelkindergärten und Kindergärten mit einem alternativen pädagogischen Konzept
- ländliche und städtische Einrichtungen
- kleinere und größere Kindergärten
- öffentliche und private Trägerschaft
- Mütter und Väter
- Eltern von Mädchen und Buben
- Eltern aus verschiedenen Milieus bzw. mit verschiedenen Ausbildungsniveaus

Von 308³⁸ ausgeteilten bzw. versandten Fragebögen kamen 143 zurück (Rücklaufquote 46,43%), darunter befanden sich Antworten von 21 Männern (15%) und 120 Frauen (84%) (2 keine Angabe).

Abb. 21: Verteilung der quantitativ befragten Eltern nach Alter

³⁸ Die Zahl ergibt sich aus den gemeldeten Eltern in den Kindergärten.

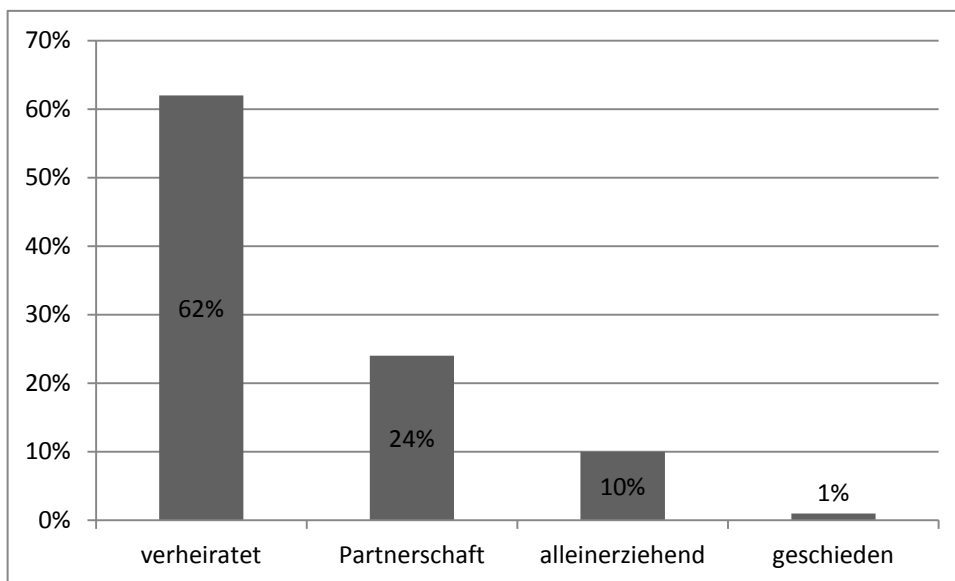


Mit 65 Prozent stellen die 30- bis 40-jährigen Eltern den Hauptteil der Befragten dar, diesen folgten die 40- bis 50-jährigen mit einem Anteil von 22 Prozent und die 20- bis 30-jährigen mit einem Anteil von zehn Prozent. Über 50 Jahre sind nur fünf Eltern (1%) (siehe Abbildung 21). Um statistische Aussagen über die Gesamtbevölkerung Österreichs machen zu können, wurden die Werte von Statistik Austria von 2009 (das selbe Jahr, in dem die Befragung begann) bezüglich des Alters von Müttern bei der Geburt ihres ersten Kindes gewählt.³⁹ Allerdings wurden von Statistik Austria zu den 20- bis 30-jährigen auch die 18- und 19-jährigen gezählt und die Statistik endet bei Müttern mit 45 Jahren. So sind laut Statistik Austria 38,3 Prozent der Mütter bei der Geburt ihres ersten Kindes zwischen 18 und 29 Jahre, 35,8 Prozent sind zwischen 30 und 39 Jahre und 25,9 Prozent der Mütter sind bei der Geburt ihres ersten Kindes zwischen 40 und 45 Jahre alt. Die verschiedenen Gruppen lassen sich sehr schwer vergleichen. Allerdings sind die Kinder bei der Befragung der Eltern bereits fünf oder vier Jahre, sodass einige Mütter, die bei der Befragung zwischen 30 und 40 Jahre alt sind, bei der Geburt ihrer Kinder zwischen 20 und 30 Jahre. Somit lässt sich die Größe der Gruppe der 30- bis 40-Jährigen auch über die Erklärung der Angaben der Statistik Austria erklären, ebenso wie die geringe Menge der befragten Mütter über 50 Jahre. Verglichen kann auch der Mittelwert des Alters der befragten Personen mit dem durchschnittlichen Gebäralter werden. So befindet sich der Mittelwert der Fragebogenerhebung bei den Personen zwischen 30 und 40 Jahren. Das Durchschnittsalter einer Frau bei der Geburt ihres ersten Kindes liegt bei 29 Jahren und bei allen Kindern durchschnittlich bei 30,5 Jahren. Werden die Geburtsjahre der Kinder bis zum Kindergarten hinzugezählt, ergibt dies auch ein Durchschnittsalter von „Kindergartenmüttern“ von 33 bis 35 Jahre.

39

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/familien/045051.html, Zugriff am 24.09.2017

Abb. 22: Verteilung der quantitativ befragten Eltern nach Familienstand

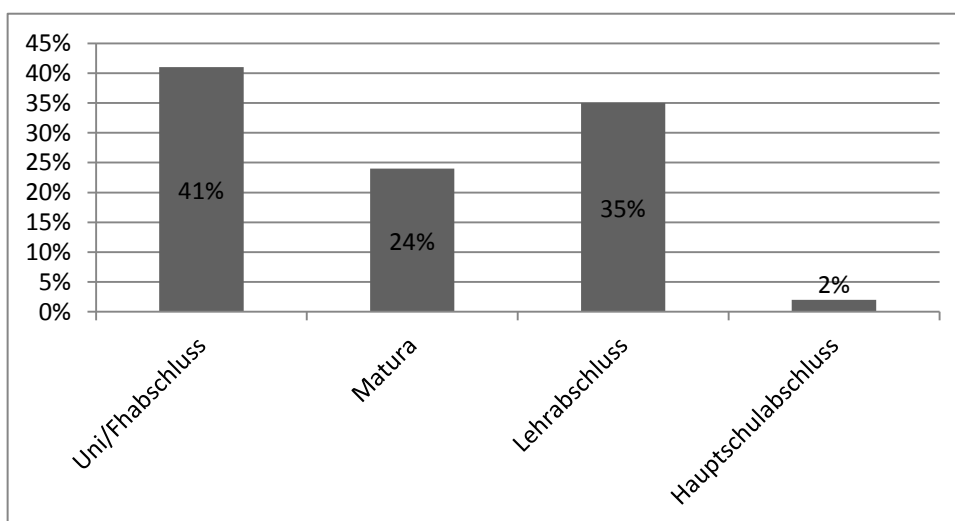


Außerdem sind mehr als vier von fünf der befragten Eltern verheiratet (62%) oder leben in einer Partnerschaft (24%). Lediglich 15 Personen (10%) geben an, alleinerziehend zu sein, und nur zwei Personen (1%) sind geschieden (vgl. Abbildung 22).

Von den 143 befragten Eltern leben zwei Drittel (65%) in einer Stadt und ein Drittel (33%) laut eigenen Angaben am Land.

Betrachtet man den Ausbildungsstand der interviewten Eltern, kann festgehalten werden, dass die Eltern mit Universitäts- oder Hochschulabschluss mit 41 Prozent die größte Gruppe stellen (vgl. Abbildung 23).

Abb. 23: Verteilung der quantitativ befragten Eltern nach Ausbildungsstand



Dies ist nicht repräsentativ für österreichische Eltern. Laut Statistik Austria beträgt der Anteil der Erwachsenen mit Hochschulabschluss zwischen 25 und 65 Jahre im Jahr 2014 13,3 Prozent.⁴⁰ Das Bezugsjahr der Statistik Austria wurde mit 2009 als dasselbe Jahr gewählt, in dem die Datenerhebung stattfand. Aus den unterschiedlichen Prozentwerten könnte sich schließen lassen, dass diese Personen forschungsaffiner sind und sich daher dazu bereit erklärt haben, die Fragebögen auszufüllen. Ein weiterer Punkt könnte sein, dass diese Eltern sich sprachlich eher dazu in der Lage sehen, einen Fragebogen korrekt auszufüllen, und daher die Bereitschaft eher vorhanden ist. Mit 35 Prozent ist nach dem Ausbildungsstand die Gruppe der Eltern mit Lehrabschluss am zweithäufigsten vertreten, gefolgt von den Eltern mit Maturaabschluss (21%). Nur drei Personen (2%) haben einen Hauptschulabschluss.

Da Eltern durch die Anzahl der eigenen Kinder und das Geschlecht der Kinder Erfahrungen sammeln und diese sich eventuell in der Meinungsbildung zeigen könnten, soll statistisch auch darauf eingegangen werden. 50 Prozent der befragten Eltern haben Buben als Kinder und 41 Prozent Mädchen. Sieben Prozent gaben an, Kinder beiderlei Geschlechts zu haben und nur zwei Prozent machten keine Angaben. So kann davon gesprochen werden, dass das Verhältnis zwischen Buben- und Mädcheneltern recht ausgewogen war.

Weiters hat mehr als die Hälfte der befragten Eltern zwei Kinder (54%). 24 Prozent sind Einkindfamilien, gefolgt von 20 Prozent mit Eltern, die drei Kinder haben. Nur eine Mutter gab an, vier Kinder zu haben, und zwei weitere machten keine Angaben dazu.

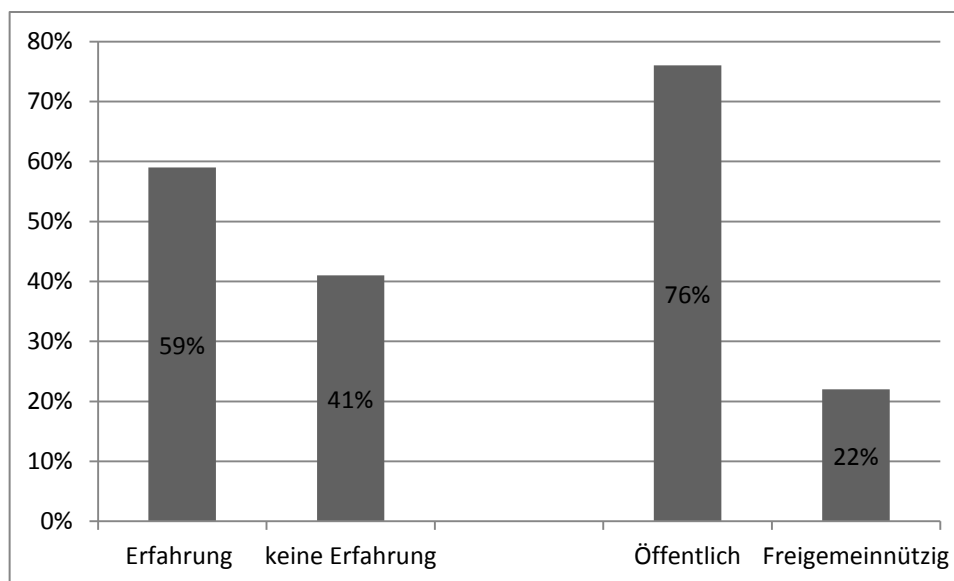
Wird die Teilnahme an der Fragebogenerhebung mit dem Blick auf die verschiedenen Kindergärten analysiert, so müssen verschiedene Aspekte beachtet werden.

59 Prozent der Fragebögen haben Eltern, deren Kinder einen Kindergarten mit einem männlichen Betreuer besuchen, zurückgeschickt, 41 Prozent der auszuwertenden Fragebögen sind von Eltern, deren Kinder im Kindergarten von Frauen betreut werden (vgl. Abbildung 24). Damit ist die Gruppe der Eltern, die Erfahrungen mit männlichen Fachkräften gemacht haben, wesentlich größer, als dies in allgemeinen Untersuchungen von Kindergarteneltern wäre. Da aber nicht nur Meinungen abgefragt werden sollten, sondern tatsächliche Erlebnisse und Berichte, wurden bewusst mehr Fragebögen an Kindergärten mit männlichen Fachkräften ausgeteilt. Bewusst sollte die Stichprobe der Eltern mit Erfahrung mit männlichen Fachkräften eher größer ausfallen.

40

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/bildungsst_und_der_bevoelkerung/060157.html; Zugriff am 29.08.2017

Abb. 24: Verteilung der quantitativ befragten Eltern nach Erfahrung und Kindergartenart



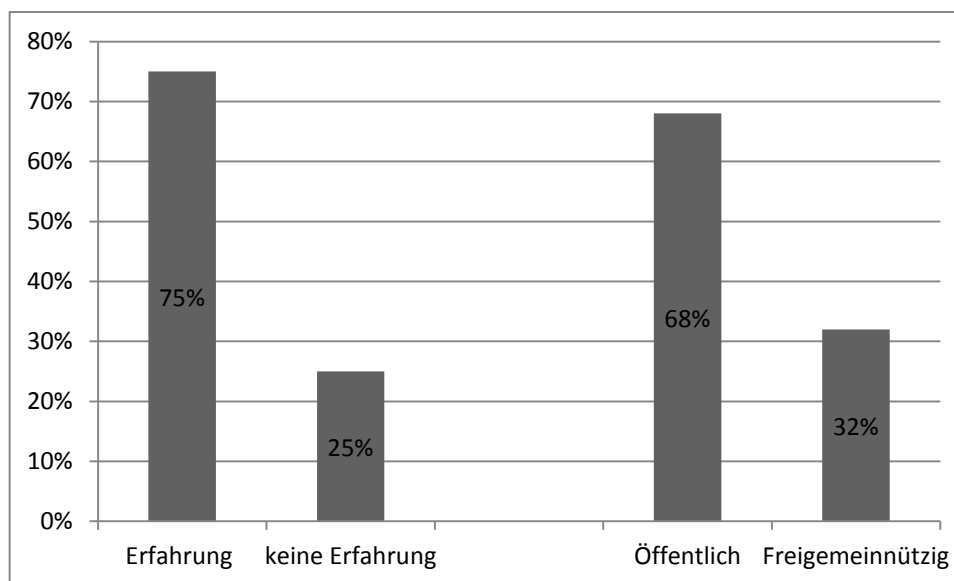
76 Prozent der befragten Eltern haben ihre Kinder in einem öffentlichen Kindergarten untergebracht, während 22 Prozent der Kinder, deren Eltern einen Fragebogen zurückgeschickt haben, einen freigemeinnützigen⁴¹ Kindergarten besuchen (vgl. Abbildung 24). Obwohl sechs der zehn Kindergärten freigemeinnützige Kindergärten waren (da in freigemeinnützigen Kindergärten mehr männliche Fachkräfte arbeiten, wurden mehr freigemeinnützige Kindergärten angeschrieben), ist der Teil, der von den öffentlichen Kindergärten zurückgeschickt wurde, um einiges größer. Dies lässt sich vor allem dadurch erklären, dass die Anzahl der Eltern in den öffentlichen Kindergärten viel höher ist und daher auch die Rückläufe höher sind.

4.3.4 Beschreibung der qualitativen Stichprobe

Befragt wurden Eltern aus Tirol, deren Kinder bereits ein Jahr lang einen Kindergarten mit oder ohne männliche Fachkräfte besuchten. Insgesamt hatten 75 Prozent der interviewten Eltern Erfahrung mit männlichen Fachkräften und 25 Prozent nicht. Weiters besuchten insgesamt 68 Prozent der Kinder der interviewten Eltern einen öffentlichen Kindergarten und 32 Prozent einen freigemeinnützigen Kindergarten (vgl. Abbildung 25). Die Eltern ohne Erfahrung mit männlichen Fachkräften hatten ihr Kind jeweils in einer öffentlichen Einrichtung, Zwölf Eltern mit Erfahrung hatten ihre Kinder ebenfalls in einem öffentlichen Kindergarten und die Kinder von neun Eltern mit Erfahrung besuchten einen freigemeinnützigen Kindergarten.

⁴¹ Kindergärten, die durch Vereine oder Elterninitiativen gegründet werden

Abb. 25: Verteilung der qualitativ befragten Eltern nach Erfahrung und Kindergartenart



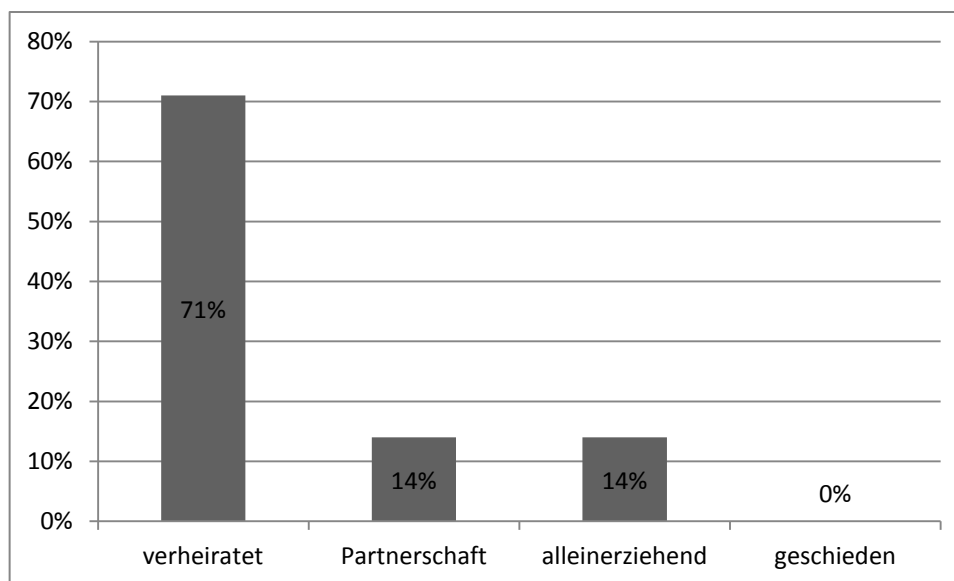
Interessanterweise war die Anzahl der Eltern, die Erfahrung mit Männern im Kindergarten hatten, recht ausgeglichen, was den Träger des Kindergartens betrifft. Obwohl mehr Pädagogen in privaten, freigemeinnützigen, teilweise alternativen Einrichtungen arbeiten, haben sich trotzdem zwölf Eltern von öffentlichen Einrichtungen für ein Interview gemeldet.

Erklären lässt sich auch, warum keine Eltern von kirchlichen Trägern für eine Befragung zur Verfügung standen. Da es dort keine tätigen Pädagogen gibt, konnten diese Eltern auch keine Erfahrung aufweisen. Daher wurden Eltern eines konfessionellen Trägers auch für die zweite Gruppe ohne Erfahrung nicht in Betracht gezogen.

Die Anzahl der befragten Männer bei den Eltern mit Erfahrung war mit sechs relativ hoch. Dies spiegelt sich sowohl in der Teilnahme von Eltern bei Kindergärten von freigemeinnützigen Trägern wider als auch in der Wichtigkeit des männlichen Geschlechts für Kinder in dieser Gruppe. So ist es nicht verwunderlich, dass die Gruppe der Befragten ohne Erfahrung nur aus Frauen bestand.

Insgesamt waren 71 Prozent der interviewten Personen verheiratet und jeweils 14 Prozent in einer Partnerschaft lebend und alleinerziehend. Niemand von den Eltern in den Interviews war geschieden (Abb. 26).

Abb. 26: Verteilung der qualitativ befragten Eltern nach Familienstand

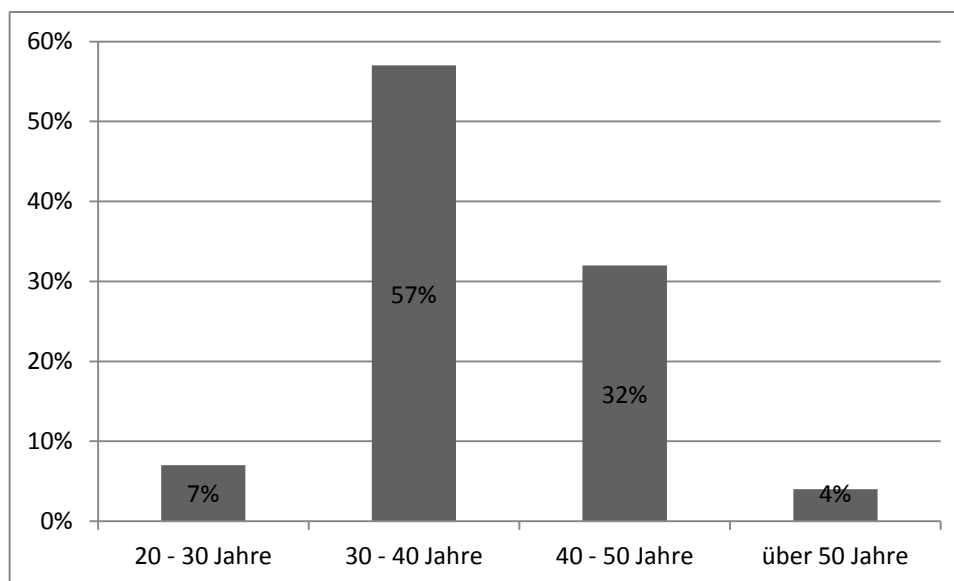


Alleinerziehende Erziehungsberechtigten waren vier, was einen Prozentsatz von 14 Prozent beträgt. Dies scheint zunächst sehr wenig zu sein. Verglichen mit der Statistik Austria 2013⁴² beträgt österreichweit die Prozentzahl von Ein-Eltern-Familien bei Kindern unter sechs Jahren 13 Prozent. Daraus lässt sich erklären, dass bei Eltern von Kindergartenkindern die Ein-Eltern-Familien einen eher geringen Teil ausmachen. Somit spiegelt die Stichprobe der Interviewbefragten mit der Anzahl der Ein-Eltern-Familien die Prozentzahl der Ein-Eltern-Familien in der Gesamtbevölkerung wider. Aufgrund der geringen Anzahl und der möglichen Beeinflussung anderer Faktoren kann aber nicht von repräsentativen Aussagen gesprochen werden.

Weiters wurde das Alter der Befragten berücksichtigt. 57 Prozent der befragten Mütter war zwischen drei und 40 Jahre, 32 Prozent zwischen 40 und 50 Jahre, sieben Prozent zwischen 20 und 30 Jahre sowie vier Prozent über 50 Jahre alt. Bezogen auf Frauen lag das Durchschnittsalter bei der Befragung bei 32 Jahren (vgl. Abbildung 27). Wenn man das Alter der Kinder abzieht, waren die Frauen bei der Geburt durchschnittlich 27 Jahre. Laut Statistik Austria 2013 waren die Frauen österreichweit bei ihrer ersten Geburt 29 Jahre alt. Da es sich bei den befragten Frauen um Mütter handelte, die teilweise auch schon ältere Kinder hatten, nähert sich somit der Durchschnitt von 27 Jahren dem österreichischen Altersdurchschnitt von 29 Jahren an. Auch hier kann man also von einer Repräsentanz der Studie sprechen.

⁴² Alle Prozentangaben laut Internetseite der Statistik Austria vom 03.08.2014. 2013 wurde deshalb als Bezugsjahr gewählt, weil die Kontaktaufnahme mit den Eltern im Jahr 2013 erfolgte.

Abb. 27: Verteilung der qualitativ befragten Eltern nach Alter



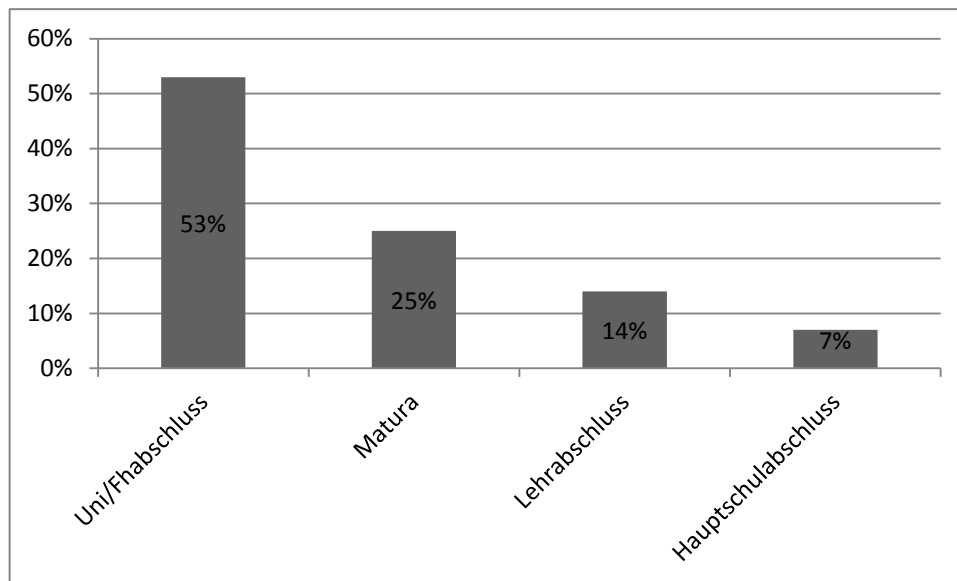
Wichtig für Sichtweisen von Eltern bezogen auf männliche Fachkräfte im Kindergarten ist aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Rollenverständnisse auch das Erheben des kulturellen Hintergrunds (der Herkunft). So wurden vier Migrantinnen befragt, was einen Anteil von 14 Prozent der Gesamtbefragten ausmacht. Drei davon waren türkischstämmig, eine Mutter war Russin. Der Migrationsanteil bestehend aus Türkischstämmigen, Ex-Jugoslawien-Stämmigen und anderen betrug laut Statistik Austria 2013 zwölf Prozent. Auch hier spiegelt die Zusammensetzung der Stichprobe die Gesamtbevölkerung wider. Aufgrund der geringen Anzahl kann aber nicht von Repräsentativität gesprochen werden.

Der Punkt Bildungsstand ist der einzige Punkt, der prozentual gesehen nicht die Gesamtbevölkerung darstellt. So haben 53 Prozent (15 Interviewte, vgl. Abbildung 28) der Befragten einen Hochschulabschluss, österreichweit gesehen haben laut Statistik Austria aber nur 14,6 Prozent der österreichischen Bevölkerung einen solchen Abschluss. Woraus resultiert diese Abweichung? Der hohe Anteil der hochschulausgebildeten Befragten lässt sich wie folgt erklären: Zum einen ist die Meldung für die Interviews freiwillig. Gerade Hochschulabsolventen kennen das Problem der Rekrutierung für Forschungen und wissen um die Notwendigkeit genügender Interviewpartner. Daher erklären sich einige dazu bereit, an dieser Forschung teilzunehmen. Zum anderen finden sich gerade in freigemeinnützigen⁴³ Kindergärten sehr viele Eltern mit hohem Bildungsabschluss. So kommen daher auch übermäßig viele Eltern mit hohem Bildungsabschluss in Kontakt mit dieser Studie. Weiters zeigen sich Eltern mit hohem Bildungsniveau meist interessierter, wenn es um die Betreuung ihrer Kinder geht. Daher lässt sich auch dadurch eine Motivation zur Mitwirkung erklären. Zusätzlich sollte auch noch in Betracht gezogen werden, dass sich die Prozente der Statistik Austria auf die Gesamtbe-

⁴³ Das sind durch Vereine oder Elterninitiativen gegründete Kindergärten.

völkerung zwischen 25 und 64 Jahren beziehen. Da es sich in dieser Befragung aber um jüngere Teilnehmer handelte und sich in den letzten Jahren laut Statistik Austria die Anzahl der HochschulabsolventInnen vervierfacht hat, kann davon ausgegangen werden, dass auch in einer jüngeren Gruppe, wie es hier der Fall ist, die Prozentzahl steigen wird.

Abb. 28: Verteilung der qualitativ befragten Eltern nach Ausbildung



So kann davon gesprochen werden, dass die befragten Eltern die gesamte Elternschaft in Österreich demografisch gut repräsentieren. Noch besser wäre eine österreichweite Befragung gewesen, um auch einen etwaigen Unterschied zwischen Ost und West aufzeigen zu können. Dann hätte eine Großstadt wie Wien mit einbezogen werden können, da diese von der Zahl der tätigen Pädagogen sehr abweicht. So kann nur auf Unterschiede von ländlicher Gegend (53,6% der Befragten) und Stadt (46,4% der Befragten) eingegangen werden, wobei es fraglich ist, ob in Tirol bei kleineren Städten ein Unterschied besteht zu Umlandgemeinden der Stadt Innsbruck. Gerade aus Umlandgemeinden fahren einige in die Stadt, um dort zu arbeiten, sodass dieser Einfluss auch zu berücksichtigen ist.

Neben der Beachtung der Verteilung der Stichprobe ist auch der richtige methodische Zugang für gute Ergebnisse von Bedeutung. Daher werden in einem nächsten Schritt sowohl das quantitative Vorgehen und, daran anschließend, das qualitative Vorgehen näher ausgeführt.

4.4 Quantitativer Zugang

Ausgangspunkt für die Forschung war wie bereits erwähnt das Projekt „Public Fathers – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ (März 2008 – März 2011). In diesem Projekt wurde eine umfassende Analyse der Statistik sowie der vorher angeführten Studien betrieben. Davon ausgehend wurden im Projekt Fragebögen und Interviewleitfäden entwickelt. Quantitativ wurden dabei folgende Erhebungen vorgenommen:

- Eine Fragebogenerhebung von SchülerInnen in der Berufsfindungsphase
- Eine Fragebogenerhebung von SchülerInnen im Bereich der Elementarpädagogik
- Eine Fragebogenerhebung von männlichen und weiblichen Fachkräften in Kindergärten und Horten
- Eine Fragebogenerhebung von Eltern von Kindergartenkindern

Teilweise wurde bei diesen Befragungen auf bereits vorhandene Fragebögen zurückgegriffen:

- Fragebogenerhebungen zur BAKIP-Ausbildung in Österreich (Blumberger & Watzinger, 2000; Meixner, 2008)
- Europäische Fragebogenerhebung zu Gender im Kontext der Berufsorientierung (Equal Opportunities Commission EOC, 2005)
- Deutsche Fragebogenerhebungen zu Einstellungen von Jugendlichen: DJI Jugendsurvey 2003 (Deutsches Jugendinstitut, 2003; vgl. Gille et al., 2006); Neue Wege für Jungs (Cremers, Puchert & Mauz, 2008)
- Fragebögen aus deutschen und norwegischen Untersuchungen zu Männern in Kindertageseinrichtungen (BVZ/Kreß, 2006; Uhrig, 2006; Englert, 2006; Sataøen, 2008)
Standardisierte Fragebögen aus dem Bereich psychologischer Diagnostik (FEE, FLZ) (Koch, 2011, S. 17)

Das gesamte Forschungsteam entwickelte aus den vorliegenden Fragebögen unter anderem einen Fragebogen für Fachkräfte, der im Zuge des Projekts auch für den Teilbereich der Eltern adaptiert wurde.

Gerade bei Fragebögen ist zu beachten, dass durch Frageformulierungen und Antwortvorgaben keine Tendenzen herbeigeführt werden. So können etwa Fragen zu Unterschieden im pädagogischen Handeln von männlichen und weiblichen Fachkräften diese Unterschiede erst erzeugen.

Zusätzlich hat nicht nur die Fragestellung, sondern haben auch die Stufen der Antwortmöglichkeit mit Skalen sowie welche Skalen in die Auswertung mit aufgenommen werden, Auswirkungen auf das Ergebnis. Darauf ist sowohl bei der Fragebogenerstellung als auch bei der Auswertung zu achten.

Die Adaption des Fragebogens für die Eltern erschließt sich aus den zu beforschenden Hypothesen. Daher soll vor der Darlegung der Fragebogenerhebung auf die Hypothesen eingegangen werden.

4.4.1 Fragen und Hypothesen

Aus der Kombination der im ersten Teil der Arbeit dargelegten Grundlagen und aus der Anlehnung an die bereits erprobten Fragebögen für männliche und weibliche Fachkräfte aus dem Forschungsprojekt „Public Fathers“ ergeben sich nachstehende Fragen:

1. Wie reagieren Eltern auf männliche Kindergartenpädagogen? Reagieren sie mit Freude oder skeptisch oder ist dies eine klischeehafte Annahme?
2. Gibt es Unterschiede bei den Einstellungen von Eltern mit niedrigerem Bildungsniveau gegenüber Eltern mit höherem Bildungsniveau? Sind diese interessierter und offener für geschlechtersensible und -gerechte Bedingungen im Kindergarten?
3. Wünschen Sich Erziehungsberechtigte mehr männliche Pädagogen?
4. Welche Tätigkeiten soll ein männlicher Kindergartenpädagoge aus Sicht der Eltern eigentlich ausführen?
5. Welchen Stellenwert haben männliche Bezugspersonen in Institutionen wie etwa im Kindergarten für Eltern? Haben Eltern von Buben diesbezüglich andere Ansichten als Eltern von Mädchen?
6. Wie werden männliche Kindergartenpädagogen gesehen (evtl. als „Vaterersatz“) und ist so eine Tendenz womöglich bei Alleinerziehenden besonders ausgeprägt?
7. Wie verändern bereits erlebte Erfahrungen mit männlichen Kindergartenpädagogen die Einstellungen von Eltern?

Diese Fragen leiten über zu Thesen und Hypothesen. Thesen weisen sich aus durch Behauptungen, die argumentativ begründet werden, wobei diesen Thesen neben Fakten auch Interpretationen und Meinungen zugrunde liegen. Hypothesen als Unterform zu Thesen zeigen immer einen Zusammenhang zwischen mindestens zwei Faktoren auf.⁴⁴ Wie bereits in den Ausführungen zum Vorgehen beim methodischen Mischverfahren aufgezeigt (vgl. Kapitel 4.2), kann die Hypothesenformulierung auch breiter durch ausgearbeitete Fragestellungen angewandt werden. Dadurch ist eine bessere Kombination der qualitativen und quantitativen Untersuchungen (Mayring, 2001) möglich. Aufgrund dieser Überlegungen wurden begründet aus der Auseinandersetzung mit den Grundla-

⁴⁴ http://www.fb03.uni-frankfurt.de/46036826/thesen_hypothesen_annahmen.pdf,
14.08.2017

gen folgende Fragestellungen bzw. Thesen oder auch Hypothesen⁴⁵ formuliert. Diese werden zusammenfassend in Tabelle 13 dargestellt und anschließend genauer erläutert.

Tabelle 13: Gesammelte Darstellung der Hypothesen

Hypothese
H1: Eltern freuen sich über eine männliche Fachkraft im Kindergarten
H2: Eltern spüren bei männlichen Kindergartenpädagogen Unsicherheit
H3: Eltern mit höherem Bildungsniveau sind positiver eingestellt gegenüber männlichen Fachkräften im Kindergarten als Eltern mit niedrigem Bildungsniveau
H4: Männlichen Pädagogen werden im Allgemeinen eher Tätigkeiten wie Arbeiten und Spielen im Garten, Werken oder körperliche Tätigkeiten zugeschrieben
H5: Eltern wissen, dass eine männliche Bezugsperson für Kinder wichtig ist
H6: Männliche Kindergartenpädagogen werden von den Eltern als Vaterersatz gesehen
H7: Eltern, die mit ihren Kindern Erfahrungen mit männlichen Kindergartenpädagogen gemacht haben, behalten ihre positive Haltung zu männlichen Kindergartenpädagogen bei oder verstärken diese sogar
H8: Eltern, deren Kinder einen Regelkindergarten mit öffentlicher Trägerschaft besuchen, sind skeptischer gegenüber männlichen Kindergartenpädagogen als Eltern, deren Kinder eine private Einrichtung oder eine Einrichtung mit alternativen pädagogischen Konzepten besuchen.
H9: Eltern von Buben haben bei der Pflege ihrer Kinder durch männliche Betreuer weniger Bedenken als Eltern von Mädchen
H10: Eltern können sich in Zukunft mehr männliche Fachkräfte in diesem Beruf vorstellen

H1: Eltern freuen sich über eine männliche Fachkraft im Kindergarten

Aufgrund der theoretischen Ausführungen muss angenommen werden, dass männliche Fachkräfte von Eltern erwünscht und befürwortet werden. So berichten sowohl Brandes (2011, S. 21) und Kreß, (2006, S. 33) als auch Koch (2012, S. 247) in ihren Studien darüber, dass sich Eltern über die Anwesenheit männlichen Fachkräfte freuen. Koch betont etwa, dass 87,3 Prozent der männlichen Pädagogen berichten, dass sich Mütter freuen, eine männliche Ansprechperson im Kindergarten zu haben (Koch 2012, S. 247). Burschen in der Ausbildung zum Kindergärtner und männliche Pädagogen sprechen in Interviews ebenfalls davon, dass sie nicht nur von den Kindern und den KollegInnen,

⁴⁵ Zur einfacheren Darstellung werden alle Fragen, Thesen und Hypothesen als Hypothesen bezeichnet, wobei wie theoretisch dargestellt nicht alle als wissenschaftliche Hypothesen gelten.

sondern auch von den Eltern sehr positiv aufgenommen werden (Rohrman et al., 2011, S. 48). Auch Tünte vermerkt:

„Wenn ihr beruflicher Status in der Einrichtung (auf)geklärt ist, reagieren Eltern positiv, indem sie beispielsweise aufgrund von Geschlechterstereotypisierungen die männlichen Beschäftigten als eine Art Ergänzung zu den weiblichen Erzieherinnen sehen.“ (Tünte, 2007, S. 98)

Allerdings wurden Eltern in Österreich dazu bisher nicht befragt. So kann zwar davon ausgegangen werden, dass aufgrund der oben genannten Untersuchungen sich Eltern über die Anwesenheit männlicher Fachkräfte freuen, doch bisherige Untersuchungen bilden die Aussagen der Fachkräfte ab, nicht aber der Eltern selber. Daher scheint es notwendig, Eltern konkret dazu zu befragen.

H2: Eltern spüren bei männlichen Kindergartenpädagogen Unsicherheit

Trotz der Freude über ihre Anwesenheit wird männlichen Fachkräften Skepsis in mehreren Bereichen entgegengebracht (vgl. dazu Rohrman, 2014, S. 70; Krabel und Stuve, 2006, S. 126; Krabel und Cremers, 2008, S. 34; Cameron et al., 1999, S. 150; Buschmeyer, 2013, S. 120). Zum einen erleben männliche Pädagogen, dass Eltern durch die seltene Anwesenheit von männlichen Fachkräften zu Beginn eher verunsichert sind. Auch die Studie von Aigner et al. zeigt, dass bei Eltern manchmal anfängliche Skepsis gegenüber männlichen Fachkräften besteht und Männer in der Erziehung immer wieder eine gewisse Irritation auslösen („Männer in Kitas“, 2012, S. 141).

Neben den positiven Reaktionen ist daher aufseiten der Eltern auch mit einer möglichen Ablehnung zu rechnen, da den männlichen Fachkräften männlich konnotierte Eigenschaften als nicht passend für den Beruf der/s Kindergärters/in zugesprochen werden (Tünte 2007, S. 98).

Zum anderen haben manche Eltern ein unsicheres Gefühl, weil männliche Fachkräfte eine andere Herangehensweise im Umgang mit Gefahren haben. So wird in der Studie von Aigner et al. festgehalten, dass Frauen, im Gegensatz zu Männern, Kinder zu einem vorsichtigen Spielen ohne Gefahren anhalten („Männer in Kitas“, 2012, S. 146f.). Eltern könnten somit im pädagogischen Handeln der männlichen Fachkräfte ein größeres Verletzungspotenzial sehen als bei der Betreuung durch weibliche Fachkräfte und somit ein unsicheres Gefühl bei der Betreuung durch männliche Fachkräfte haben.

Zuletzt gibt es auch bezüglich einer Missbrauchsgefahr skeptische Reaktionen auf die Anwesenheit männlicher Fachkräfte. Laut Koch sind bei einem Missbrauch an Kindern 50 Prozent der Täter Männer. Allerdings können Aussagen dazu getätigt werden, dass die Täter Praktikanten, Ehemänner oder Freunde, allerdings keine Betreuer in Kinder-

gärten sind. So zeigen Daten, dass männliche Betreuer keine besondere Gefahr für Kinder darstellen (Koch 2012, S. 75f.).

Zusammenfassend zur Thematik der Unsicherheit gegenüber männlichen Fachkräften betont Tünte, dass der Tokenstatus ambivalente Reaktionen der Eltern hervorruft (Tünte, 2007, S. 101). Mit der Hypothese 1 wird die Freude der Eltern gegenüber männlichen Fachkräften beforscht. In der Hypothese 2 sollen durch die quantitative Befragung konkrete Zahlen bezüglich Aussagen von Eltern zur Unsicherheit gegenüber männlichen Fachkräften beforscht werden. Ausführungen der genannten Autoren zeigen eine mögliche Tendenz einer Unsicherheit gegenüber männlichen Fachkräften auf. Diesbezüglich sollen aber Eltern dazu direkt befragt werden.

H3: Eltern mit höherem Bildungsniveau sind positiver eingestellt gegenüber männlichen Fachkräften im Kindergarten als Eltern mit niedrigem Bildungsniveau

In der Studie „elementar“ wird angegeben, dass Bildung sich positiv auf einen offenen Umgang mit männlichen Fachkräften auswirkt (Aigner & Rohrmann, 2012). Dabei wird davon ausgegangen, dass Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss männlichen Fachkräften gegenüber positiver gestimmt sind als Eltern mit niedrigem Bildungsniveau. Zum einen wird davon ausgegangen, dies sei deswegen, weil eventuelle Rollenzuschreibungen in höher gebildeten Familien eher aufgebrochen sein könnten, und zum anderen durch das höhere Bildungsniveau mit einer reflektierteren Auseinandersetzung mit der Thematik „männliche Fachkräfte in Kindergärten“ gerechnet werden kann.

In anderen Studien, die sich mit männlichen Fachkräften in Kindergärten beschäftigen, kann keine Auseinandersetzung mit dem Bildungsniveau der Eltern festgestellt werden. Allerdings wird in einer Studie der Universität Wien zur Erreichbarkeit von Eltern in der Elternbildung das Thema des Bildungsniveaus von Eltern angesprochen. Dabei zeigt sich, dass „unter den 21% Eltern, die mangels Interesse keine Elternbildungsveranstaltungen besuchen, überdurchschnittlich viele nur über eine niedrige Schulbildung verfügten“ (Buehner-Ferstl, 2011, S. 27). Demgegenüber ist der Anteil von 47 Prozent Frauen mit Matura bzw. Universitäts-/FH-Abschluss als Teilnehmerinnen von Elternbildungsveranstaltungen deutlich höher als der Anteil der Frauen mit diesem Bildungsabschluss an der weiblichen Gesamtbevölkerung (Buehner-Ferstl, 2011, S. 27). Daraus kann geschlossen werden, dass Frauen mit höherem Bildungsabschluss ein größeres Interesse an Bildungsangeboten für Erziehung haben und eventuell auch ein größeres Interesse an Themen der Erziehung allgemein, was wiederum die Erziehung durch männliche Fachkräfte einschließen würde.

Da es somit wenige Bezugsstudien für das Thema der Korrelation von Bildungsabschlüssen von Eltern und Einstellungen für geschlechtersensible und -gerechte Bedingungen im Kindergarten gibt, wird dieser Hypothese eine hohe Bedeutung beigemessen.

H4: Männlichen Pädagogen werden im Allgemeinen eher Tätigkeiten wie Arbeiten und Spielen im Garten, Werken oder körperliche Tätigkeiten zugeschrieben

Die Arbeiten von Brandes et al. (2012), Rohrmann (2006, S. 28) und Aigner et al. (Männer in Kitas, 2012, S. 146f.) zeigen unterschiedliche Vorlieben von männlichen Fachkräften in der pädagogischen Arbeit und im Umgang mit Werkarbeiten oder körperlicher Tätigkeit auf. So weist etwa Brandes in seiner Tandem-Studie darauf hin, dass männliche und weibliche Fachkräfte unterschiedliches Material in der Arbeit mit Kindern verwenden, im konkreten Experiment Männer mehr Beilagscheiben und Frauen eher Perlen. Er weist dabei jedoch auch auf verschiedene Dimensionen der Interaktionen und im pädagogischen Umgang hin. Es zeigen sich laut der Studie von Brandes et al. zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften bei der Übernahme von Tätigkeiten im pädagogischen Alltag keine Unterschiede. Wird aber beachtet, welche Themen und Materialien männliche und weibliche Fachkräfte einsetzen, werden bemerkenswerte Unterschiede sichtbar (Brandes, 2014, S. 14).

Da die Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften bei der Übernahme von Tätigkeiten im pädagogischen Alltag nicht feststellbar waren und bei der konkreten Interaktion mit dem Kind bewiesen wurden, sind die Aussagen der Eltern zu diesem Thema interessant.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Eltern die pädagogischen Fachkräfte nur beim Abholen und Bringen ihrer Kinder sehen und sie daher die Übernahmen pädagogischer Tätigkeiten von den Kindern erzählt bekommen. Daher werden die Kinder eher von konkreten Interaktionen mit dem Betreuungspersonal berichten und es kann davon ausgegangen werden, dass deshalb, wie bei Brandes berichtet, ein Unterschied im pädagogischen Handeln von männlichen und weiblichen Fachkräften durch die Eltern wahrgenommen wird und somit männliche Fachkräfte eher männlich konnotierte Tätigkeiten zugeschrieben bekommen.

Neben den Aussagen der Eltern über die tatsächlichen Handlungstätigkeiten der männlichen Pädagogen im Kindergarten soll unter anderem auch untersucht werden, ob Eltern diese Zuschreibungen befürworten und welche Tätigkeiten die männlichen Pädagogen laut den Eltern übernehmen sollen.

H5: Eltern wissen, dass eine männliche Bezugsperson für Kinder wichtig ist

Aus der Theorie heraus betonen Erziehungswissenschaftler die Wichtigkeit der männlichen Fachkräfte für Kinder (vgl. Hoffmann, 1992, S. 120; Aigner und Poscheschnik, 2012, S. 170; Bernfeld, 1971, S. 84f.). Dabei gehen sie vor allem auf die Identifikationsmöglichkeiten für Buben ein und betonen die Wichtigkeit der Vorbildfunktion und Abgrenzung zum anderen Geschlecht (vgl. Abbildung 29). In der Studie von Aigner et

al. (2012, S. 301) ist sich die große Mehrheit der befragten PädagogInnen einig, dass Männer für Kinder wichtig sind, im Speziellen für Jungen. So wird in der Studie von Aigner von 97,2 Prozent der männlichen Fachkräften angegeben, dass Jungen männliche Bezugspersonen brauchen, und von 85,7 Prozent, dass Mädchen männliche Bezugspersonen brauchen. Auch die Bedeutung für Kinder alleinerziehender Mütter wird aufgezeigt, indem 91,9 Prozent der männlichen Fachkräfte dies als wichtig erachten.

Abb. 29: Bedeutung von männl. Fachkräften für Kinder (Aigner & Rohrmann, 2012)



Ebenso wird von 81,8 Prozent der männlichen Fachkräfte angegeben, dass Männer einen anderen Zugang zu Kindern haben als Frauen, und 81,9 Prozent der befragten Pädagogen glauben, dass es für Kinder wichtig ist zu erleben, dass Männer ganz unterschiedlich sein können.

Weniger eindeutig sind aber die Aussagen der Fachkräfte zur inhaltlichen Begründung der Bedeutung von männlichen Fachkräften für Kinder.

Es ist davon auszugehen, dass Eltern aufgrund ihres fehlenden Fachwissens (vgl. Huppertz, 1977, S. 134) inhaltliche Überlegungen zur Begründung der Bedeutung männlicher Fachkräfte noch schlechter benennen können als die befragten PädagogInnen. Daher soll die Bedeutung der männlichen Fachkräfte für Kinder aus Sicht der Eltern mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten befragt werden, um diese in ihrem Verständnis nicht zu überfordern, aber trotzdem Aussagen über deren Überlegungen zu bekommen.

Da PädagogInnen ihre Aussagen unter anderem auf Beobachtungen des Verhaltens der Kinder stützen (Aigner & Rohrmann, 2012), kann auch davon ausgegangen werden, dass Eltern dieselben Beobachtungen bei ihren Kindern machen. Ebenso wie bei den befragten PädagogInnen ist deshalb mit einem allgemeinen Zuspruch der Bedeutung der männlichen Fachkräfte für Kinder zu rechnen.

H6: Männliche Kindergartenpädagogen werden von den Eltern als Vaterersatz gesehen

In den Arbeiten von Johannes Huber (2015, S. 120ff.), Aigner und Poscheschnik (2012, S. 170) und Buschmeyer (2013, S. 42f.) wird die Problematik der Zuschreibung Vaterersatz auf männliche Pädagogen aufgegriffen. So wird berichtet, dass des Öfteren von Kindern und KollegInnen erwartet wird, dass männliche Fachkräfte die Rolle des Ersatzvaters übernehmen sollen.

Auch Sandra Schulte beschreibt Beiträge in Medien, „in denen Erzieher als ‚Ersatzväter‘ vorgestellt werden“ (Schulte, 2012, S. 259). Dazu verweist sie auf die Süddeutsche Zeitung (SZ) vom 27.08.2010: „Die Kinder jedenfalls genießen es sichtlich, einen Mann um sich zu haben. Viele sehen in Stefan Krausen sogar eine Art Vaterersatz, nennen ihn manchmal ‚Papa‘.“ Damit möchte Schulte aufzeigen, dass männlichen Fachkräften die Rolle des Vaters zugeschrieben wird (Schulte, 2012, S. 259).

Die Zuschreibung in der Darstellung von Schulte wurde von Kindern gemacht. Es stellt sich aber die Frage, ob Kinder diese Zuschreibung von ihren Eltern (Müttern) übernehmen und ob Eltern diese Zuschreibung selber machen.

So beinhaltet die Fragestellung zum einen, ob Eltern diese Zuschreibungen durch andere ebenfalls erkennen oder ob sie diese sogar selber machen.

H7: Eltern, die mit ihren Kindern Erfahrungen mit männlichen Kindergartenpädagogen gemacht haben, behalten ihre positive Haltung zu männlichen Kindergartenpädagogen bei oder verstärken diese sogar

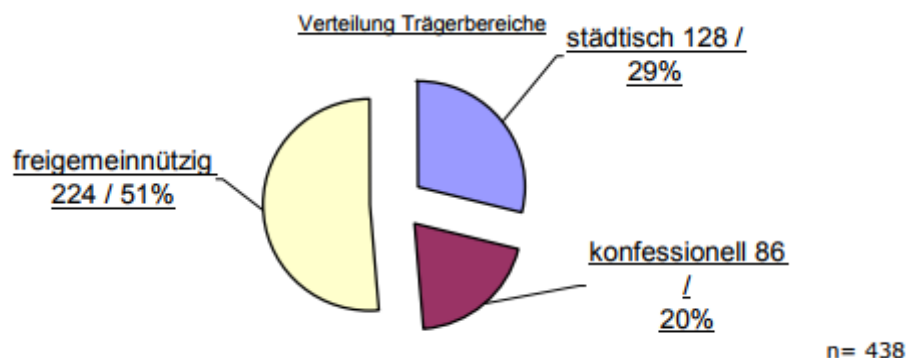
Dies heben Cremers und Krabel (2012, S. 138–f.) in ihrer Studie hervor. Sie verweisen außerdem darauf, dass Eltern, die positive Erfahrungen mit männlichen Erziehern, Praktikanten, FSJ-lern oder Zivildienstleistenden gemacht haben, noch stärker eine Erhöhung des Männeranteils in Kitas als der Durchschnitt aller befragten Eltern befürworteten. Auch Cameron hält in ihrer Studie fest, dass Eltern, die Erfahrungen mit männlichen Fachkräften gemacht haben, sich noch mehr männliche Fachkräfte in Kindergärten vorstellen können als Eltern, die noch keine Erfahrung mit männlichen Fachkräften gemacht haben (Cameron et al., 1999, S. 124).

Das chinesische Sprichwort „Willst du etwas wissen, so frage einen Erfahrenen und keinen Gelehrten“ zeigt die Bedeutung der Erfahrung auf. Wer Dinge selber erlebt, kann mehr dazu sagen. Da in der ersten Hypothese davon ausgegangen wird, dass Eltern sich über männliche Fachkräfte in Kindergärten freuen, so kann auch davon ausgegangen werden, dass eine bereits vorhandene positive Haltung beibehalten oder die vorhandene Haltung (noch) positiver wird. Anhand der Angaben über die Erfahrung mit männlichen Fachkräften und Aussagen, ob das eigene Kind für die Zukunft wieder zu einem männlichen Pädagogen in die Gruppe kommen sollte, soll dies überprüft werden.

H8: Eltern, deren Kinder einen Regelkindergarten mit öffentlicher Trägerschaft besuchen, sind skeptischer gegenüber männlichen Kindergartenpädagogen als Eltern, deren Kinder eine private Einrichtung oder eine Einrichtung mit alternativen pädagogischen Konzepten besuchen.

Aufgrund der erhöhten Anwesenheit von männlichen Fachkräften in alternativ geführten Kindergärten oder Kindergärten spezieller Träger (vgl. Rohrman, 2012b, S. 290f.; Krabel und Stuve, 2006, S. 113) erleben Eltern in freigemeinnützigen Kindergärten eher männliche Fachkräfte (vgl. Abbildung 30).

Abb. 30: Verteilung der männlichen Fachkräfte auf Träger in Frankfurt (Uhrig & Engler, 2006, S. 10)



So arbeitet in Frankfurt am Main jeder zweite männliche Pädagoge in einer freigemeinnützigen Einrichtung. Auch in den Wiener Kindergruppen ist der Anteil männlicher Fachkräfte mit 26 Prozent deutlich höher als in anderen Kindergärten.⁴⁶

Daher kann davon ausgegangen werden, dass Eltern weniger unsicher sind, da männliche Fachkräfte in freigemeinnützigen Kindergärten öfter arbeiten als in öffentlichen Betrieben.

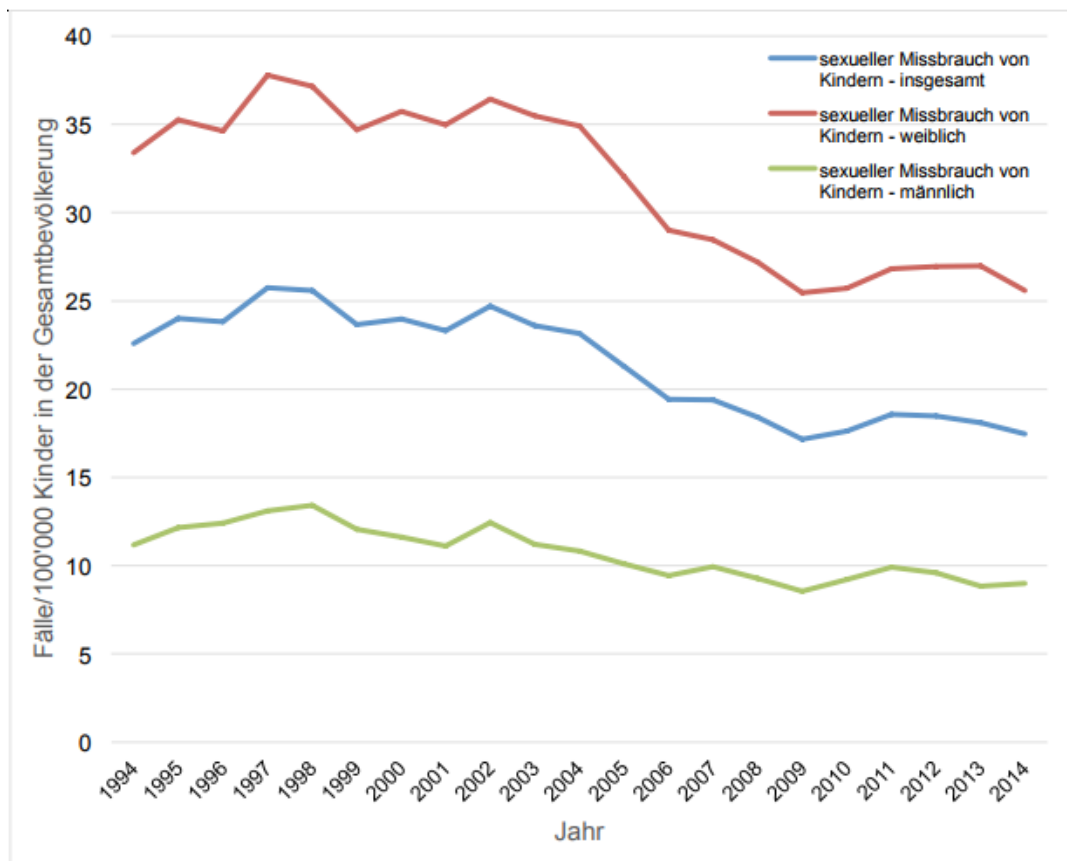
⁴⁶ Vergleiche auch Kapitel 1.2.4 „Der gegenwärtige Personalanteil männlicher Fachkräfte in österreichischen und europäischen Kindergärten“

Zusätzlich könnte überlegt werden, dass Eltern alternativ geführter Kindergärten sich bewusster für eine spezielle Erziehung und deren Beeinflussungsfaktoren entscheiden und somit über mehr Fachwissen und die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte Bescheid wissen. Kinder werden spätestens im verpflichteten Kindergartenjahr einem Kindergarten zugeteilt. Diese Zuteilung erfolgt in einen öffentlichen Kindergarten. Auch wenn Eltern von sich aus einen Kindergarten wählen, ist der am Wohnort nächste eher selten ein freigemeinnütziger Kindergarten. Daher werden sich Eltern, die sich für einen freigemeinnützigen Kindergarten entscheiden, sowohl über den Kindergarten, die Aufnahmebedingungen, das Personal oder die pädagogische Richtung der Institution informieren. Dieser mögliche Informationsvorsprung gegenüber Eltern aus öffentlichen Einrichtungen könnte zu weniger Skepsis beim Antreffen eines männlichen Pädagogen führen. Um diese Annahme zu bestätigen, bedarf es der Überprüfung dieser Hypothese.

H9: Eltern von Buben haben bei der Pflege ihrer Kinder durch männliche Betreuer weniger Bedenken als Eltern von Mädchen

Die Problematik des Generalverdachts könnte für Eltern von Mädchen ein größeres Problem darstellen als für Eltern von Buben. Cameron spricht dies an (Cameron et al., 1999, S. 102), wobei nicht klar formuliert wird, ob Eltern von Mädchen wirklich größere Befürchtungen haben und eine höhere Skepsis aussprechen oder ob Eltern von Buben doch ähnliche Befürchtungen haben.

Dass Eltern von Mädchen eher mit Übergriffen auf ihre Kinder zu rechnen haben als Eltern von Buben, zeigt die Grafik von Andreas Jud, Miriam Rassenhofer, Andreas Witt, Annika Münzer & Jörg M. Fegert, die die gesamten gemeldeten Übergriffe auf Kinder von 1994 bis 2014 in Deutschland darstellt (vgl. Abbildung 31).

Abb. 31: Fälle sexuellen Missbrauchs von Kindern für die Berichtsjahre 1994–2014⁴⁷

Daraus ist ersichtlich, dass Mädchen öfter Opfer von sexuellem Missbrauch werden als Buben. Obwohl diese Grafik Angaben für Deutschland macht und keineswegs speziell die Situation von Kindergartenkindern darstellt, kann daraus geschlossen werden, dass auch in Österreich und ab dem Kindergartenalter Mädchen eher gefährdet sind als Buben. Dass Eltern aufgrund solcher Daten Vorbehalte entwickeln, scheint verständlich. Cremers & Krabel etwa betonen, dass der Generalverdacht unter anderem gespeist wird aus stereotypen Geschlechtervorstellungen, nach denen sich Männlichkeit und Fürsorge scheinbar gegenseitig ausschließen (Cremers & Krabel, 2012, S. 268). Darauf wurde bereits in den anthropologischen Grundlagen verwiesen, indem Männer historisch betrachtet für die Erziehung und Bildung zuständig waren, jedoch keine pflegerische Funktion übernahmen. Dies war die Aufgabe der Mütter bzw. Frauen.

Gerade derartige Daten der unterschiedlichen Gefährdung von Mädchen und Buben verfestigen stereotype Geschlechtervorstellungen, sodass auch die Übernahme von pflegerischen Tätigkeiten durch männliche Fachkräfte Bedenken hervorrufen kann. Um diese Überlegungen zu bestätigen, gilt es, Bedenken der Eltern auch abhängig vom Geschlecht des Kindergartenkindes zu untersuchen.

47

https://beauftragtermisbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/Expertise_H%C3%A4ufigkeitsangaben.pdf, Zugriff am 14.08.2017

H10: Eltern können sich in Zukunft mehr männliche Fachkräfte in diesem Beruf vorstellen

In den Werken von Kreß (S. 52), als auch Krabel und Stuve (2006), Cameron et al. (1999) und Aigner (2012) wird betont, dass sich Pädagoginnen als auch Eltern über mehr männliche Fachkräfte in der Elementarpädagogik freuen würden. Gerade für Maßnahmen zur Steigerung des Anteils männlicher Fachkräfte in Kindergärten ist es von Bedeutung, die Sichtweisen der Eltern zu kennen. Neben den genannten Studien kann auch aus Überlegungen der Hypothese 1 (Eltern freuen sich über eine männliche Fachkraft) und Hypothese 7 (Eltern, die Erfahrungen mit männlichen Fachkräften gemacht haben, haben weiterhin eine positive Einstellung oder sogar eine verbesserte Einstellung gegenüber männlichen Fachkräften) davon ausgegangen werden, dass sich Eltern in Zukunft mehr männliche Fachkräfte wünschen. Diese Annahme gilt es, mittels separater Frage zu überprüfen.

Durch die Verbindung der Hypothesen mit Erkenntnisse aus statistischen Eckdaten und durch die Kombination mehrerer Fragen werden Antworten gewonnen. Daher soll die Zuordnung der vorher genannten Fragen zu den Hypothesen durch Tabelle 14 eine Übersicht bringen.

Tabelle 14: Zuordnung der Fragen zu den Hypothesen

Hypothese	Fragestellungen
H1: Eltern freuen sich über eine männliche Fachkraft im Kindergarten	<ul style="list-style-type: none"> • Wie reagieren Eltern auf männliche Kindergartenpädagogen? • Reagieren sie mit Freude oder skeptisch oder ist dies eine klischeehafte Annahme? • Wünschen Sich Erziehungsberechtigte mehr männliche Pädagogen?
H2: Eltern spüren bei männlichen Kindergartenpädagogen Unsicherheit	<ul style="list-style-type: none"> • Wie reagieren Eltern auf männliche Kindergartenpädagogen? • Reagieren sie mit Freude oder skeptisch oder ist dies eine klischeehafte Annahme?
H3: Eltern mit höherem Bildungsniveau sind positiver eingestellt gegenüber männlichen Fachkräften im Kindergarten als Eltern mit niedrigem Bildungsniveau	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Unterschiede bei den Einstellungen von Eltern mit niedrigerem Bildungsniveau gegenüber Eltern mit höherem Bildungsniveau? • Sind diese interessierter und offener für geschlechtersensible und -gerechte Bedingungen im Kindergarten?

<p>H4: Männlichen Pädagogen werden im Allgemeinen eher Tätigkeiten wie Arbeiten und Spielen im Garten, Werken oder körperliche Tätigkeiten zugeschrieben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Tätigkeiten soll ein männlicher Kindergartenpädagoge aus Sicht der Eltern eigentlich ausführen?
<p>H5: Eltern wissen, dass eine männliche Bezugsperson für Kinder wichtig ist</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Tätigkeiten soll ein männlicher Kindergartenpädagoge aus Sicht der Eltern eigentlich ausführen? • Wie reagieren Eltern auf männliche Kindergartenpädagogen? • Welchen Stellenwert haben männliche Bezugspersonen in Institutionen wie etwa im Kindergarten für Eltern? Haben Eltern von Buben diesbezüglich andere Ansichten als Eltern von Mädchen?
<p>H6: Männliche Kindergartenpädagogen werden von den Eltern als Vaterersatz gesehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden männliche Kindergartenpädagogen gesehen (evtl. als „Vaterersatz“) und ist so eine Tendenz womöglich bei Alleinerziehenden besonders ausgeprägt?
<p>H7: Eltern, die mit ihren Kindern Erfahrungen mit männlichen Kindergartenpädagogen gemacht haben, behalten ihre positive Haltung zu männlichen Kindergartenpädagogen bei oder verstärken diese sogar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie verändern bereits erlebte Erfahrungen mit männlichen Kindergartenpädagogen die Einstellungen von Eltern? • Wie reagieren Eltern auf männliche Kindergartenpädagogen? Reagieren sie mit Freude oder skeptisch oder ist dies eine klischeehafte Annahme? In Kombination mit der statistischen Angabe und der Hypothese 10
<p>H8: Eltern, deren Kinder einen Regelkindergarten mit öffentlicher Trägerschaft besuchen, sind skeptischer gegenüber männlichen Kindergartenpädagogen als Eltern, deren Kinder eine private Einrichtung oder eine Einrichtung mit alternativen pädagogischen Konzepten besuchen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie reagieren Eltern auf männliche Kindergartenpädagogen? Reagieren sie mit Freude oder skeptisch oder ist dies eine klischeehafte Annahme? • In Kombination mit der statistischen Angaben (Art des Kindergartens)
<p>H9: Eltern von Buben haben bei der Pflege ihrer Kinder durch männliche Betreuer weniger Bedenken als Eltern von Mädchen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Tätigkeiten soll ein männlicher Kindergartenpädagoge aus Sicht der Eltern eigentlich ausführen?

	<ul style="list-style-type: none"> • Welchen Stellenwert haben männliche Bezugspersonen in Institutionen wie etwa im Kindergarten für Eltern? Haben Eltern von Buben diesbezüglich andere Ansichten als Eltern von Mädchen?
<p>H10: Eltern können sich in Zukunft mehr männliche Fachkräfte in diesem Beruf vorstellen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wünschen sich Erziehungsberechtigte mehr männliche Pädagogen?

Durch diese Zuordnung der Fragen zu den Hypothesen werden durch die ausgeführten Formulierungen im Fragebogen direkte Antworten erhalten oder aber auch indirekt durch den Vergleich mit den statistischen Aussagen (Ausbildung, Art des Kindergartens) der Eltern.

Vertiefend können in der Auswertung des Fragebogens durch die Kombination der gestellten Fragen noch weitere Aussagen getätigt werden, um insgesamt zu einem Verstehen der Überlegungen der Eltern über männliche Fachkräfte zu gelangen.

4.4.2 Ablauf der Fragebogenerhebung

Der Erhebungszeitraum der quantitativen Untersuchung fand während des Forschungsprojekts „Public Fathers“ statt. Die Beschreibung des Erhebungsablaufs bezieht sich aber nur auf den Erhebungsbereich der Eltern, der für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist.

In den Befragungen von männlichen und weiblichen Fachkräften im Projekt „Public Fathers“ wurde auch nach der Zusammenarbeit mit Eltern gefragt. Dies wurde mittels Fragebogen erhoben. In Anlehnung an diesen Fragebogen wurde ein eigener Fragebogen als Grundlage für die Beantwortung der oben angeführten Hypothesen in dieser Untersuchung erstellt.

Der Fragebogen⁴⁸ beinhaltet mehrere Fragebatterien in Form von drei- und vierstufigen Ratingskalen zur Einstellung der Befragten gegenüber männlichen Fachkräften, zu Überlegungen der Bedeutung von männlichen Fachkräften in Kindergärten, zur Tätigkeitenübernahme von männlichen Fachkräften und zu konkreten Erfahrungen mit männlichen Fachkräften, zum unterschiedlichen Erziehungsverhalten von Männern und Frauen, sowie eine offene Frage für Anmerkungen und die statistischen Angaben zu Geschlecht, Alter, Ausbildung, Kinderanzahl, Geschlecht und Alter des Kindes im Kin-

⁴⁸ Fragebogen siehe Anhang

dergarten, Familienstand und Wohngegend. Für Eltern, deren Kinder im Kindergarten nicht von einer männlichen Fachkraft betreut werden und die dementsprechend keine konkreten Erfahrungen mit männlichem Fachpersonal gemacht haben, wurden entsprechende Fragebatterien, die konkrete Erfahrungen ansprechen, umformuliert von „Wie haben sie Männer im Kindergarten erlebt?“ zu „Was vermuten sie, welche Aussagen treffen bei Männern im Kindergarten zu?“ Um keine Verwirrung beim Ausfüllen der Fragebögen durch die unterschiedliche Formulierung zu stiften, wurden daher zwei verschiedene Fragebögen für Eltern mit Erfahrungen mit männlichen Pädagogen und für Eltern ohne Erfahrung erstellt und entsprechend an die Kindergärten ausgeteilt.

Um Verständlichkeit und Sinnhaftigkeit der Fragen an Eltern von Kindergartenkindern zu testen, wurde ein Pretest durchgeführt. Der Fragebogen musste nicht mehr adaptiert werden und konnte verteilt werden. Da der Fragebogen relativ lang war, musste die Motivation der Eltern relativ hoch sein. Daher wurden die meisten Fragebögen persönlich in die Kindergärten gebracht und eine Box zum anonymen Einwerfen der ausgefüllten Fragebögen bereitgestellt.

Um alle wichtigen statistischen Überlegungen für die Kindergärten sowie für die Eltern mit einzubeziehen, um die Forschungsfragen und Hypothesen beantworten zu können, wurden bei der Versendung der Fragebögen folgende Aspekte beachtet:⁴⁹

- Kindergärten mit und ohne männliche Beschäftigte
- Regelkindergärten und Kindergärten mit einem alternativen pädagogischen Konzept
- ländliche und städtische Einrichtungen
- kleinere und größere Kindergärten
- öffentliche und private Trägerschaft

Ohne Beeinflussungsmöglichkeit wurde erhofft, dass Eltern, die den Fragebogen ausfüllen, folgende Kriterien erfüllen:

- Mütter und Väter
- Eltern von Mädchen und Buben
- Eltern aus verschiedenen Milieus bzw. mit verschiedenen Ausbildungsniveaus

Dies wurde aufgrund der statistischen Angaben überprüft.

Zusätzlich zum Fragebogen erhielten die Eltern ein Informationsblatt.⁵⁰ Darin wurde der Ablauf und Zweck der Befragung geschildert. Die Eltern hatten zwei Wochen Zeit zum Ausfüllen, der Termin der Abholung der Box wurde schriftlich im Kindergarten angekündigt.

⁴⁹ Siehe dazu auch die Beschreibung der quantitativen Stichprobe im Kapitel 4.3.3

⁵⁰ Siehe Anhang

Eltern aus Kindergärten, die aufgrund der Distanz persönlich nicht zu erreichen waren, haben den Fragebogen per Post zu den Kindergärten geschickt bekommen, wobei der Ablauf mit der Box zum Einwerfen und die Zeitspanne die gleiche blieb. Die Boxen wurden entweder von mir persönlich abgeholt oder die eingeworfenen Fragebögen gesammelt aus der Box entnommen und per Post retourniert, um keine Rückschlüsse auf einzelne Eltern ziehen zu können.

Das Einholen des Einverständnisses der Gruppen- sowie der Kindergartenleiterin war selbstverständlich und erleichterte das Verteilen und Einsammeln der Bögen.

4.4.3 Durchführung der Fragebogenauswertung

Die zurückgesendeten Fragebögen wurden mit SPSS ausgewertet. SPSS ermöglicht möglichst rasch eine Vielfalt an statistischen Auswertungen. Die Sinnhaftigkeit der Analysen wird aber vom Forschenden festgelegt. Daher kann auch in der quantitativen Forschung von subjektiver Beeinflussung gesprochen werden.

Auch aus messtheoretischer Sicht ist darauf zu achten, dass Ratingskalen meist nur Ordinalskalenniveau haben und daher kein Mittelwert gebildet und verglichen werden kann. Daher werden bei der Analyse der Fragebögen hauptsächlich einfache statistische Berechnungen verwendet. Bezogen auf die Häufigkeitsanalyse wurden folgende Fragen berücksichtigt:

1. Welches Skalenniveau wurde verwendet? In dieser Fragebogenerhebung wurden Nominalskalen und Ordinalskalen verwendet.
2. Besteht bei intervallskalierten Variablen eine Normalverteilung? Eine Normalverteilung besteht für diese Fragebogenerhebung nicht.
3. Sind die zu vergleichenden Stichproben unabhängig oder abhängig? Diese sind unabhängig.

Daraus lassen sich die möglichen Untersuchungsmethoden im Hinblick auf Signifikanz ein wenig einschränken. Da es sich ausschließlich um ordinal oder nominal skalierte Variablen handelt, kommen bei einem Unterschiedsverfahren nur zwei Tests in die nähere Auswahl: U-Test nach Mann und Whitney (zwei Stichproben) und H-Test nach Kruskal und Wallis (mehr als zwei Stichproben).

4.4.3.1 Statistische Tests

Der Mann-Whitney-U-Test:⁵¹ Dieser Test – auch Wilcoxon Rangsummen-Test genannt (engl. Wilcoxon rank-sum test, kurz: WRS) wird für unabhängige Stichproben verwendet, um zu analysieren, ob die zentralen Tendenzen zweier unabhängiger Stichproben

⁵¹ Vgl. dazu <http://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse/unterschiede/zentral/mann.html>, Zugriff am 07.05.2017

verschieden sind. Dabei wird der Mann-Whitney-U-Test verwendet, wenn ein T-Test aufgrund unabhängiger Stichproben nicht verwendet werden kann. Daher ist der Mann-Whitney-U-Test das nichtparametrische Gegenstück für unabhängige Stichproben zum T-Test und wird angewendet, wenn die Voraussetzungen für ein parametrisches Verfahren nicht erfüllt sind. Dieses „voraussetzungsfreie Verfahren“ stellt geringere Anforderungen an die Verteilung der Messwerte in der Grundgesamtheit, da die Daten nicht normalverteilt sein müssen und nur Ordinalskalenniveau haben müssen. Außerdem kann dieser Test auch bei kleinen Stichproben und Ausreißern berechnet werden (Rustenbach, 2003, S. 100).

Der Kruskal-Wallis-Test⁵²: Der Kruskal-Wallis-Test (auch H-Test genannt) testet zentrale tendenzielle Unterschiede mehrerer unabhängiger Stichproben für unabhängige Stichproben. Dieser Test wird verwendet, wenn eine Varianzanalyse aufgrund fehlender Voraussetzungen nicht möglich ist. Das Gegenstück zum Kruskal-Wallis-Test ist die einfaktorielle Varianzanalyse, wobei der Kruskal-Wallis-Test verwendet wird, wenn die Bedingungen für ein parametrisches Verfahren nicht erfüllt sind. Auch hier sind wieder wie im obigen Test geringere Anforderungen an die Verteilung der Messwerte in der Grundgesamtheit erforderlich (keine Normalverteilung nötig und lediglich Ordinalskalenniveau). Auch bei diesen Berechnungen sind kleinere Stichproben und Ausreißer möglich.

Nachdem es in dieser Fragebogenerhebung keine Datensätze gibt, die komplett ungültig sind, wurden die jeweiligen fehlenden Antworten als solche im SPSS auch kodiert und damit aus den Auswertungen herausgenommen (vgl. Abb 32).

Abb. 32: SPSS-Tabelle zum Vorgehen der fehlenden Antworten

	Name	Typ	Breite	Dezimal...	Beschriftung	Werte	Fehlend	Spalten	Ausrichtung	Messniveau	Rolle
1	Kindergarten	Numerisch	11	0		{1, Himbärg...	Keine	11	Rechts	Nominal	Eingabe
2	IhrKindbesu...	Numerisch	11	0	Ihr Kind besuch...	{1, ja}...	Keine	11	Rechts	Nominal	Eingabe
3	Ichwürdem...	Numerisch	11	0	Ich würde mein ...	{1, trifft voll ...	0	11	Rechts	Ordinal	Eingabe
4	Ichhabem...	Numerisch	11	0	Ich habe mich ...	{1, ja}...	0	11	Rechts	Nominal	Eingabe
5	Ichfreuem...	Numerisch	11	0	Ich freue mich ...	{1, trifft voll ...	0	11	Rechts	Ordinal	Eingabe
6	Ichsehekein...	Numerisch	11	0	Ich sehe keinen...	{1, trifft voll ...	0	11	Rechts	Ordinal	Eingabe
7	Ichseheder...	Numerisch	11	0	Ich sehe der Sit...	{1, trifft voll ...	0	11	Rechts	Ordinal	Eingabe

Somit wurden nur gültige Angaben berechnet und weiterbearbeitet und fehlende Antworten ausgeblendet. Die Ergebnisse wurden mit Häufigkeiten dargestellt und Signifikanzen wurden, wenn dies möglich war, für die jeweiligen Hypothesen überprüft. Die Berechnungen wurden eigenständig durchgeführt, wobei zur Unterstützung ein Statistiker herangezogen wurde, der die Berechnungen kontrollierte.

Bei der Ergebnisdarstellung hängt die Wahl der Angabe durch Prozente oder konkrete Personenzahlen von der Aussagekraft ab. Bedarf es aufgrund einer speziellen Gruppen-

⁵² Vgl. <http://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse/unterschiede/zentral/kruskal.html>, Zugriff am 07.05.2017

größe der Auflistung der Personenzahlen, die eine Aussage getätigt haben, wird diese als Zahl dargestellt. Wenn der Vergleich besser über Prozentzahlen dargestellt wird, bezieht man sich auf gültige Prozentangaben. Das heißt, dass die Zahl der Personen immer zur Anzahl der betroffenen Gruppe gesetzt wird. Werden zum Beispiel nur Aussagen von Eltern aus Regelkindergärten verwendet, wird zur Berechnung der Prozentzahl zum einen nur die Zahl der Eltern aus Regelkindergärten sowie davon wiederum nur die gültigen Antworten verwendet. Die Angabe als Personenzahl oder Prozentzahl wird ersichtlich gemacht.

Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung werden nach der Darstellung des qualitativen Zugangs (Abschnitt 4.5) in Kapitel 5 ausführlich dargestellt. Zuvor soll jedoch das qualitative Vorgehen erläutert werden. Um offene Fragen zu klären oder Begründungen für Ergebnisse des quantitativen Zugangs zu erhalten, wurde nach der schriftlichen Befragung und einer quantitativen Ergebnisanalyse im Anschluss ein qualitatives Verfahren durchgeführt (vgl. Tabelle 11 in Abschnitt 4.3.1).

4.5 Qualitativer Zugang

Da in Interviews zugrundeliegende Haltungen und Emotionen genauer vertieft werden können, wurde neben dem quantitativen Zugang ein qualitativer Zugang anhand von qualitativen Interviews durchgeführt (vgl. Kapitel 4.2). Dabei wurde auf problemzentrierte Interviews zurückgegriffen, denn:

„Das problemzentrierte Interview unterscheidet sich also vom narrativen zunächst schon dadurch, daß der Forscher nicht ohne jegliches theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis in die Erhebungsphase eintritt. Wie auch im quantitativen Paradigma üblich, bereitet sich der Forscher durch Literaturstudium, eigene Erkundungen im Untersuchungsfeld, durch Ermittlung des Fachwissens von Experten usw. auf seine Studie vor.“ (Lamnek, 1988, S. 196)

Durch die Auseinandersetzung mit den Grundlagen und die bereits durchgeführte Untersuchung mittels quantitativen Ansatzes war bereits ein theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis vorhanden. Auch durch das Forschungsinteresse, das die persönliche Sicht der Interviewten zeigen sollte, bot sich für die vertiefte Beantwortung der zentralen Fragestellungen die Form eines leitfadengestützten Interviews an, da dieses sowohl erzählgenerierende Passagen als auch fokussierte, gezielt abgefragte Passagen beinhaltet (Aigner, 2012, 135). Eine anschließende qualitative Inhaltsanalyse sollte ein Herausarbeiten der subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen der Befragten ermöglichen.

Der Fokus lag bei den Interviews nicht im Abfragen von Fachwissen der Eltern, sondern im vertiefenden kommunikativen Darstellen der Sichtweisen und Erfahrungen durch die Eltern. Der Freiraum durch offen gestaltete Fragestellungen und die präzise Auseinandersetzung mit fokussierten Fragen sowie der Freiraum der interpretativen Analyse ermöglichte die persönliche Perspektive der Befragten aufzuzeigen, aber trotzdem subjektorientierte Antworten auf die Forschungsfragen zu erhalten (Aigner, 2012, 135).

Vorgegangen wurde im qualitativen Ansatz schrittweise nach König und Bentler (König und Bentler, 2003, S. 90):

1. Schritt: Entwicklung einer präzisen Fragestellung: Die Entwicklung der Fragestellung wurde bereits zu Beginn des Methodenteils präzise dargestellt. Der Fokus liegt darauf, wie Eltern von Kindergartenkindern männliche Fachkräfte in der Betreuung ihrer Kinder im Kindergarten wahrnehmen und welche Empfindungen die Eltern dabei verspüren.⁵³
2. Schritt: Übersicht über den Forschungsstand und daraus folgend
3. Schritt: Festlegung des theoretischen Begriffsrahmens: Neben den Studien, die bereits im Kapitel über das Ziel der Arbeit aufgelistet wurden, und sich mit männlichen Fachkräften in Kindergärten befassen, wurde Fachliteratur gesichtet und bearbeitet, die sich mit den Grundlagen von männlicher Erziehung, Erziehung aufgrund des Geschlechts und Professionalisierung beschäftigt, wobei der Fokus sowohl auf historischen Aspekten als auch auf den Veränderungen bis heute lag.
4. Schritt: Festlegung der Forschungsmethodik und Durchführung der Untersuchung: Sowohl durch Beeinflussung aufgrund der Beteiligung am Projekt „Public Fathers“ als auch aufgrund theoretischer Überlegungen wurden wie beschrieben halbstrukturierte, problemzentrierte Interviews geführt.⁵⁴
5. Schritt: Darstellung und Interpretation der Ergebnisse: Die Ergebnisse werden anschließend an die Darstellung der Methodik im empirischen Teil aufgezeigt und in einem weiteren Schritt interpretiert.⁵⁵
6. Schritt: Pädagogische Konsequenzen: Durch die Gegenüberstellung der Ergebnisse mit dem EPIK-Modell⁵⁶ sollen pädagogische Überlegungen zur Professionalisierung männlicher Fachkräfte aufgestellt werden.

⁵³ Siehe das Kapitel 4.1 über die Forschungsfrage und das Ziel der Arbeit

⁵⁴ Siehe dazu das Kapitel 4.5.1 über die Erstellung des Leitfadens und 4.5.2 Durchführung der Interviews

⁵⁵ Siehe das Kapitel 6 der qualitativen Ergebnisse

⁵⁶ Siehe dazu das Kapitel 3.5 der Darstellung des EPIK-Modells sowie das Kapitel 8 des EPIK-Modells im Kontext der Befunde

Auf den Schritt 1 der präzisen Fragestellung wurde bereits zu Beginn des Methodenteils eingegangen. Schritt 2 und 3 werden in den theoretischen Grundlagen ausführlich dargestellt. Die Ausführungen von Schritt 4, der Festlegung der Forschungsmethodik, wurden im Kapitel „Begründung des methodologischen Zugangs“ bearbeitet. Folglich soll als nächster Schritt der zweite Teil von Punkt 4, die Durchführung der Untersuchung, näher erläutert werden.

4.5.1 Erstellung des Interviewleitfadens

Mittels theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis durch die Bearbeitung der Studien von Tünte (2007), Krabel & Struve (2006) und Uhrig & Englert (2005) sowie Cameron (1999) und der ersten Ergebnisse des quantitativen Vorgehens konnten folgende Bereiche als bedeutsam für die qualitativen Interviews herausgearbeitet werden:

- Die Sichtbarkeit des anderen Geschlechts im Kindergarten/die besondere Stellung
- Kontakt zu den Kindern, zu Müttern/Vätern, im Team
- Identität/Rollenzuschreibung: Orientierung sowohl für Mädchen als auch für Buben
- Männlichkeit
- Die Handlungstätigkeiten des Pädagogen in der Institution Kindergarten
- Missbrauch: Angst der Eltern, aber auch Angst vor Vorwürfen der Pädagogen

Durch die Methodik des halbstrukturierten Interviews war gewährleistet, dass durch offene Fragestellungen Eltern in ihren Antworten möglichst frei waren. Gleichzeitig war aber auch sichergestellt, dass der Leitfaden als „roter Faden“ diene, um alle wichtigen Themenbereiche abzudecken und eine spätere Vergleichbarkeit der Interviews zu ermöglichen. Aber auch für vertiefende Ad-hoc-Fragen blieb bei dieser Methode Platz, um bei wichtigen Aussagen in die Tiefe und auf den Grund zu gehen (Oswald, 2003, S. 83).

Durch diese generierten Kategorien bzw. Themen und die daraus resultierenden Überlegungen wurde ein Leitfaden⁵⁷ für die Interviews erstellt, der richtungsgebend für die Befragung sein und auch als Vergleichsgarantie fungieren sollte. „Meist dient der Leitfaden auch dazu, eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews zu sichern.“ (Friebertshäuser 2003, S. 375)

Ziel des qualitativen Vorgehens bzw. der teilstrukturierten Interviews war es somit, Antworten auf diese Themenbereiche zu erhalten. Die nachfolgend angeführten Fragestellungen decken die Themenbereiche ab, stellen aber nicht den gesamten Leitfaden dar, da es auch überleitende oder erklärende Fragen braucht.

⁵⁷ Leitfaden siehe Anhang

4.5.1.1 Sichtbarkeit/Kontakt

Zum einen muss für die Einordnung der Antworten aus ihnen hervorgehen, ob die Interviewpartner bereits konkrete Erfahrungen gemacht haben, oder ob sich ihre Antworten aus Vorannahmen zusammensetzen.

Frage: „Hat ihr Kind eine Kindergärtnerin oder einen Kindergärtner? Was haben sie für Erfahrungen mit ihm/ihr gemacht?“

„None of the activities or characteristics described is necessarily gendered, but the fact that they are mentioned by parents, despite having relatively few opportunities for observation, suggests that they stood out for the parents as peculiar to men's presence within the centres.“ (Cameron et al., 1999, S. 120)

So ist es wichtig zu wissen, ob Eltern wirklich Erfahrungen gemacht haben, welche Erfahrungen dies sind, ob sie diese auch selbst beobachtet haben und wie es ihnen damit geht.

Zum anderen ist es für die Auswertung von Bedeutung zu wissen, ob es Zufall ist, dass das Kind bei einem männlichen Betreuer ist oder ob sich die Eltern die Betreuungsperson ausgesucht haben:

Frage: „Haben sie sich bewusst für einen männlichen Kindergartenpädagogen entschieden?“

Es ist von Bedeutung, ob Eltern einen Kindergarten bewusst aufgrund der männlichen Fachkraft gewählt haben, da somit von einer besonders positiven Einstellung gegenüber männlichen Fachkräften ausgegangen werden kann. In der Studie von Krabel/Stuve wurde festgestellt: „Über zehn Prozent der in Kitas beschäftigten Männern arbeiten in Elterninitiativen, in denen der Männeranteil insgesamt immerhin bei 10,22% liegt – fast dreimal so hoch wie der Bundesdurchschnitt.“ (Krabel und Stuve, 2006, S. 113) Eltern, deren Kinder einen freigemeinnützigen Kindergarten besuchen, treffen eher männliche Fachkräfte an als Eltern, deren Kinder einen öffentlichen Kindergarten besuchen. Zusätzlich haben sie sich bewusst für eine solche Institution entschieden. Daher ist es interessant zu erfahren, ob diese Entscheidung aufgrund der männlichen Fachkraft getroffen wurde oder welche anderen Kriterien dafür herangezogen wurden.

4.5.1.2 Kontakt/Missbrauch

Da Ängste und Befürchtungen oftmals nicht gerne geäußert werden oder auch die richtige Formulierung fehlt, wird über die Befragung nach dem Gefühl eine Verbindung zu möglichen Befürchtungen hergestellt.

Frage: „Welches Gefühl haben Sie, wenn Sie daran denken, dass ihr Kind im Kindergarten von einem Mann pädagogisch betreut wird? Warum?“

Erst wenn sich Eltern bei den Äußerungen während des Interviews sicher fühlen, wird nach den Gefühlen und möglichen Befürchtungen gefragt. Eltern sind oftmals nicht so geübt, wenn sie ihre wahre Einstellung schildern sollen.

„It is perhaps the case that parents had had few opportunities to contribute to debates about matters such as gender in their childcare services, and that they therefore had little practice in articulating their views on the matter.“ (Cameron et al., 1999, S. 118)

Deshalb soll über die Gefühle mehr Inhalt zutage gefördert werden.

4.5.1.3 Tätigkeit/Rollen/Kontakt

Um zu klären, wo Eltern den Unterschied zwischen männlichen und weiblichen PädagogInnen sehen, ist die

Frage: „Worin unterscheiden sich Ihrer Erfahrung nach weibliche und männliche Pädagog/innen?“

sehr wichtig. In der englischen Studie von Cameron wurden Männern genaue Eigenschaften zugeschrieben:

„The terms used to describe men were ‚enthusiastic‘, ‚relaxed‘, ‚playful‘, ‚fun‘, ‚authoritative‘, ‚rule bound‘, ‚physical‘ and ‚someone special‘. Men, it was said, were more likely to play football, to do things outside, and to ‚muck about‘. They ‚let the kids get on with it‘, and ‚are not inhibited by risk‘.“ (Cameron et al., 1999, S. 120)

Interessant ist, ob diese Verhaltensweisen auch den Kindergartenpädagogen bei uns zugeschrieben werden oder ob Eltern diese Unterschiede in Österreich so nicht wahrnehmen.

4.5.1.4 Identität/Rollen

Nachdem in den genannten Studien festgestellt wurde, dass für die Identitätsfindung von Buben männliche Bezugspersonen sehr wichtig sind, das Rollenverständnis aber durch männliche Pädagogen eventuell sogar verunsichert werden könnte (vgl. Cameron, S. 115), ist es interessant zu erfahren, wie Eltern die Bedeutung von Männern für Kinder sehen. Krabel/Stuve (2006) beschreiben dies etwa wie folgt:

„Dabei werden immer wieder zwei Phänomene sichtbar: Zum einen kann geschlechtstypisches Verhalten verstärkt werden, wenn Männer und Frauen gemeinsam den Alltag mit Kindern gestalten. Zum anderen kommt es zu Enttäuschung,

weil Männer geschlechtstypische Erwartungen *nicht* erfüllen (wollen).“ (Krabel und Stuve 2006, S. 121)

Frage: „Welche Bedeutung hat das Geschlecht der Pädagog/innen für Kinder?“

Wichtig ist, wie Eltern die männlichen Pädagogen sehen. Dabei soll differenziert werden, welche Bedeutung männliche Fachkräfte für das eigene Kind, für andere Kinder oder auch für die Eltern selber oder das Team haben und welche Aufgaben/Rollen ihnen zugeschrieben werden.

4.5.1.5 Tätigkeit/Männlichkeit/Rollen

In den genannten Studien zeigte sich, dass Eltern den männlichen Pädagogen bestimmte Tätigkeiten zuschreiben. Interessant ist, wie Eltern dies begründen und ob die Tätigkeiten laut den Zuschreibungen der Eltern von den Fachkräften wirklich durchgeführt werden.

Frage: „Was glauben Sie, welche Tätigkeiten ein Kindergärtner (Mann) im Kindergarten ausführt bzw. ausführen sollte? Welche nicht? Warum?“

So sollten Pädagogen von den Anstellungsanforderungen her eigentlich alle Tätigkeiten durchführen, wie Frauen auch. Aber:

„Viele männliche Fachkräfte beklagen, dass sie zu Hausmeisterarbeiten herangezogen werden. Wenn sie körpernahe Versorgungsaufgaben, wie das Wickeln übernehmen, kann es dagegen zu Irritationen kommen, nicht zuletzt bei den Eltern.“ (Krabel und Stuve, 2006, S. 121)

Es scheint sinnvoll, dass Eltern dies auch erfahren.

4.5.1.6 Männlichkeit/Identität

Weiters ist es interessant zu hinterfragen, was Eltern glauben, welche Männer diesen Beruf ausüben.

Frage: „Welcher Typ Mann, glauben sie, arbeitet in Kindergärten? Unterscheiden diese Männer sich von anderen? Was bedeutet das für die Identitätsbildung und das Rollenverständnis?“

Dies zeigt zum einen eigene Zuschreibungen der Eltern und zum anderen werden die tätigen Pädagogen dadurch beschrieben. Tünste führt Überlegungen zur Männlichkeit pädagogischer Fachkräfte an:

„Die Erwerbstätigkeit von männlichen Erziehern scheint keineswegs dazu zu führen, dass ‚ihre Männlichkeit‘ von den Eltern in Zweifel gezogen wird. Bei Eltern-

teilen, die einer Beschäftigung von männlichen Erziehern positiv gegenüberstehen, werden diese als eine Art sinnvolle Ergänzung zu ihren Arbeitskolleginnen gesehen. Auch bei Eltern, die eine Erwerbstätigkeit von Männern in diesen Berufsfeld weniger positiv beurteilen oder gar ablehnen, wird die ‚Maskulinität‘ der Erzieher nicht in Abrede gestellt“ (Tünte, 2007, S. 98)

Doch ob den männlichen Pädagogen nicht doch bestimmte Merkmale zugeschrieben werden, heißt es zu hinterfragen.

4.5.1.7 Missbrauch/Männlichkeit

Da sowohl Pädagogen als auch Eltern immer wieder Vorbehalte angeben, muss natürlich auch gefragt werden, ob es befürchtete negative Aspekte bei tätigen Pädagogen gibt.

Frage: „Haben sie Befürchtungen bei männlichen Pädagogen? Welche? Warum?“

Tünte erwähnt beispielsweise, dass der Körperkontakt, der von Kindern gefordert wird, für männliche Fachkräfte nicht immer leicht ist. Die männlichen Pädagogen zeigen diesbezüglich erhöhte Aufmerksamkeit bei der Arbeit. Von den Arbeitskolleginnen werden sie nicht misstrauisch beobachtet, aber von manchen Eltern eher schon (Tünte, 2007, S. 109). So ist zu prüfen, ob die Eltern misstrauisch oder kritisch gegenüber Körperkontakt, pflegerischen Tätigkeiten oder Ähnlichem sind.

So konnte aufgrund dieser Überlegungen und Themenbereiche ein Interviewleitfaden erstellt werden, der als roter Faden für die Durchführung der Interviews diente.

4.5.2 Durchführung der Interviews

Die Datenerhebung der qualitativen Erhebung in diesem Rahmen erfolgte von Jänner bis März 2014 durch die Forscherin. Der Kontakt zu den Eltern fand über die Kindergärten statt, in denen die Kinder der Eltern betreut wurden. Dabei wurde zunächst das Einverständnis der Kindergartenleitungen sowie der gruppenführenden Kindergärtnerin eingeholt. Danach wurden die KindergärtnerInnen gebeten, den Eltern einen Brief⁵⁸ mit der Vorstellung des Projekts mitzugeben. Auf diesem Brief wurden das Thema und das Forschungsvorhaben vorgestellt und die Eltern gebeten, bei Interesse telefonisch oder per E-Mail Kontakt zur Forscherin aufzunehmen.

Durch die Kontaktaufnahme über den Kindergarten konnten bereits Überlegungen, welche Kriterien der Kindergarten bzw. der/die KindergärtnerIn erfüllen muss, kontrolliert

⁵⁸ Siehe den Brief im Anhang

werden. Genau wie beim quantitativen Forschungsansatz wurden folgende Überlegungen beachtet, die durch die teilnehmenden Eltern erfüllt werden sollten:

- Kindergärten mit und ohne männliche Beschäftigte
- Regelkindergärten und Kindergärten mit einem alternativen pädagogischen Konzept
- ländliche und städtische Einrichtungen
- kleinere und größere Kindergärten
- öffentliche und private Trägerschaft
- Mütter und Väter
- Eltern von Mädchen und Buben
- Eltern aus verschiedenen Milieus bzw. mit verschiedenen Ausbildungsniveaus

So erklärten sich schlussendlich 21 Eltern, 15 Frauen und sechs Männer (als Gruppe A bezeichnet) mit Erfahrung mit männlichen Pädagogen (Tabelle 15) und sieben Mütter (als Gruppe B bezeichnet) ohne Erfahrung mit männlichen Pädagogen (Tabelle 16) bereit, ein Interview zu führen.

Tabelle 15: Geschlecht und Besonderheiten der Interviewten sowie Dauer der Interviews bei Eltern, die Erfahrung mit männlichen Fachkräften haben

Gruppe A: Eltern mit Erfahrung

Interviews mit Erfahrung	Ge- schlecht	Besonderheiten	Dauer
A1	w		09:11
A2	m	Erfahrung früher in Krabbelstube	09:24
A3	w		09:46
A4	m	verheiratet mit A8	09:08
A5	w		10:30
A6	w	Russin	11:12
A7	w	Erfahrung vor 6 Jahren	15:50
A8	w	verheiratet mit A4	15:03
A9	w	Türkin	17:30
A10	m	verheiratet mit A14	11:50
A11	w	verheiratet mit A12	16:02
A12	m	verheiratet mit A11	16:28

A13	w		09:23
A14	w	verheiratet mit A10	14:11
A15	w	Türkin	07:55
A16	w	verheiratet mit A16, Interview gemeinsam	11:12
A17	m	verheiratet mit A16, Interview gemeinsam	08:21
A18	w	Gewalt erlebt	09:47
A19	w	verheiratet mit A19	10:05
A20	m	verheiratet mit A18	10:46

Tabelle 16: Geschlecht und Besonderheiten der Interviewten sowie Dauer der Interviews bei Eltern, die keine Erfahrung mit männlichen Fachkräften haben

Gruppe B:

Interviews ohne Erfahrung	Geschlecht	Besonderheiten	Dauer
B1	w		09:39
B2	w		11:01
B3	w		10:42
B4	w	Türkin	08:03
B5	w		09:24
B6	w		09:30
B7	w		14:37

Da der Fokus bei den Interviews vor allem auf konkreten Erlebnissen und Erfahrungen mit männlichen Fachkräften lag, sollte die Gruppe der Eltern, die bereits Erfahrung mit männlichen Fachkräften gemacht haben, größer sein. Die Gruppe der Eltern, die keine Erfahrung mit männlichen Fachkräften hatten, sollte zum einen als Kontrollgruppe dienen und zum anderen sollte doch auch befragt werden, ob diese Gruppe spezielle Überlegungen zu männlichen Fachkräften in Kindergärten hat. Diese Aussagen können ebenso zu einem Erkenntnisgewinn führen, als auch als Grundlage für zukünftige Überlegungen zur Erhöhung des Männeranteils in Kindergärten dienen.

Um den Leitfaden und die technischen Geräte zu testen, wurde ein Probeinterview durchgeführt. Da dies erfolgreich verlief, wurden die Interviews anschließend in einem Vier-Augen-Gespräch durchgeführt, vereinzelt auch über Telefon. Ein einziges Inter-

view fand mit einem Ehepaar gemeinsam statt. Die Interviews fanden an den Arbeitsstellen einiger statt sowie in Cafés oder auch zu Hause. Aufgenommen wurde digital mittels eines Tablets. Die 27 Interviews konnten alle im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden, da sowohl die Qualität des Tonmaterials als auch der Umfang aller Interviews eine Verarbeitung zuließen.

Die Interviews wurden wörtlich, allerdings mit einer Abflachung des Dialekts ins Hochdeutsche, transkribiert⁵⁹, um diese verständlicher zu machen. Somit wurde auf die sprachliche Färbung des Dialekts verzichtet (vgl. Kittl-Satran, 2012, S. 296). Da in diesem Fall der Sprachgebrauch der befragten außer Acht gelassen wird, kann durch die Abflachung der Schwerpunkt auf Aussagen oder auch Zwiespältigkeiten gelegt werden.

Die Interviews wurden anonymisiert und Personen oder Orte jeweils nur mit Anfangsbuchstaben (z. B. „M. sagte, dass ...“) angeführt. Die Kategorisierung wurde computerunterstützt und fand mit dem Programm MAXQDA statt. Auf die einzelnen Kategorien wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

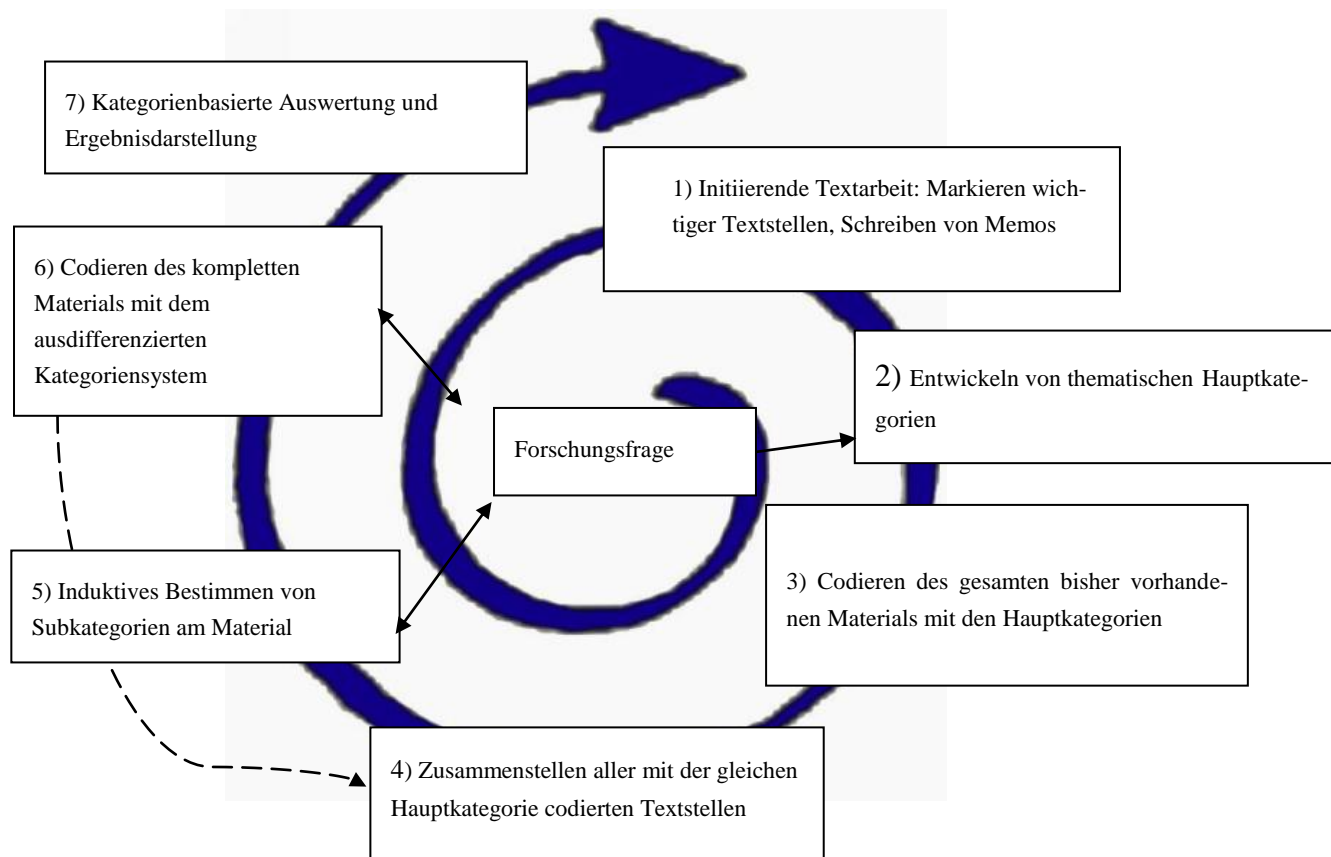
4.5.3 Auswertung der Interviews

Verfahren wurde bei der Datenauswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (vgl. Kuckartz, 2012, S. 77ff.). Dabei wird in der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zuerst Textarbeit betrieben und anschließend die Kategorienbildung vollzogen. Das wurde auch in diesem Forschungsprozess so gehandhabt. Wichtig dabei ist die „Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten“ (Kuckartz, 2012, 98), sodass Inhalte zuerst vom Forschenden eingeschätzt wurden und auf „Basis menschlichen Verstehens bewertet“ (ebd). So sind hierbei auch die Interpretation und das Verstehen der sozialen Zusammenhänge von Bedeutung.

So lässt sich der Forschungsprozess folgendermaßen laut Abbildung 33 von Kuckartz (2012, S. 78) darstellen:

⁵⁹ Transkriptionsregeln siehe Anhang

Abb. 33: Eigene Darstellung des Ablaufschemas einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz



4.5.3.1 Kategorienerstellung

Aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung mit anderen Studien⁶⁰ war bereits ein Grundgerüst an Themen vorhanden. Zusätzlich wurden die Interviews A1 bis A3 gesichtet und daraus Hauptkategorien gebildet. So konnte zu Beginn der Bearbeitung des Interviewmaterials, wie in Abbildung 34 dargestellt, bereits ein vorläufiges Kategoriensystem festgelegt werden

Abb. 34: Vorläufiges Kodiersystem durch die Sichtung der Studien und Literatuarbeit

Themen aus den Studien ⁶¹	Vorerst erstellte Kategorien
Die Sichtbarkeit des anderen Geschlechts in der Kindergartengruppe/die besondere Stellung männlicher Fachkräfte (Sichtbarkeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrung mit männlichen Fachkräften • Eindruck bzw. Gefühl • Männertypen
Kontakt zu den Kindern, zu Müttern/Vätern, im Team (Kontakt)	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrung mit männlichen Fachkräften • Eindruck bzw. Gefühl

⁶⁰ Vgl. Studien in der Darstellung der Forschungsfrage und Zielsetzung im Kapitel 4.1

⁶¹ Siehe dazu die Beschreibungen beim quantitativen Zugang

	<ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeiten einer männlichen Fachkraft im Kindergarten
Identität/Rollenzuschreibung: Orientierungsmöglichkeit sowohl für Mädchen als auch für Buben durch männliche Fachkräfte (Identität)	<ul style="list-style-type: none"> • Männertypen • Tätigkeiten einer männlichen Fachkraft im Kindergarten
Die ausgeführten Tätigkeiten und Arbeiten des männlichen Pädagogen in der Institution Kindergarten (Tätigkeiten)	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrung mit männlichen Fachkräften • Eindruck bzw. Gefühl • Männertypen • Tätigkeiten einer männlichen Fachkraft im Kindergarten • Unterschiede im pädagogischen Handeln zwischen Mann und Frau
Missbrauchsverdacht: Angst der Eltern, aber auch Angst vor Vorwürfen der männlichen Fachkräfte (Missbrauchsverdacht)	<ul style="list-style-type: none"> • Eindruck bzw. Gefühl • Gefahren • Männertypen

Die Kodierregeln bestimmten dann das Zuweisen der Textstellen. Beinhaltete eine Textstelle Inhalte mehrerer Kategorien, so wurde diese im Programm MAXQDA auch mehreren Kategorien zugewiesen.

So wurde durch Sichtung des Materials das Kategoriensystem überprüft und Kategorien adaptiert bzw. hinzugefügt, um das System zu vervollständigen. Außerdem wurden induktiv aus dem Text Subkategorien entwickelt, um so in einem zweiten Kodierprozess noch einmal alle Interviews und den gesamten Inhalt zu sichten und zu Kodieren. Das Kategoriensystem wird in Tabelle 17 dargestellt:

Tabelle 17: Beschreibung des Kategoriensystems

Kategorien	Subkategorien	Beschreibung der Kategorie
Erfahrungen mit männlichen Fachkräften	<ul style="list-style-type: none"> • Neutrale Erfahrungen • Schlechte Erfahrungen • gute Erfahrungen 	Erlebnisse, die Eltern konkret mit männlichen Fachkräften berichten und allgemeiner gehalten sind (keine Tätigkeiten, Unterschiede zu Frauen, konkrete Gefahren)
Bedeutung des Geschlechts der Betreuung	<ul style="list-style-type: none"> • Für die Kindergartenwahl • Für das Team 	Überlegungen der Eltern, für wen die Anwesenheit männlicher Fachkräfte wichtig ist (sein kann) und warum.

	<ul style="list-style-type: none"> • Für die Eltern • Für die Kinder 	
Eindruck/Gefühl bei der Betreuung durch eine männliche Fachkraft ⁶²	<ul style="list-style-type: none"> • Neutral • Negativ • Positiv 	Aussagen von Eltern, wie sie sich bei konkreten Begegnungen mit männlichen Fachkräften fühlen/gefühl haben bzw. welche Gefühle aufkommen, wenn Eltern ohne Erfahrung mit männlichen Fachkräften eine solche Betreuung und/oder Begegnung vorstellen
Gefahren	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Gefahren • Kritische Überlegungen 	Konkrete negative Erlebnisse, Gefahren oder auch Befürchtungen durch die Betreuung durch eine männliche Fachkraft bzw. Verneinungen zu möglichen Gefahren
Tätigkeiten eines Mannes		Alle Aussagen, die die Tätigkeitenübernahme von männlichen Fachkräften betreffen, aber auch allgemeine Aussagen, welche Aufgaben ein Mann übernehmen soll/darf
Unterschiede zwischen Männern und Frauen	<ul style="list-style-type: none"> • Emotional • Pädagogisch • In der Kommunikation • Im Körperlichen • Ähnlichkeiten 	Angesprochene Differenzen oder auch Ähnlichkeiten im pädagogischen Alltag in der Interaktion mit Kindern oder KollegInnen bzw. bei der Begegnung mit Eltern
Männertypen		Beschreibungen der männlichen Fachkräfte, die tatsächlich die Kinder betreuen, aber auch Überlegungen, wie sich Eltern ohne Erfahrung eine männliche Fachkraft vorstellen; Ebenso allgemeine Aussagen zu Männern und Männlichkeit
sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> • Berufswahl • Mündigkeit der Eltern 	Alle Aussagen, die von Bedeutung sind, aber nicht in die anderen Kategorien fallen; im konkreten waren dies Aussagen von Eltern, die die Berufswahl der männlichen Fachkräfte

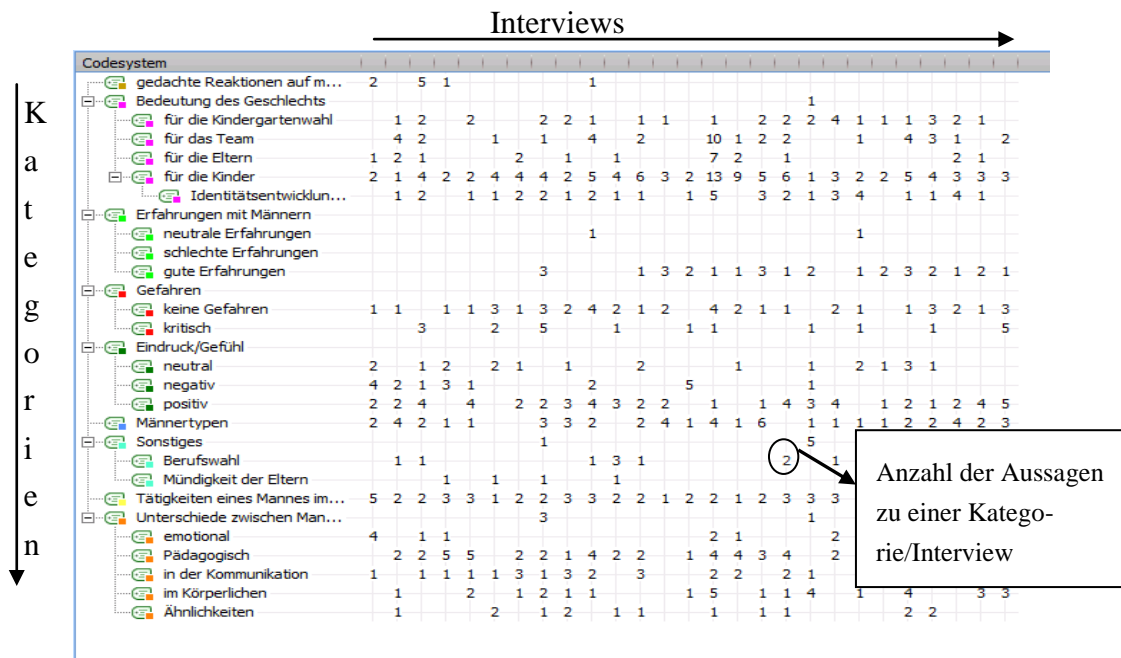
⁶² Da das Gefühl eine andere Bedeutung hat als konkrete Erfahrungen, wurde diese Kategorie aufgestellt. So kann ein Elternteil nur konkrete positive Erfahrungen mit männlichen Fachkräften gemacht haben, aber trotzdem ein negatives Gefühl dabei verspüren.

		betreffen, sowie Überlegungen zur eigenen Aussagekraft der Eltern zu diesem Thema
--	--	---

Anschließend wurden die Textstellen thematisch zusammengefügt. Weiters wurden Kategorien mit anderen Variablen verknüpft, um geschlechtliche oder demografische Aspekte wie Mann/Frau, Stadt/Land, Ausbildung usw. und die getätigten Aussagen zu vergleichen und mittels Grid-Tabellen sichtbar zu machen.

Dadurch konnte das gesamte Textmaterial mittels den entstandenen Kategorien und Subkategorien bearbeitet werden, sodass folgende Code-Matrix (Abbildung 35) entstanden ist:

Abb. 35: Code-Matrix



Dabei werden die Aussagen zu den einzelnen Kategorien und Subkategorien pro Interview in Zahlen angegeben. Horizontal werden die einzelnen Interviews angezeigt, vertikal die einzelnen Kategorien und Subkategorien. Die Zahlen geben die Anzahl der Aussagen zu einer Kategorie pro Interview an. Möchte man eine Zuordnung aus den Interviews im Originaltext aufrufen, genügt ein Klick auf die Zahl in diesem Interview bei der entsprechenden Kategorie und die Originalaussagen sowie die Reduzierungen öffnen sich in einem Fenster.

4.5.3.2 Konkretes Vorgehen mit Textstellen

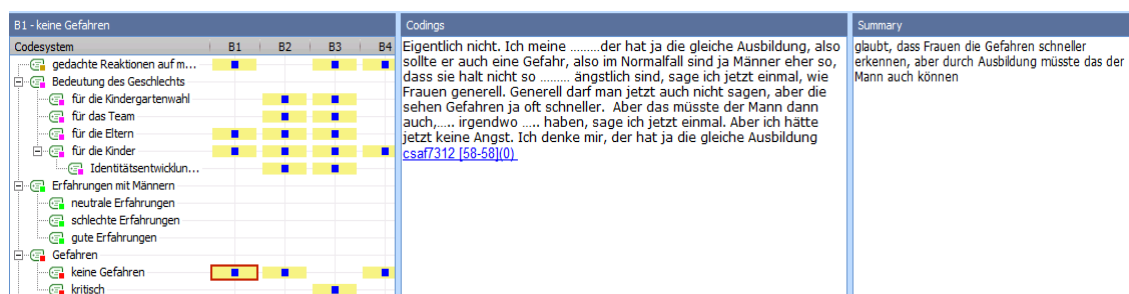
Anhand eines konkreten Beispiels soll das Vorgehen bis hin zur Reduktion aufgezeigt werden. Diese Reduktion benötigt es für den strukturierten Umgang mit dem gesamten Material, wie auch Mayring dies beschreibt:

„Dieser Kurztext wird dann bis zu einem gewählten Abstraktionsniveau reduziert, indem die einzelnen Paraphrasen – soweit es für die angestrebte Fragestellung sinnvoll ist – noch mehr generalisiert werden. Im nächsten Schritt werden dann Paraphrasen mit gleicher Bedeutung herausgestrichen; die verbleibenden Paraphrasen werden gebündelt, sofern sie inhaltliche Nähe aufweisen.“ (Mayring 1985, S. 195–f.)

Im Programm MAXQDA wurden alle Interviewtranskriptionen im RTF-Format eingefügt. Diese einzelnen Dateien konnten dann Satz für Satz durchgearbeitet werden. Mit der Maustaste wurden Textpassagen markiert und mittels Drag&Drop zur passenden Kategorie oder Subkategorie gezogen. Dabei konnte eine Textstelle auch mehreren Passagen zugeordnet werden.

In einem weiteren Schritt wurden alle zugeordneten Textstellen aufgerufen und einzeln reduziert.

Abb. 36: Summaries erstellen in MAXQDA



Anhand Abbildung 36 kann das weitere Vorgehen präsentiert werden: Jede kategorisierte Textstelle (blauer Punkt, wenn bereits reduziert, wird dieser gelb hinterlegt) kann durch Anklicken aufgerufen werden. Es lässt sich die ursprüngliche Aussage in der mittleren Spalte lesen und in der rechten Spalte kann eine Reduktion geschrieben werden. So wird jede Zuordnung sprachlich vereinfacht oder zusammengefasst.

Anschließend wurden Gridtabellen erstellt, indem Kategorien und Variablen (die den Dateien zugeordnet wurden, wie Alter, Geschlecht, Ausbildungsstand der/s Befragten etc.) analysiert werden sollten. Diese wurden in einer Tabelle mit den reduzierten Aussagen zusammengefasst. Anhand Abbildung 37 wird dies gezeigt:

Abb. 37: Auszug aus der Gridtabelle Geschlecht und Gefahren

Grid-Tabellen		Geschlecht und Gefahren	
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Geschlecht und Bedeutung des Geschlechts <input checked="" type="checkbox"/> Geschlecht und Gefahren <input checked="" type="checkbox"/> Geschlecht und Gefühle <input checked="" type="checkbox"/> Geschlecht und gemachte Erfahrung <input checked="" type="checkbox"/> Geschlecht und Männertypen und Sonstiges <input checked="" type="checkbox"/> Geschlecht und Tätigkeiten <input checked="" type="checkbox"/> Geschlecht und Unterschiede 		: Dokumente und Variablen	2: Ge 3: keine Gefahren
1	Eltern ohne Erfahrung\B1		glaubt, dass Frauen die Gefahren schneller erkennen, aber durch Ausbildung müsste das der Mann auch können
2	Eltern ohne Erfahrung\B2		gibt keine Gefahren
3	Eltern ohne Erfahrung\B3		
4	Eltern ohne Erfahrung\B4		keine Angst vor Pädaphilie
5	Eltern ohne Erfahrung\B5		sieht keine Gefahr, glaubt aber, dass andere Vorurteile haben
6	Eltern ohne Erfahrung\B6		hat keine Angst, könnte ja überall etwas passieren
7	Eltern ohne Erfahrung\B7		keine Befürchtungen, wenn er mit Kindern umgehen kann
8	Eltern mit Erfahrung\A1		keine Gefahren

Die blau umrandete Aussage zeigt hier die zuvor exemplarisch geschilderte Reduktion in der Gridtabelle. Dadurch können einzelne Aussagen verschiedener Befragte/r thematisch zusammengefügt werden und in einem weiteren Schritt wichtige exemplarische Aussagen wieder in ihrer ursprünglichen Form verwendet werden.

Dazu wird die Kategorie oder Subkategorie (in diesem Fall: keine Gefahren) aufgerufen, alle Aussagen dazu erscheinen, und es können einzelne zugeordnete Textstellen, etwa zum Einfügen als Zitat in ein Dokument, verwendet werden (vgl. Abbildung 38).

Abb. 38: Auswählen einzelner Zitate zur weiteren Verwendung

Codings											
Code: Gefahren\keine Gefahren											
43 Codings aus 23 Dokumenten und 2 Dokumentgruppen											
Eigentlich nicht. Ich meineder hat ja die gleiche Ausbildung, also sollte er auch eine Gefahr, also im Normalfall sind ja Männer eher so, dass sie halt nicht so ängstlich sind, sage ich jetzt einmal, wie Frauen generell. Generell darf man jetzt auch nicht sagen, aber die sehen Gefahren ja oft schneller. Aber das müsste der Mann dann auch,..... irgendwo haben, sage ich jetzt einmal. Aber ich hätte jetzt keine Angst. Ich denke mir, der hat ja die gleiche Ausbildung											
Kommentar	Dokument	Code	Anfang	Ende	Gewicht	Vorschau	Autor	Erstellt am	Dokumentgruppe	Seite	Textbeg
<input type="checkbox"/>	A7	Gefahren\kein...	33	33	0	Nein, nie, nein.	csaf7312	29.07.2014 14:24	Eltern mit Erfa...	1	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	A8	Gefahren\kein...	40	40	0	Nein, sehe ich j...	csaf7312	28.07.2014 19:02	Eltern mit Erfa...	1	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	A9	Gefahren\kein...	14	14	0 Bedenke...	csaf7312	28.07.2014 19:05	Eltern mit Erfa...	1	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	A9	Gefahren\kein...	19	19	0	Also da habe i...	csaf7312	28.07.2014 19:08	Eltern mit Erfa...	1	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	A9	Gefahren\kein...	71	71	0	Wenn ich ihn k...	csaf7312	28.07.2014 19:20	Eltern mit Erfa...	1	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	B1	Gefahren\kein...	58	58	0	Eigentlich nicht...	csaf7312	26.07.2014 13:23	Eltern ohne Er...	1	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	B2	Gefahren\kein...	40	40	0	Nein, täte ich j...	csaf7312	26.07.2014 13:37	Eltern ohne Er...	1	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	B4	Gefahren\kein...	19	20	0	Glaubst du auc...	csaf7312	27.07.2014 11:31	Eltern ohne Er...	1	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	B5	Gefahren\kein...	22	22	0	Nein, ich denk...	csaf7312	27.07.2014 11:51	Eltern ohne Er...	1	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	B6	Gefahren\kein...	26	26	0	Ja nein, wenn ...	csaf7312	27.07.2014 12:09	Eltern ohne Er...	1	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	B6	Gefahren\kein...	40	40	0	ich denke so si...	csaf7312	27.07.2014 12:16	Eltern ohne Er...	1	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	B6	Gefahren\kein...	42	42	0	Nein, eigentlic...	csaf7312	27.07.2014 12:17	Eltern ohne Er...	1	<input type="checkbox"/>

Dadurch wird gesichert, dass Aussagen, die in einer reduzierten Zusammenfügung analysiert werden, schlussendlich wieder in ihrer ursprünglichen Aussagekraft für Vergleiche oder Ergebnisdarstellungen verwendet werden können.

Für die Ergebnisse sowie für die Ergebnisdarstellung ist, wie aufgezeigt, neben dem methodischen Vorgehen darin impliziert die Auswahl der Stichprobe sehr wichtig. In dieser Arbeit besteht die Stichprobe nur aus Eltern. Um das Verstehen der Aussagen der Eltern für die Ergebnisse zu verbessern, bedarf es daher noch eines Blicks auf besondere Aspekte bei der Befragung von Eltern. Deshalb soll, vor die Ergebnisse in Kapitel 5

und 6 aufgezeigt werden, noch auf die speziellen Aspekte der Stichprobe dieser Arbeit eingegangen werden.

4.6 Bedeutung der Befragung von Eltern

Das Ziel dieser Arbeit ist es nicht, Fachwissen von Eltern abzufragen, sondern ihre Erfahrungen und Sichtweisen gegenüber männlichen Fachkräften aufzuzeigen. So sind Eltern nicht als Experten in der Bildungslandschaft zu sehen, sehr wohl aber Experten, was elterliche Sichtweisen betrifft.

Für ihre Erlebnisse und Emotionen sind Eltern in dieser Forschung Experten. Weiters stellen Eltern einen wichtigen Part in der internen, familiären, aber auch in der öffentlichen Erziehung dar. Eltern sind eine wichtige Informationsquelle für die Arbeit mit Kindern, da sie ihre Vorlieben, ihre Abneigungen und über ihre Gewohnheiten kennen (Eppel, 1996, S. 22).

Eltern sind nicht nur Experten, was ihre eigenen Reaktionen betrifft, sondern auch in Bezug auf die Gewohnheiten und die Gemütslage der eigenen Kinder. PädagogInnen erhalten durch die Zusammenarbeit mit Eltern und deren Informationen über die Familie und das Kind einen weiteren Einblick und können dies für professionelles Handeln verarbeiten.

Neben den Auskünften über die eigenen Kinder, betont Schreiber bei Honig, dass Eltern gut über einen Kindergarten urteilen können und dass die Aussagen der Eltern oft recht zuverlässig in der Bewertung einer Einrichtung sind (Honig, 2004, S.39). Eltern spüren die Atmosphäre des Kindergartens, sehen, wie sich ihre Kinder in den Gruppen fühlen, und können die Außenperspektive des Kindergartens gut darstellen.

Eltern haben aber auch selber als Kinder meist einen Kindergarten besucht. So haben sie neben den Erlebnissen mit ihren Kindern selber Erfahrungen mit KindergartenpädagogInnen und der Institution Kindergarten gemacht. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass Eltern, aufgrund der geringen Anzahl männlicher Fachkräfte vor 20 Jahren und mehr, weibliche Fachkräfte erlebt haben und sich daraus eventuell auch Rollenzuschreibungen für die Fachkräfte entwickelt haben.

Allerdings weist Eppel darauf hin, dass die wenigsten Eltern trotz eigener Erfahrungen eine Vorstellung davon haben, was von den KindergartenpädagogInnen im Laufe eines Arbeitstags geleistet wird (Eppel, 1996, S. 96). So sehen Eltern die PädagogInnen bei der Bring- und Abholphase, aber selten während der Konzentrationsphasen im Laufe des Kindergartenalltags.

Durch diesen geringen Einblick können sich Eltern oftmals schwer eine gesamte Arbeitsleistung einer/s Pädagogin/en vorstellen, da weder die Vorbereitungsarbeiten noch die Leistungen während des Tags aufgezeigt oder angesprochen werden. Durch dieses Unwissen kann es zu Missverständnissen, aber auch zu einem Mangel an Anerkennung kommen. Laut Praxisberichten von Rabe-Kleberg ist das Verhältnis von pädagogischem Personal und Eltern in der Regel gekennzeichnet von Missverständnissen, gegenseitigem Unverständnis bis hin zu Gleichgültigkeit, gegenseitiger Nichtbeachtung und oftmals fehlender Wertschätzung (Rabe-Kleberg & Damrow, 2012). Und auch Huppertz spricht davon, dass Eltern nur zum Teil oder auch falsch über die Arbeit im Kindergarten informiert sind (Huppertz, 1977, S. 32).

Neben der fehlenden Information und der mangelnden Einsicht in die pädagogische Arbeit haben Eltern in der Regel auch keine pädagogische Ausbildung. Ihre Handlungen resultieren aus Erfahrung, Intuition oder durch den Austausch mit anderen Eltern. Selten besuchen Eltern pädagogische Kurse. Huppertz betont, dass Eltern in der Regel nicht ausreichend pädagogische Kenntnisse besitzen (Huppertz, 1977, S. 134). Dieser Befund von Huppertz stammt von 1977, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass sich die Kenntnisse der Eltern nicht wesentlich verändert haben. Auch Buchebner-Ferstl zeigte 2011 auf, dass nur etwa fünf Prozent der Eltern mit Kindern unter 15 Jahren in Österreich mit Elternbildungsveranstaltungen erreicht wurden (Buchebner-Ferstl, 2011, S. 27). Und auch Hoffmann meint, dass Erziehung weitgehend von Laien (Eltern) gemacht wird, da in Schulen nicht auf Elternschaft vorbereitet wird und sich auch in Elternseminaren nur sehr wenige Interessierte Wissen aneignen (Hoffmann, 1992, S. 117). So sind Eltern nicht pädagogisch ausgebildet, haben jedoch trotzdem einen hohen Stellenwert in der Erziehung und Prägung ihrer Kinder.

Eltern und enge Bezugspersonen sind die wichtigsten Akteure in der Sozialisation der Kinder, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Meinungen und Werte der Eltern die Kinder in ihrem Verhalten stark beeinflussen. Zusätzlich haben Eltern eventuell kein Fachwissen, aber selbst erfahrenes Kontextwissen über die Entwicklung, Bildung und Erziehung der Kinder, sodass sie prädestiniert dafür sind, über ihre Kinder und deren Umgebung befragt zu werden (Bamler et al., 2010, S. 165). Indem die Reaktionen und Einstellungen der Eltern beforscht werden, werden damit auch prägende Beeinflussungen der Kinder beforscht, mit denen die PädagogInnen täglich in Kontakt kommen.

Sowohl PädagogInnen als auch Eltern sind ExpertInnen aus ihrer jeweiligen Perspektive heraus im Umgang mit den Kindern. Daher ist eine Befragung der Fachkräfte sowie der Eltern wichtig für das Verständnis, was Kindern für eine gute Entwicklung brauchen (Bamler et al., 2010, S. 166). Im Forschungsprojekt „Public Fathers“ der Universität Innsbruck wurden sowohl Auszubildende als auch tätige männliche und weibliche Fachkräfte befragt, sodass der Blick auf die Eltern eine logische Ergänzung darstellt.

Auch für PädagogInnen sind die Aussagen von Eltern wichtig, um sowohl die Reaktionen von Eltern, aber auch von Kindern besser verstehen zu können. Laut einer Umfrage von Huppertz wollen 90 Prozent der KindergartenpädagogInnen, dass Eltern ihre Meinung im Kindergarten frei sagen (Huppertz, 1977, S. 136). Durch derartige Äußerungen lassen sich Missverständnisse besser auflösen, da die Fachkräfte somit Eltern besser bestätigen, aufklären und informieren können.

Da laut Adler die Probleme von Kindern ihren Ursprung im Verhalten der Eltern haben, betont auch Hoffmann die zwingende Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Eltern und ErzieherInnen (Hoffmann, 1992, S. 125). Somit ist der Blick von Eltern nicht umfassend oder objektiv, aber trotzdem wichtig für das Erfassen der gesamten Situation von männlichen Fachkräften in Kindergärten. Deshalb sollen im nächsten Schritt diese Sichtweisen der Eltern facettenreich aufgezeigt werden. Dafür werden zunächst die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung im nun folgenden Kapitel 5 aufgezeigt. Daran anschließend werden die Aussagen der qualitativen Untersuchung in Kapitel 6 dargestellt und in Kapitel 7 die empirischen Befunde beider Vorgehen gegenübergestellt.

5 Ergebnisse der quantitativen Befragung

Auf Überlegungen zur Situation der Eltern sowie der besonderen Aspekte bei der Befragung der Eltern wurde im Methodenteil im Abschnitt 4.6 abschließend eingegangen. Auch die Fragen und Hypothesen wurden bereits im Methodenteil unter Abschnitt 4.4.1 begründet und vertieft dargestellt.

Die Hypothesen werden nun in der Ergebnisdarstellung nicht der Reihe nach abgearbeitet, da sich Beantwortungen und Analysen sowie Querverbindungen in einer anderen Reihenfolge ergeben. Um diese Fülle an Aussagen übersichtlich zu präsentieren, werden drei Bereiche fixiert, denen die Ergebnisse thematisch zugeordnet werden:

1. Reaktionen der Eltern: Unterschied bei Eltern mit höherem Bildungsniveau, Unterschiede bei Eltern aus Stadt und Land, Unterschiede bei Berücksichtigung von Erfahrungen etc.
2. Zuschreibungen: Bedeutung der männlichen Pädagogen für Eltern, Kinder oder das Team und welche Tätigkeiten sollen sie daher übernehmen bzw. welche nicht (Generalverdacht). Und werden männliche Pädagogen als Vaterersatz gesehen?
3. Zukunftsperspektiven: Wünschen sich Eltern für die Zukunft mehr männliche Fachkräfte und, wenn ja, warum?

Diese Bereiche erfüllen keine andere Aufgabe, als eine gewisse Ordnung und Struktur in die Ergebnisse zu bringen, sollen aber auch zur späteren Zusammenführung mit den qualitativen Ergebnissen dienen. Nun gilt es zuerst, die Ergebnisse der quantitativen Befragung aufzuzeigen.

5.1 Reaktionen der Eltern

Eltern stehen dem Thema Männer im Kindergarten aufgeschlossen und sehr positiv gegenüber. Im Gesamten kann man ersehen, dass männliche Pädagogen und Betreuer von Eltern willkommen geheißen werden und für die Arbeit mit Kindern erwünscht sind. Die große Mehrheit der Befragten „freut sich über einen Mann“ voll und ganz (61%) bzw. eher (28%) (insgesamt 91%). Nur eine kleine Minderheit der befragten Eltern gibt an, einen männlichen Betreuer eher skeptisch zu sehen oder sogar generell als Betreuer abzulehnen (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Aussagen der Eltern zur Freude über die Anwesenheit von männlichen Fachkräften im Kindergarten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gültig	trifft voll zu	87	61	63	63
	trifft eher zu	40	28	29	91
	trifft eher nicht zu	8	6	6	97
	trifft nicht zu	4	3	3	100,0
	Gesamt	139	97	100,0	
Fehlend	0	4	3		
Gesamt		143	100,0		

Auch die Ergebnisse der Frage über eine mögliche Skepsis gegenüber männlichen Fachkräften zeigt die gleiche Tendenz wie die Frage über die Freude (Tabelle 19). Interessant ist deshalb der Vergleich der beiden Aussagen über die Freude der Eltern über eine männliche Fachkraft im Kindergarten und eine eventuelle Skepsis, die Eltern hegen könnten. Diese Fragen wurden getrennt gestellt und können somit auch als Kontrollfragen betrachtet werden.

Tabelle 19: Aussagen der Eltern zur Skepsis bei Anwesenheit von männlichen Fachkräften im Kindergarten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gültig	trifft voll zu	6	4	4	4
	trifft eher zu	5	4	4	8
	trifft eher nicht zu	21	15	15	23
	trifft nicht zu	108	76	77	100,0
	Gesamt	140	98	100,0	
Fehlend	0	3	2,1		
Gesamt		143	100,0		

91 Prozent der Eltern freuen sich über eine männliche Fachkraft im Kindergarten und bei der Frage über eine mögliche Skepsis geben 92 Prozent der Eltern an, nicht (77%) bzw. sehr wenig skeptisch (15%) zu sein. Acht Prozent der Eltern sprechen aber eine gewisse Skepsis an. Damit wird Skepsis ebenso angegeben wie die Aussage, dass sich Eltern eher nicht oder gar nicht über eine männliche Fachkraft freuen.

Damit decken sich die Aussagen der Eltern über die geringe Skepsis gegenüber männlichen Kindergartenpädagogen mit den Angaben der Eltern, dass sie sich über eine pädagogische männliche Fachkraft im Kindergarten freuen und es kann davon ausgegangen werden, dass diese Angaben aufgrund der Kontrollfrage ehrlich gemacht wurden. Demzufolge lässt sich die Hypothese 1 bestätigen, die Hypothese 2 hingegen kann nicht bestätigt werden (Tabelle 20).

Tabelle 20: Bestätigung der Hypothese 1, keine Bestätigung der Hypothese 2

Hypothese	bestätigt	nicht bestätigt
H1: Eltern freuen sich über eine männliche Fachkraft im Kindergarten	✓	
H2: Eltern spüren bei männlichen Kindergartenpädagogen Unsicherheit		X

5.1.1 Aussagen der Eltern mit Berücksichtigung der Erfahrung mit männlichen Fachkräften

Besonders hervorgehoben werden müssen in den Aussagen über Freude oder Skepsis die Eltern mit Erfahrung mit männlichen Pädagogen. Diese sehen die Betreuung ihrer Kinder sehr positiv. So freuen sich 96 Prozent der befragten Eltern mit Erfahrung über eine männliche Fachkraft, bei den Eltern ohne Erfahrung sind dies nur 76 Prozent (Tabelle 21). Damit ist ein deutlicher Unterschied betreffend der Freude und der Erfahrung der Eltern zu verzeichnen.

Tabelle 21: Aussagen von Eltern mit und ohne Erfahrung zur Freude über eine männliche Fachkraft in %

Berechnete Gruppe	Betreffende Aussage	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Eltern mit Erfahrung	Eltern freuen sich über eine männliche Fachkraft im Kindergarten	73%	23%	2%	0%
Eltern ohne Erfahrung	''	43%	33%	12%	6%

Somit lässt sich ein signifikanter Unterschied bezüglich der Freude von Eltern mit Erfahrung und Eltern ohne Erfahrung mit einer männlichen Fachkraft feststellen (Tabelle 22).

Tabelle 22: Berechnung der Signifikanz zur Einstellung der Eltern im Bezug auf die Erfahrung mit männlichen Fachkräften^{a,b}

Ich freue mich über einen Mann	
Chi-Quadrat	12,569
df	2
Asymptotische Signifikanz	,002

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Ihr Kind besucht eine Gruppe mit männl. Pädagogen

Um auch hier wieder die Gegenprobe und Kontrolle mittels der Frage über die Skepsis zu machen, wurde ebenfalls die Korrelation der Skepsis mit der Erfahrung der Eltern analysiert. Betrachtet man Aussagen der Eltern mit Erfahrung bezüglich der Skepsis, zeigt sich, dass männlichen Fachkräften dabei noch offener begegnet wird, als wenn man nur die Freude betrachtet. Männliche Fachkräfte haben bei Eltern mit Erfahrung eigentlich mit keiner Skepsis zu rechnen (1%, vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: Aussagen von Eltern mit und ohne Erfahrung zur Skepsis gegenüber einer männlichen Fachkraft in %

Berechnete Gruppe	Betreffende Aussage	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Eltern mit Erfahrung	Eltern zeigen sich skeptisch gegenüber einer männlichen Fachkraft im Kindergarten	0%	1%	9%	88%
Eltern ohne Erfahrung	''	10%	8%	27%	53%

Eltern ohne Erfahrung hingegen zeigen mit 18 Prozent teilweise Skepsis gegenüber dieser ungewohnten Betreuung.

Aus diesen Ergebnissen und Verteilungen zeigt die Signifikanzberechnung höchst signifikante Unterschiede bezüglich Skepsis bei Eltern mit Erfahrung gegenüber Eltern ohne Erfahrung (Tabelle 24). Aber auch bei den Aussagen, ob man sich mit einem Mann im Kindergarten anfreunden kann und ob ein männlicher Betreuer in Frage kommt, sind die Unterschiede höchst signifikant.

Tabelle 24: Berechnung der Signifikanz bezüglich Skepsis und Erfahrung mit männlichen Fachkräften^{a,b}

	Ich sehe einen Mann in der Betreuung meines Kindes eher skeptisch	Ich kann mich mit einem Mann im KG nicht anfreunden	Für mich kommt ein männlicher Betreuer nicht in Frage
Chi-Quadrat	24,133	23,255	21,551
df	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	,000	,000	,000

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Ihr Kind besucht eine Gruppe mit männl. Pädagogen

Dieser Signifikanzwert stellt mit 0,000 den höchsten Signifikanzwert der Berechnungen der quantitativen Ergebnisse dar. Es kann somit die Aussage getroffen werden, dass die Annahme, dass Eltern, die Erfahrungen mit männlichen Fachkräften haben, gegenüber Eltern ohne Erfahrung weniger skeptisch den Fachkräften gegenüber sind, höchst signifikant ist. Der Informationsgehalt dieser Aussage, sozusagen die Korrektheit der Antwort, scheint voll gegeben zu sein.

5.1.2 Aussagen der Eltern mit Berücksichtigung der Wohngegend

Neben den Unterschieden bei Eltern mit Erfahrung versus Eltern ohne Erfahrung mit männlichen Pädagogen wurde davon ausgegangen, dass Eltern aus dem ländlichen Bereich eventuell eher skeptischer gegenüber männlichen Pädagogen eingestellt sein könnten. Daher wird die Freude oder eine mögliche Skepsis der Eltern gegenüber männlichen Fachkräften noch einmal im Bezug auf die Wohngegend ausgewertet. Dabei bestätigt sich dies, dass Eltern aus der Stadt weniger skeptisch gegenüber männlichen Fachkräften eingestellt sind als Eltern aus dem Dorf (Tabelle 25). Fünf Prozent der Eltern in der Stadt sehen männliche Fachkräfte sehr (3%) oder eher (2%) skeptisch. Bei Eltern auf dem Land sind dies mehr als doppelt so viele, sechs Prozent, die sehr skeptisch sind, und sechs Prozent, die eher skeptisch sind.

Tabelle 25: Eltern sehen einen männlichen Pädagogen skeptisch mit Berücksichtigung der Wohngegend in %

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Eltern, die in der Stadt leben	3%	2%	15%	77%
Eltern, die auf dem Land wohnen	6%	6%	15%	70%

Ein signifikanter Unterschied bezogen auf die Wohngegend kann sowohl über die Berechnung mit dem Kruskal-Wallis-Test als auch mit dem Mann-Whitney-U-Test nicht bestätigt werden (Tabelle 26):

Tabelle 26: Signifikanzberechnung bezüglich der Skepsis in Kombination mit der Wohngegend^{a,b}

	Ich sehe einen Mann in der Betreuung meines Kindes eher skeptisch	Ich kann mich mit einem Mann im KG nicht anfreunden	Für mich kommt ein männlicher Betreuer nicht in Frage
Chi-Quadrat	1,117	2,857	3,249
df	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	,572	,240	,197

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Lebensort

	Ich sehe einen Mann in der Betreuung meines Kindes eher skeptisch	Ich kann mich mit einem Mann im KG nicht anfreunden	Für mich kommt ein männlicher Betreuer nicht in Frage
Mann-Whitney-U	1987,500	1996,000	1941,000
Wilcoxon-W	3115,500	3124,000	3022,000
Z	-1,057	-1,088	-1,600
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,291	,276	,110

a. Gruppenvariable: Ort

Aussagen der Eltern kombiniert mit der Wohngegend beinhalten allerdings mehrere Überlegungen. So kann es durchaus sein, dass der Unterschied zwischen Eltern aus der Stadt und aus ländlichen Gegenden nicht so groß ist. Einerseits wurde der Fragebogen von Eltern aus Tirol und Salzburg ausgefüllt und die Eltern kamen nicht aus abgelegenen Tälern oder einer Großstadt. Daher muss von einer Grundhaltung der Eltern ausgegangen werden, die weder konkret dem Stadtleben noch dem Landleben zuzuordnen ist.

Andererseits beeinflusst die Flexibilität mancher Eltern, in der Stadt zu arbeiten und am Land zu wohnen, auch ihre Grundhaltungen. Trotzdem kann aber, wie angenommen, eine leicht offenere Sichtweise der Eltern aus der Stadt gegenüber männlichen Fachkräften festgestellt werden.

So zeigt das Ergebnis, dass Eltern in der Stadt weniger skeptisch sind gegenüber männlichen Fachkräften als Eltern am Land, und es kann zusätzlich betont werden, dass sowohl in der Stadt, mit 92 Prozent ohne Skepsis, als auch am Land, mit 85 Prozent ohne Skepsis, insgesamt von einer positiven Grundhaltung gegenüber männlichen Kindergartenpädagogen gesprochen werden kann.

5.1.3 Aussagen der Eltern über männliche Fachkräfte mit Berücksichtigung der Kindergartenart

Auffällig ist, dass sich Eltern aus freigemeinnützigen Einrichtungen durchwegs positiv zu männlichen Betreuern äußern. Die kritischen Stimmen stammen eher von Eltern aus öffentlichen Einrichtungen. So betonen zehn Eltern, deren Kinder einen öffentlichen Kindergarten besuchen, dass sie sich nicht oder eher weniger mit einem Mann in der Betreuung ihres Kindes anfreunden können. Bei den Eltern in den alternativpädagogisch geführten (freigemeinnützigen) Kindergärten ist dies nur eine Person (Tabelle 27).

Tabelle 27: Eltern aus öffentlichen Kindergärten sind eher skeptisch gegenüber einem männlichen Pädagogen als Eltern aus freigemeinnützigen Kindergärten in Zahlen

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Eltern, deren Kinder einen alternativpädagogischen Kindergarten besuchen	0	1	4	36
Eltern, deren Kinder einen öffentlichen Kindergarten besuchen	6	4	17	72

So kann auch hier wieder betont werden, dass sich Eltern beider Einrichtungsarten insgesamt über männliche Fachkräfte freuen. Die kritischen Stimmen zu männlichen Fachkräften kommen aber zum Großteil aus öffentlichen Institutionen.

Dabei lassen sich für zwei von drei Aussagen über negative Überlegungen bezüglich der Anwesenheit männlicher Fachkräfte bezogen auf die Kindergartenart auch signifikante Unterschiede feststellen (Tabelle 28):

Tabelle 28: Signifikanzberechnung über die Skepsis bezogen auf die Kindergartenart^{a,b}

	Ich sehe einen Mann in der Betreuung meines Kindes eher skeptisch	Ich kann mich mit einem Mann im KG nicht anfreunden	Für mich kommt ein männlicher Betreuer nicht in Frage
Chi-Quadrat	29,712	23,337	17,810
df	9	9	9
Asymptotische Signifikanz	,000	,005	,037

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Kindergarten

Bei der Aussage, dass Eltern männliche Fachkräfte in der Betreuung skeptisch bzw. nicht skeptisch sehen, bezogen auf die Variable Kindergartenart, kann sogar von einer hohen Signifikanz (0,000) gesprochen werden, bei der Aussage, dass sie sich mit einer

männlichen Fachkraft nicht anfreunden können, allerdings nur von einer Signifikanz. Keine signifikanten Unterschiede konnten zu der Aussage festgestellt werden, dass eine männliche Fachkraft nicht in Frage kommt. Daraus kann geschlossen werden, je mehr die Aussage zu einer vehementen Ablehnung männlicher Fachkräfte tendiert, umso eher sinkt die Signifikanz und ist die Art des Kindergartens nicht ausschlaggebend für die Antwort. Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass die Hypothese 8 (Eltern, deren Kinder einen Regelkindergarten mit öffentlicher Trägerschaft besuchen, sind skeptischer gegenüber männlichen Kindergartenpädagogen als Eltern, deren Kinder eine private Einrichtung oder eine Einrichtung mit alternativen pädagogischen Konzepten besuchen), wie in Tabelle 29 dargestellt, damit bestätigt werden kann.

Tabelle 29: Bestätigung der Hypothese 8

Hypothese	bestätigt	nicht bestätigt
H8: Eltern, deren Kinder einen Regelkindergarten mit öffentlicher Trägerschaft besuchen, sind skeptischer gegenüber männlichen Kindergartenpädagogen als Eltern, deren Kinder eine private Einrichtung oder eine Einrichtung mit alternativen pädagogischen Konzepten besuchen.	✓	

5.1.4 Aussagen der Eltern mit Berücksichtigung des Bildungsniveaus

Allgemein muss erwähnt werden, dass der Anteil der Eltern an der Fragebogenstudie mit einem niedrigeren Bildungsniveau (Hauptschule 3 Befragte, Lehrabschluss 50 Befragte), wie in Tabelle 30 dargestellt, geringer ausfällt als der Anteil der Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss (Matura 30 Befragte, Hochschulabschluss 58 Befragte)⁶³.

Tabelle 30: Teilnahme an der quantitativen Untersuchung und Aussage der Eltern zur Freude über eine männliche Fachkraft nach Ausbildungsstand in Zahlen und %

Ausbildung	Personen eingeteilt nach Ausbildung in %	Einteilung hohe/niedrige Ausbildung	Freuen sich über eine männliche Fachkraft	Freuen sich ausgedrückt in %
Universität/ Hochschule	41%	Gesamt 62%	57 von 59 Personen	96%
Matura	21%		30 von 30 Personen	100%
Lehre	35%	Gesamt 37%	38 von 48 Personen	79%
Hauptschulabschluss	2%		3 von 3 Personen	100%

⁶³ Vgl. dazu die Ausführungen der Stichprobe 4.3.3

Eltern mit Lehrabschluss äußern sich etwas seltener positiv zu männlichen Fachkräften im Kindergarten (79%). Auch alle Befragten, für die ein männlicher Betreuer generell nicht in Frage kommt, gehören zu dieser Gruppe der Eltern mit Lehrabschluss. Daher könnte die Aussage getätigt werden, dass Eltern mit Lehrabschluss eher skeptischer sind als Eltern mit anderen Abschlüssen. Allerdings sehen Eltern mit einem Hauptschulabschluss Männer im Kindergarten wieder eher positiv (100%). Alle befragten Eltern mit Hauptschulabschluss freuen sich sehr oder eher über Männer im Kindergarten. Allerdings ist das Ergebnis von nur drei Eltern nicht aussagekräftig, sodass diese Angaben eigentlich nicht für die differenzierte Ergebnisdarstellung in Bezug auf das Bildungsniveau gewertet werden können. Es muss aber insgesamt betont werden, dass es nicht bestätigt werden kann, dass Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss skeptischer sind. Dies zeigen zwar die Aussagen der Eltern mit Lehrabschluss, nicht aber die Eltern mit Hauptschulabschluss. Dieser Frage sollte noch vertiefend nachgegangen werden. Statistisch gesehen muss die Hypothese aber bestätigt werden (Tabelle 31), da Eltern mit Hochschulabschluss sich zu 96 Prozent über eine männliche Fachkraft freuen und Eltern mit Maturaabschluss zu 100 Prozent. So ist die Freude über männliche Fachkräfte bei den besser ausgebildeten Eltern höher (Mittelwert 98%) als bei den schlechter ausgebildeten Eltern (Mittelwert 89,5%), wobei die genannten Einwände nicht außer Acht gelassen werden sollten.

Tabelle 31: Bestätigung der Hypothese 3

Hypothese	bestätigt	nicht bestätigt
H3: Eltern mit höherem Bildungsniveau sind positiver eingestellt gegenüber männlichen Fachkräften im Kindergarten als Eltern mit niedrigem Bildungsniveau	✓	

Sowohl Eltern mit Maturaabschluss (100%) als auch Eltern mit Hochschulabschluss (96%) freuen sich über einen Mann im Kindergarten. Der Aussage, dass Eltern mit einem höheren Abschluss positiv gegenüber männlichen Fachkräften eingestellt sind und sich über diesen im Kindergarten freuen, kann zugestimmt werden.

Aufgrund der starken Zustimmung von Eltern mit höherem Bildungsabschluss ist interessant, genauer zu hinterfragen, ob sie sich auch bewusst für eine Betreuung durch eine männliche Fachkraft entschieden haben. Diese Fragestellung wird als Ergänzung zur Überlegung, ob Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss offener gegenüber männlichen Fachkräften sind, zusätzlich ausgewertet.⁶⁴

⁶⁴ Siehe dazu das Kapitel 5.1.6 zur expliziten Entscheidungen für eine männliche Fachkraft

5.1.5 Aussagen der Eltern mit Berücksichtigung des Familienstands

Aus den Analysen bezüglich negativer Einstellung gegenüber männlichen Fachkräften und dem Familienstand kann nicht sicher bestätigt werden, dass alleinerziehende Mütter eher skeptischer gegenüber männlichen Kindergartenpädagogen eingestellt sind (Tabelle 32).

Tabelle 32: Häufigkeiten, ob eine männliche Fachkraft für Alleinerziehende nicht in Frage kommt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente	Gültige % der gesamt Befragten
Gültig	trifft voll zu	2	14	14	14	4
	trifft eher zu					3
	trifft eher nicht zu	1	7	7	21	4
	trifft nicht zu	11	73	79	100,0	89
	Gesamt	14	93	100,0		100,0
Fehlend 0		1	7			
Gesamt		15	100,0			

So geht aus der Tabelle 32 hervor, dass für 14 Prozent der Alleinerziehenden eine männliche Fachkraft nicht in Frage kommt. Bei allen befragten Eltern geben dies sieben Prozent (4% kommt nicht in Frage und 3% kommt eher nicht in Frage) an. Damit kommt für alleinerziehende Frauen, wenn nur die Prozentzahlen betrachtet werden, eine männliche Fachkraft weniger in Frage als für alle Befragten. Da dies, angesichts der Anzahl der Betroffenen, aber nur zwei Personen sind, muss mit der Angabe von 14 Prozent vorsichtig umgegangen werden.

Tabelle 33: Signifikanzberechnung zur Skepsis mit Bezug zum Familienstand^a

	Ich sehe einen Mann in der Betreuung meines Kindes eher skeptisch	Ich kann mich mit einem Mann im KG nicht anfreunden	Für mich kommt ein männ- licher Betreuer nicht in Frage
Mann- Whitney-U	797,500	837,500	773,500
Wilcoxon-W	8672,500	8712,500	878,500
Z	-,738	-,386	-1,282
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	,461	,699	,200

a. Gruppenvariable: alleinerziehend

Werden rein die Prozentzahlen verglichen, kann die Aussage gemacht werden, dass Alleinerziehende mit 14 Prozent eher keine männliche Fachkraft in der Betreuung ihrer

Kinder wünschen als alle befragten Eltern. Diese Aussage gilt aber nicht als signifikant (Tabelle 33).

5.1.6 Explizite Entscheidungen der Eltern für eine Kindergartengruppe mit einem männlichen Kindergartenpädagogen

Wenn die Betreuung des Kindes im Kindergarten explizit ausgesucht wird, hat dies mehr Aussagekraft, als wenn Eltern mit der zufällig eingeteilten Betreuung zufrieden sind. Daher soll diese Überlegung separat ausgewertet werden.

Bei Überlegungen zur Kindergartenwahl zeigt sich sehr deutlich, dass sich Eltern, deren Kinder einen alternativpädagogischen Kindergarten besuchen, öfter explizit einen männlichen Pädagogen für die Betreuung der Kinder aussuchen. Viele haben sich bewusst für eine Einrichtung mit einer männlichen Fachkraft entschieden (Tabelle 34).

Tabelle 34: Aussagen der Eltern über die bewusste Entscheidung für einen männlichen Kindergartenpädagogen mit Berücksichtigung des Kindergartentyps in Personenzahlen

	habe mich bewusst für einen Mann entschieden	ich habe mich nicht bewusst für einen Mann entschieden	ich hatte keine Entscheidungsfreiheit
Eltern eines Regelkindergartens	0	48	51
Eltern eines alternativ geführten Kindergartens	12	18	14

Die Tabelle 34 zeigt, dass sich von 44 Eltern eines alternativ geführten Kindergartens zwölf Eltern (entspricht 27%) bewusst für eine männliche Betreuung für ihr Kind im Kindergarten entschieden haben. Von 96 Eltern, deren Kinder einen Regelkindergarten besuchen, hat sich hingegen niemand bewusst für eine männliche Betreuungssituation im Kindergarten entschieden. Es wird in den Aussagen der Eltern deutlich, dass sich Eltern, deren Kinder einen Regelkindergarten besuchen, vermehrt in der Position sehen, sich die Betreuung ihres Kindes nicht aussuchen zu können. Für diese Eltern sind Kriterien wie Nähe und Öffnungszeiten wichtig und durch die geringe Anzahl männlicher Pädagogen in öffentlichen Kindergärten gibt es für diese Eltern laut eigenen Angaben keine Auswahl für eine männliche Betreuung. Die Auswahl eines Kindergartens mit männlicher Fachkraft wäre theoretisch möglich, aber im Alltag dieser Eltern nicht realisierbar.

Trotzdem wird darauf verwiesen, dass Eltern, die sich nicht bewusst für eine männliche Fachkraft entschieden haben oder für sich keine Entscheidungsmöglichkeit gesehen

haben, sich nicht explizit gegen eine männliche Fachkraft im Kindergarten entschieden haben.

Näher eingegangen werden soll auch auf eine bewusste Entscheidung für eine Kindergartengruppe mit einem männlichen Pädagogen durch die Einbeziehung des Ausbildungsniveaus (Tabelle 35):

Tabelle 35: Bewusste Entscheidung für eine männliche Fachkraft mit Berücksichtigung der Ausbildung in %

	Hauptschule	Lehre	Matura	Universität
ja	33%	6%	3%	12%
nein	0%	48%	47%	38%
nein, hatte keine Entscheidungsfreiheit	67%	42%	43%	38%

Für eine männliche Betreuung im Kindergarten haben sich zwölf von 143 Eltern bewusst entschieden. Sieben davon haben einen Hochschulabschluss (12% aller befragten Eltern mit Hochschulabschluss). Bei Eltern mit Maturaabschluss hat sich hingegen nur ein Elternteil explizit für eine Betreuung durch eine männliche Fachkraft entschieden (4% aller Eltern mit Maturaniveau) und ein Elternteil mit Hauptschulabschluss (33% aller Eltern mit Hauptschulabschluss). Deshalb ist bei dieser Frage darauf hinzuweisen, dass Prozentzahlen für Eltern mit Hauptschulabschluss wenig aussagekräftig sind, da in zwei Bereichen (Matura und Hauptschulniveau) jeweils nur eine Person sich bewusst für einen Mann zur Betreuung im Kindergarten entschieden hat, die Prozentzahlen aber stark abweichen. Als hervorzuheben gilt aber die bewusste Entscheidung von sieben Eltern mit Hochschulabschluss. So scheinen Eltern mit Hochschulniveau sich am ehesten bewusst für eine männliche Betreuung im Kindergarten zu entscheiden. Aber auch dabei muss verwiesen werden, dass sowohl die Anzahl der Eltern mit Hochschulniveau als auch von Eltern mit Lehrabschluss den größten Anteil der befragten Eltern ausmacht, sodass die Zahlen dadurch erklärbar werden.

Tabelle 36: Berechnung der Signifikanz bezüglich einer bewussten Entscheidung für eine männliche Fachkraft, das Bildungsniveau mit einbezogen^a

	Ich habe mich bewusst für einen Mann entschieden
Mann-Whitney-U	1974,500
Wilcoxon-W	5134,500
Z	-,212
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,832

a. Gruppenvariable: Bildung

Eine signifikante Aussage, dass Eltern mit höherem Bildungsniveau sich eher bewusst für eine männliche Fachkraft entscheiden, kann aus den Ergebnissen nicht getätigt werden (Tabelle 36). Dafür würde es eventuell aus allen Ausbildungsniveaus annähernd gleich viele Personen brauchen. Jedenfalls genügen für derartige Differenzierungen nicht drei Eltern mit Hauptschulabschluss.

5.2 Zuschreibungen: Die Bedeutung der männlichen Fachkräfte für Eltern

Um herauszufinden, warum sich Eltern über eine männliche Fachkraft freuen oder dies eher vorsichtig begegnen, braucht es einen Blick darauf, welche Tätigkeiten Eltern den pädagogischen Fachkräften im pädagogischen Alltag zuschreiben. Daraus lassen sich Rückschlüsse darauf ziehen, was Eltern eventuell in der bisherigen Betreuung vermisst haben bzw. für welche Bereiche sie sich männliche Fachkräfte gut oder auch weniger vorstellen können.

5.2.1 Welche Übernahmen von Tätigkeiten durch männliche Pädagogen werden aus Sicht der Eltern erwartet?

Die große Mehrheit der befragten Eltern ist der Ansicht, dass ein männlicher Pädagoge *alle* Tätigkeiten im Kindergarten ausüben sollte, die auch von Frauen übernommen werden (Tabelle 37).

Tabelle 37: Übernahme aller Tätigkeiten aus Sicht der Eltern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	118	83	84	84
	trifft eher zu	15	11	11	94
	trifft eher nicht zu	4	3	3	97
	trifft nicht zu	4	3	3	100,0
	Gesamt	141	99	100,0	
Fehlend	0	2	1		
Gesamt		143	100,0		

So sind 94 Prozent der Befragten dafür, dass männliche Fachkräfte alle Arbeiten erledigen sollen, die auch weibliche Fachkräfte im Kindergarten ausführen (84% sind voll dafür und 11% sind eher dafür). Lediglich sechs Prozent (3% eher nicht und 3% nicht)

stimmen nicht zu, dass die Pädagogen alle Arbeiten erledigen sollen. Es können allerdings keine Aussagen dazu gemacht werden, ob die Tätigkeiten aufgrund fehlender Kompetenz oder aufgrund einer Unsicherheit der Eltern bezüglich Gefahren oder eines sexuellen Missbrauchs nicht ausgeführt werden sollen.

Tabelle 38: Erwartungen an Tätigkeitsbereiche männlicher Pädagogen aus Sicht von Eltern in %

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Administrative Aufgaben	6%	9%	36%	45%
Emotionaler Bereich	76%	15%	3%	3%
Pflegebereich	64%	20%	8%	4%
Handwerkliche und sportliche Tätigkeiten	18%	29%	33%	17%
Alle Tätigkeiten	84%	10%	3%	3%

94 Prozent der Eltern wollen, dass männliche Fachkräfte alle Tätigkeiten übernehmen. Dies beinhaltet auch den Bereich der emotionalen Fürsorge („Trösten, auf den Schoß nehmen...“) und der Pflege („Toilettengang, Waschen...“). Dies wurde aber auch explizit gefragt, um auf Angaben, das unsichere Gefühl betreffend, das manche männlichen Fachkräfte beim Körperkontakt mit Kindern haben, eingehen zu können. Nur zwölf Prozent sehen pflegerische und sechs Prozent der Eltern (alle Angaben jeweils aus der Summe der Antworten eher nicht und trifft nicht zu) emotionale Aufgabenübernahmen durch männliche Kindergartenpädagogen skeptisch (Tabelle 38). Vielmehr sind die Stimmen, die die Übernahme solcher Tätigkeiten durch männliche Pädagogen befürworten. 84 Prozent (64% trifft voll zu und 20% trifft eher zu) der Eltern, die eine Übernahme der pflegerischen Tätigkeiten durch einen Mann wünschen und 91 Prozent (76% trifft voll zu, 15% trifft eher zu) der Eltern, die auch emotionale Betreuung ihrer Kinder durch einen ausgebildeten Mann befürworten, stehen somit einer geringen Zahl skeptischer Eltern gegenüber. Trotzdem muss dieser Vorsicht der zwölf Prozent der Eltern gerade im Bezug auf den Toilettengang auch Beachtung geschenkt werden.

Interessant, aber trotzdem wenig aussagekräftig, zeigen sich die Antworten der Eltern bezüglich der Übernahme von administrativen Aufgaben. So wünschen nur 15 Prozent der Eltern, dass männliche Fachkräfte diesen Bereich im Kindergarten übernehmen. Warum Eltern dies nicht wollen, kann durch die quantitative Untersuchung nicht beantwortet werden und braucht weitere Befragungen in die Tiefe. So könnte es sein, dass Eltern männliche Fachkräfte nicht als kompetent bei der Übernahme administrativer Aufgaben sehen. Außerdem könnten sich Eltern solidarisch mit den bisherigen Kindergartenleiterinnen zeigen, sodass diesen die Führungsposition nicht genommen werden sollte. Andererseits könnte es auch sein, dass Eltern männliche Fachkräfte bewusst nicht

auf die Leitungstätigkeit beschränken wollen. Der letzte Aspekt könnte sein, dass Eltern die geringe Anzahl der männlichen Fachkräfte nicht für administrative Aufgaben haben möchte, sondern für die konkrete Arbeit am Kind. Dies gilt es, in einer weiteren Untersuchung zu hinterfragen.

Interessant ist die Tatsache, dass die Aussagen der Eltern mit Erfahrung bezüglich der Übernahme von handwerklichen Tätigkeiten und im emotionalen Bereich hoch signifikant und im administrativen Bereich signifikant sind (Tabelle 39).

Tabelle 39: Berechnung der Signifikanz bezogen auf Tätigkeitenübernahme männlicher Fachkräfte und Erfahrung der Eltern mit männlichen Fachkräften^{a,b}

	alle Tätigkeiten	handwerkliche und sportliche Tätigkeiten	Pflegebereich	emotionaler Bereich	administrative Aufgaben
Chi-Quadrat	8,144	16,218	7,672	16,207	12,638
df	2	2	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	,017	,000	,022	,000	,002

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Ihr Kind besucht eine Gruppe mit männl. Pädagogen

Eltern, die Erfahrung mit männlichen Fachkräften gemacht haben, können bei dieser Frage von konkreten Erfahrungen im Erleben der männlichen Fachkräfte bei der Übernahme von Tätigkeiten sprechen. So zeigt sich ein signifikanter Unterschied bei Eltern mit Erfahrung mit männlichen Pädagogen gegenüber Eltern ohne Erfahrung mit männlichen Pädagogen in Bezug auf Aussagen, dass männliche Fachkräfte alle Tätigkeiten übernehmen sollen, sowie hoch signifikante Unterschiede bei Aussagen zum handwerklichen/sportlichen sowie emotionalen Bereich. Die Aussagen der Eltern mit Erfahrung scheinen somit zu stimmen, dass nur in etwa die Hälfte für die Übernahme von handwerklichen und sportlichen Tätigkeiten durch männliche Fachkräfte ist, aber 91 Prozent für die Übernahme des emotionalen Bereichs. Diese Angaben bedürfen der Überlegung, dass Eltern dem emotionalen Bereich und den handwerklich/sportlichen Bereich unterschiedlich bewerten. Es kann davon ausgegangen werden, dass Eltern die männlichen Fachkräfte nicht auf handwerkliche und sportliche Tätigkeiten beschränken wollen und deshalb nur teilweise zustimmen. Ansonsten würden die Aussagen der Eltern nicht mit den Aussagen zu allen Tätigkeiten übereinstimmen. Beim emotionalen Bereich sowie beim pflegerischen Bereich wird bewusst von den Eltern hervorgehoben, dass etwa das Trösten und Auf-den-Schoß-Nehmen durch männliche Fachkräfte für sie in Ordnung ist. Dieser Bereich wird aber nicht als isolierte Tätigkeit, wie der handwerkliche/sportliche Bereich, wahrgenommen.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass die administrativen und handwerklichen sowie sportlichen Tätigkeiten nicht explizit von einer männlichen Fachkraft durchgeführt werden sollen. Der Übernahme der emotionalen und pflegerischen Tätigkeiten durch männliche Fachkräfte stimmen die Eltern zu, wobei sie damit aber nicht eine explizite Übernahme durch männliche Fachkräfte annehmen. Die Pädagogen werden somit in ihrem Tun mit den Kindern in allen Bereichen unterstützt.

Tabelle 40: Keine Bestätigung der Hypothese 4

Hypothese	bestätigt	nicht bestätigt
H4: Männlichen Pädagogen werden im Allgemeinen eher Tätigkeiten wie Arbeiten und Spielen im Garten, Werken oder körperliche Tätigkeiten zugeschrieben		X

Die Hypothese 4 kann somit nicht bestätigt werden (Tabelle 40). Es zeigt sich, dass die Ansichten zur Frage, ob Männer vor allem handwerkliche und sportliche Tätigkeiten übernehmen sollten, geteilt waren. Die Hälfte der Befragten stimmte dieser Aussage zu. Es kann davon ausgegangen werden, dass Eltern wichtig ist, dass ein Mann im Kindergarten alle Tätigkeiten übernehmen soll und daher nicht speziell männlich konnotierte, wie etwa das Arbeiten auf einer Werkbank oder das Fußballspielen. Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass Männer in der Betreuung von Kindern diese Tätigkeiten aufgrund von Sorgen der Eltern nicht durchführen sollen.

Dass Männer „vor allem administrative Aufgaben übernehmen“ sollten, befürwortete nur eine kleine Minderheit der Eltern. Daraus lässt sich in Verbindung zu der Frage, ob alle Tätigkeiten übernommen werden sollen, ableiten, dass männliche Kindergartenpädagogen laut Eltern mit den Kindern arbeiten sollen und nicht nur in der Führungsebene eines Kindergartens agieren sollen.

5.2.2 Die Bedeutung des Geschlechts der Fachkräfte aus Sicht der Eltern

Eltern machen über die Bedeutung des Geschlechts für die Betreuung ihres Kindes geteilte Aussagen. 67 Prozent (32% trifft voll zu und 35% trifft eher zu) der Eltern sehen darin für ihr Kind keine oder wenig Bedeutung. Nur 33 Prozent (20% trifft her nicht zu und 13% trifft nicht zu) sehen eine Bedeutung, ob ihr Kind von einer weiblichen oder männlichen Fachkraft betreut wird (Tabelle 41).

Tabelle 41: Bedeutung des Geschlechts des Betreuungspersonals für junge Kinder nicht von Bedeutung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	44	31	32	32
	trifft eher zu	47	33	35	67
	trifft eher nicht zu	27	19	20	87
	trifft nicht zu	18	13	13	100,0
	Gesamt	136	95	100,0	
Fehlend 0		7	5		
Gesamt		143	100,0		

Bezüglich dieser Frage zeigen sich auch keine Unterschiede, wenn die Befragten nach Bildungsniveau unterteilt werden, sodass aufgrund dieser Frage hierzu keine Aussagen gemacht werden können (Tabelle 42).

Tabelle 42: Aussagen der Eltern, dass sie keinen Unterschied sehen, ob ihr Kind von einer weiblichen oder einer männlichen Fachkraft betreut wird mit Bezugnahme des Bildungsniveaus der Eltern in %

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Hauptschule	33%	33%	0%	33%
berufsbildende Schule/Lehre	35%	23%	21%	21%
Matura	30%	20%	33%	17%
Fachhochschule/Universität	28%	21%	25%	26%
Gesamt	30%	20%	23%	21%

Somit kann die Hypothese 5 nicht bestätigt werden (Tabelle 43). Eltern sind, sowohl die allgemeine Stichprobe betreffend als auch mit dem Fokus auf den Ausbildungsstand, geteilter Meinung, ob das Geschlecht der Betreuung für das Kind von Bedeutung ist.

Tabelle 43: keine Bestätigung der Hypothese 5

Hypothese	bestätigt	nicht bestätigt
H5: Eltern wissen, dass eine männliche Bezugsperson für Kinder wichtig ist		X

Es könnte daraus der Schluss gezogen werden, dass Eltern männlichen Fachkräften gegenüber positiv eingestellt sind, sie dem Geschlecht der Betreuung im Kindergarten aber keine Bedeutung beimessen. So dürfen männliche Fachkräfte alle Tätigkeiten übernehmen, da es keinen Unterschied macht, wer diese Tätigkeiten ausführt. Andererseits widerspricht sich diese Überlegung mit den Angaben der Eltern, dass sie sich über männliche Fachkräfte freuen. Wäre das Geschlecht der Betreuung unwichtig, müssten auch die Reaktionen der Eltern darauf neutraler sein. Daher gilt es, weiter zu fragen, warum männliche Fachkräfte trotzdem erwünscht sind und erfreut aufgenommen werden.

Durch die Frage, warum eine männliche Fachkraft im Kindergarten arbeiten sollte und welche Vorteile sie für wen bringen könnte, wird im Detail ersichtlich, ob Eltern in der Betreuung durch männliche oder weibliche Fachkräfte bzw. durch die Anwesenheit beider Geschlechter einen Vorteil sehen und das Geschlecht der Betreuung eventuell doch eine gewisse Bedeutung hat.

5.2.3 Positive Aspekte eines männlichen Kindergartenpädagogen laut Aussagen der Eltern

Als ein besonders positive Aspekte für die Anwesenheit eines männlichen Kindergartenpädagogen geben die Befragten an und wird in Tabelle 44 verdeutlicht, dass die Kinder beide Geschlechter im Alltag erleben können (91%), dass sich Mann und Frau in der Tätigkeit gut ergänzen (85%) und dass gemischte Teams im Kindergarten besser sind (85%) als ein rein geschlechtliches Team. Zudem meinen 68 Prozent der Eltern, dass Männer einen anderen Zugang zu Kindern haben, und sehen dies positiv.

Tabelle 44: Aussagen der Eltern über die Bedeutung der männlichen Pädagogen im Kindergarten für Kinder in %

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
beide Geschlechter im Alltag erleben	76%	15%	2%	0%
weil gemischtgeschlechtliche Teams besser sind	75%	46%	10%	3%
Kinder sollen sehen, dass Mann und Frau das selbe können	66%	25%	6%	3%
weil sich Männer und Frauen gut ergänzen	58%	27%	8%	2%
Jungen brauchen männliche Bezugspersonen	39%	35%	27%	47%
Mädchen brauchen männliche Bezugspersonen	31%	33%	40%	48%
Männer haben einen anderen Zugang zu Kindern	30%	38%	28%	14%

Bei der genaueren Betrachtung dieser Tabelle muss erwähnt werden, dass Eltern die Anwesenheit männlicher Fachkräfte vor allem dann positiv sehen, wenn sie in Kombination mit einer weiblichen Fachkraft tätig sind. So betonen 91 Befragte (64%), dass es wichtig ist, dass Kinder beide Geschlechter erleben, 121 Befragte (85%), dass es von Vorteil ist, wenn Team gemischtgeschlechtlich sind, 92 Befragte (73%), dass Kinder sehen, dass Frauen und Männer dasselbe können, sowie 85 Befragte (60%), dass sich Frauen und Männer gut ergänzen.

Bei Aussagen, die sich nur auf die männlichen Fachkräfte beziehen, sehen weniger Eltern die Vorteile in der männlichen Betreuung. So geben 74 Befragte (52%) den Vorteil einer männlichen Bezugsperson für Jungen an und 64 Personen (45%) den Vorteil für Mädchen durch eine männliche Bezugsperson. 58 Personen (48%) sehen einen anderen Zugang der männlichen Fachkräfte zu Kindern als einen Vorteil.

Auch bezüglich Signifikanz muss betont werden, dass für keine Aussage zu den Vorteilen der männlichen Fachkräfte in der Betreuung eine solche festgestellt wurde (Tabelle 45).

Tabelle 45: Berechnung einer Signifikanz bezüglich der Bedeutung der männlichen Fachkräfte^{a,b}

	weil gemischte Teams besser sind	damit die Kinder beide Geschlechter im Alltag erleben	weil Männer für Jungen besonders wichtig sind	weil Männer für Mädchen auch wichtig sind	weil Männer und Frauen dieselben Fähigkeiten haben im Umgang mit Kindern	damit Kinder sehen, dass Männer und Frauen dieselben Fähigkeiten haben im Umgang mit Kindern	weil Männer einen anderen Zugang zu Kindern haben	weil sich Männer und Frauen gut ergänzen können	weil viele Kinder ohne Väter aufwachsen
Chi-Quadrat	4,700	7,034	3,144	5,731		,523	1,768	,973	,222
df	2	2	2	2		2	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	,095	,030	,208	,057		,770	,413	,615	,895

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Ihr Kind besucht eine Gruppe mit männl. Pädagogen

Wenn der Fokus auf die Betreuung jüngerer Kinder gerichtet wird, sehen Eltern, dass Kinder unter drei Jahren bei männlichen Pädagogen gut aufgehoben wären: 68 Prozent (Tabelle 46, Frage: Sind Kinder bei Frauen besser aufgehoben? Antwort: 33% trifft eher nicht zu, 35% trifft nicht zu) der Eltern verneinen es, dass Kinder bei Frauen besser aufgehoben wären. Daraus ist zu schließen, dass auch für kleinere Kinder im Kindergarten (man denke nur an die altersübergreifenden Gruppen ab zwei Jahren) ein männlicher Pädagoge als sehr positiv gesehen wird.

Tabelle 46: Aussagen der Eltern über die Eignung eines männlichen Pädagogen bei Kindern unter drei Jahren in %

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Kinder unter 3 Jahren sind bei einer Frau besser aufgehoben	13%	15%	33%	35%

Allerdings wünschen sich die Eltern, wie erwähnt, dass ihre Kinder im Kindergarten von einem Mann und einer Frau gemeinsam in einer Gruppe betreut werden, sodass den Kindern beide Geschlechter zur Seite stehen. Diese Zweigeschlechtlichkeit erweitert die Handlungsperspektiven der PädagogInnen, das Angebot für die Kinder und erhöht auch die Sicherheit für die Eltern – Alteingesessenes ergänzt und verbindet sich mit Neuem.

Trotz der aufgezeigten Vorteile darf die überblicksmäßige Aussage, dass Eltern dem Geschlecht der Betreuung keine Bedeutung beimessen, nicht vergessen werden. Es stellt sich die Frage, ob Eltern diese Aussage so unterschiedlich beantworten, weil für einige die Übernahme von erzieherischen Tätigkeiten durch Männer bereits als normal und deshalb als nicht bedeutsam gilt. Andererseits könnte auch die Überlegung aufgestellt werden, dass Eltern darüber zu wenig Fachwissen haben und ihren Überlegungen, warum eine männliche Fachkraft von Bedeutung sein könnte, zu wenig Gewicht geben.⁶⁵

Andererseits passen dazu auch die Angaben, dass beide Geschlechter für die Betreuung der Kinder gewünscht werden. So bringen männliche Pädagogen die genannten Vorteile in die Erziehung ein. Es wird ihnen aber keine besondere Bedeutung für die Erziehung und Betreuung der Kinder zugesprochen. Die Wichtigkeit der Erziehung von weiblichen Fachkräften wird somit nicht in Frage gestellt. Vielmehr wird in der Anwesenheit weiblicher Fachkräfte sogar eine gewisse Kontrolle gesehen, vor allem, was mögliche Befürchtungen von Eltern betrifft.

5.2.4 Eventuelle Befürchtungen oder Ängste von Eltern im Bezug auf einen möglichen Missbrauch

Die Mehrzahl der Eltern befürwortet männliche Kindergartenpädagoginnen. Wie erwähnt, sind acht Prozent der Eltern gegenüber männlichen Fachkräften eher skeptisch eingestellt. Daraufhin gilt es zu hinterfragen, ob diese Skepsis aufgrund vermuteter Inkompetenz der männlichen Fachkräfte oder aufgrund von Ängsten oder Befürchtungen von Eltern besteht.

⁶⁵ Vgl. Abschnitt 4.6 über die Beachtung spezieller Aspekte bei der Befragung von Eltern

Bei zwölf Prozent der Eltern trifft Skepsis aufgrund des weithin diskutierten „Generalverdachts“, wonach Männer für körpernahe Tätigkeiten im Kindergarten bedenklich seien, voll zu und 15 Prozent sprechen diese Überlegung mit trifft eher zu ebenfalls an. Aber die Mehrheit der befragten Eltern (73%) spricht sich gegen eine solche Skepsis aufgrund eines möglichen Missbrauchs aus (Tabelle 47).

Tabelle 47: Befürchtungen von Eltern bezüglich des sexuellen Missbrauchs durch männliche Fachkräfte

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll zu	16	11	12	12
	trifft eher zu	21	15	15	27
	trifft eher nicht zu	24	17	17	44
	trifft nicht zu	78	55	56	100,0
	Gesamt	139	97	100,0	
Fehlend	0	4	3		
Gesamt		143	100,0		

Interessant ist der Vergleich der Aussagen von Eltern bezüglich der Übernahme von pflegerischen Tätigkeiten und Tätigkeiten im emotionalen Bereich durch männliche Fachkräfte im Vergleich zu Überlegungen über einen möglichen sexuellen Missbrauch (Tabelle 48). So trifft zwar bei 76 Prozent der Eltern voll zu, dass männliche Fachkräfte emotional gefärbte Tätigkeiten übernehmen sollen, und 64 Prozent der Eltern sehen dies bei pflegerischen Tätigkeiten so. Vollkommen sicher gegenüber sexuellen Übergriffen auf ihr Kind fühlen sich aber nur 55 Prozent der Eltern. Aus dieser Gegenüberstellung kann geschlossen werden, dass Trösten und Auf-den-Schoß-Nehmen durch männliche Fachkräfte eher als „normal“ wahrgenommen werden, als pflegerische Tätigkeiten. Aber auch diese Handlungen werden männlichen Fachkräften übertragen. Aber den Generalverdacht hegen trotzdem mehr als ein Viertel der Eltern (26%).

Tabelle 48: Übersicht über Tätigkeitenübernahme und Einstellungen zum Generalverdacht in %

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Kein Generalverdacht	55%	17%	15%	11%
Pflegerische Tätigkeiten übernehmen	64%	20%	8%	4%
Emotional behaftete Tätigkeiten übernehmen	76%	15%	3%	3%

5.2.4.1 Spezielle Aussagen zu Befürchtungen mit Berücksichtigung der Unterteilung Eltern von Mädchen bzw. Eltern von Buben

Zu betonen ist, dass für 64 Prozent der Eltern von Buben und für 61 Prozent der Eltern von Mädchen das Wickeln und der Toilettenbesuch und die Hilfe dabei durch einen Kindergartenpädagogen selbstverständlich sind, und 88 Prozent der Eltern von Buben sowie 86 Prozent der Eltern von Mädchen diesem Thema eher positiv bzw. positiv gegenüberstehen. Nur für vier Prozent der „Jungen-Eltern“ und sieben Prozent der „Mädchen-Eltern“ ist dies keinesfalls in Ordnung (Tabelle 49). Weiters zeigt sich, dass Eltern von Mädchen mit 30% eher Befürchtungen eines möglichen Missbrauchs durch männliche Fachkräfte haben als Eltern von Buben mit 23 Prozent. Trotzdem ist die große Mehrheit der Eltern von Mädchen (72%) sehr dafür, dass männliche Fachkräfte ihre Töchter trösten.

Tabelle 49: Überblick über die Aussagen zu Befürchtungen der Eltern eines möglichen sexuellen Missbrauchs in Kombination mit dem Geschlecht des Kindes in %

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Befürchtungen der Eltern über den Verdacht eines möglichen Missbrauchs durch männliche Kindergartenpädagogen	11%	15%	17%	55%
Befürchtungen der Eltern von Buben über den Verdacht eines möglichen Missbrauchs durch männliche Kindergartenpädagogen	9%	14%	21%	57%
Befürchtungen der Eltern von Mädchen über den Verdacht eines möglichen Missbrauchs durch männliche Kindergartenpädagogen	17%	13%	12%	52%
Eltern von Buben: Das Begleiten auf die Toilette und Wickeln durch eine männliche Fachkraft ist selbstverständlich	64%	22%	7%	4%
Eltern von Mädchen: Das Begleiten auf die Toilette und Wickeln durch eine männliche Fachkraft ist selbstverständlich	61%	20%	7%	7%
Eltern von Mädchen: männliche Fachkräfte sollen Kinder/Mädchen trösten und auf den Schoß nehmen	72%	28%	3%	4%

Dies lässt vermuten, dass Eltern von Mädchen das emotionale Befinden ihrer Mädchen sehr wichtig ist, und Eltern trauen dies einer männlichen Fachkraft auch zu. Insgesamt lässt sich aber doch die Hypothese 9 bestätigen, dass Eltern von Buben weniger Bedenken haben als Eltern von Mädchen (Tabelle 50).

Tabelle 50: Bestätigung der Hypothese 9

Hypothese	bestätigt	nicht bestätigt
H9: Eltern von Buben haben bei der Pflege ihrer Kinder durch männliche Betreuer weniger Bedenken wie Eltern von Mädchen	✓	

Betrachtet man die Übernahme von Pflege Tätigkeiten, wo ein möglicher Missbrauch eventuell erfolgen könnte, lassen sich aber keine signifikanten Unterschiede zwischen Aussagen von Eltern von Mädchen und von Eltern von Buben feststellen (Tabelle 51).

Tabelle 51: Signifikanzberechnung bezüglich der Übernahme von Pflege Tätigkeiten und dem Geschlecht der Kinder^a

		Pflegebereich
Mann-Whitney-U		2199,500
Wilcoxon-W		5359,500
Z		-,272
Asymptotische (2-seitig)	Signifikanz	,785

a. Gruppenvariable: Geschlecht des Kindergartenkindes

So zeigt sich die Tendenz, dass Eltern von Mädchen ein wenig skeptischer sind und mehr Befürchtungen haben gegenüber männlichen Fachkräften als Eltern von Buben. Die Differenzen scheinen aber zu gering und nicht eindeutig, sodass keine eindeutige Signifikanz festgestellt werden kann. Die kritischen Anmerkungen und die Tendenz einer gewissen Vorsicht, vor allem von Eltern mit Mädchen, soll trotzdem nicht außer Acht gelassen werden.

Da abgesehen von den dargestellten geringen Vorbehalten eines Generalverdachts gesamt eher von positiven Reaktionen und Aussagen der Eltern gesprochen werden kann, scheint es interessant, neben Zuschreibungen von Tätigkeiten auch die Zuschreibung von Rollen auf männliche Fachkräfte zu beleuchten.

5.2.5 Werden Kindergartenpädagogen auch als Vaterersatz gesehen?

Kinder könnten aufgrund eines fehlenden Vaters diese Rolle auf eine männliche Fachkraft übertragen. Ob Eltern dies annehmen, soll nachstehend überprüft werden. Aber auch für Mütter ist eine fehlende männliche Person in der Erziehung des Kindes eventuell unangenehm. Da es dabei aber nicht um eine Bezugsperson für die Mutter gehen soll, sondern um eine Person, die bei der Betreuung und Erziehung des eigenen Kindes

unterstützen und helfen soll, wird nicht der Begriff Partnerersatz für Mütter verwendet, sondern ebenso der Begriff Vaterersatz.

Aus den Daten kann nicht bestätigt werden, dass Eltern männliche Kindergartenpädagogen vorrangig als Vaterersatz für Kinder bzw. für alleinerziehende Mütter sehen (Tabelle 52).

Tabelle 52: Angaben aller Eltern über einen möglichen Vaterersatz durch männliche Fachkräfte für Kinder alleinerziehender Mütter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gültig	trifft voll zu	6	4	4	4
	trifft eher zu	50	35	38	42
	trifft eher nicht zu	60	42	44	86
	trifft nicht zu	19	13	14	100,0
	Gesamt	135	94	100,0	
Fehlend	0	8	6		
Gesamt		143	100,0		

So glauben 42 Prozent der befragten Eltern, dass Kinder die männlichen Fachkräfte als Vaterersatz sehen könnten. Allerdings gehen auch 58 Prozent davon aus, dass dies eher nicht der Fall ist, wobei sich die Angaben der Eltern eher im mittleren Bereich der Antwortmöglichkeiten befinden. Daraus könnte geschlossen werden, dass 82 Prozent (38% trifft eher zu und 44% trifft eher nicht zu) der Eltern sich diesbezüglich nicht festlegen und keine wirkliche Aussage zur Zuschreibung der männlichen Pädagogen als Vaterersatz getroffen werden kann. Eher kann sogar davon ausgegangen werden, dass diese Zuschreibung nicht zutrifft, da 14 Prozent gar nicht von dieser Annahme ausgehen und nur vier Prozent davon überzeugt sind.

Dieselben Aussagen können auch für die Annahme gemacht werden, dass alleinerziehende Mütter die männlichen Pädagogen als Vaterersatz sehen (Tabelle 53).

Tabelle 53: Angaben aller Eltern über einen möglichen Vaterersatz durch männliche Fachkräfte für alleinerziehende Mütter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gültig	trifft voll zu	10	7	7	7
	trifft eher zu	53	37	39	46
	trifft eher nicht zu	53	37	39	85
	trifft nicht zu	20	14	15	100,0
	Gesamt	136	95	100,0	
Fehlend	0	7	5		
Gesamt		143	100,0		

Auch hier zeigt sich ein breites Mittelfeld, indem 78 Prozent der Eltern nur leichte Tendenzen dafür oder dagegen angeben. Sieben Prozent glauben, dass die Zuschreibung durch Mütter stattfindet, und 15 Prozent gehen keinesfalls davon aus. Auch hier ist die Richtung durch die Aussagen aller Eltern eher gegeben, dass es keine Zuschreibung der Vaterersatzrolle durch alleinerziehende Mütter gibt.

Wichtig für die Beantwortung dieser Frage ist die Analyse der betreffenden Personengruppe, der alleinerziehenden Mütter. Dies betrifft 15 Frauen und sie sehen die Zuschreibungen der männlichen Pädagogen als Vaterersatz folgendermaßen (Tabelle 54):

Tabelle 54: Angaben der alleinerziehenden Mütter zum Thema Vaterersatz und aller Eltern in % im Vergleich

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Alleinerziehende Mütter sehen männliche Pädagogen als Vaterersatz	20%	20%	33%	27%
Eltern (alle Befragten) sehen für alleinerziehende Mütter einen möglichen Vaterersatz	7%	39%	39%	15%
Kinder alleinerziehender Mütter sehen männliche Pädagogen als Vaterersatz	7%	27%	40%	27%
Eltern (alle Befragten) sehen für Kinder alleinerziehender Mütter einen möglichen Vaterersatz	4%	37%	44%	14%

Auffallend ist bei dieser Gegenüberstellung, dass 20 Prozent alleinerziehende Mütter davon ausgehen, dass männliche Fachkräfte von alleinerziehenden Müttern als Vaterersatz gesehen werden, im Gegensatz zu sieben Prozent aller Eltern, die dies annehmen. Wenn davon auszugehen ist, dass diese Frauen von ihren eigenen Erfahrungen sprechen, so kann angenommen werden, dass ein Fünftel der alleinerziehenden Frauen diese Zuschreibung tatsächlich vornehmen. Andererseits muss auch hier wieder betont werden, dass aufgrund der geringen Anzahl alleinerziehender Frauen diese Zahlen vorsichtig zu betrachten sind. Beim Vergleich der Aussagen von allen Eltern und alleinerziehenden Müttern könnte im Hinblick auf Aussagen, ob Kinder in männlichen Fachkräften einen Vaterersatz sehen, lediglich festgestellt werden, dass alle Befragten mit 41 Prozent eher davon ausgehen als die alleinerziehenden Mütter mit 34 Prozent. Auf die Personenanzahl gesehen wäre das allerdings nur eine Stimme einer alleinerziehenden Mutter als Unterschied, sodass eigentlich keine Aussage bezüglich dieser Differenz gemacht werden kann.

Tabelle 55: Keine Bestätigung der Hypothese 6

Hypothese	bestätigt	nicht bestä- tigt
H6: Männliche Kindergartenpädagogen werden von den Eltern als Vaterersatz gesehen		X

Damit muss die Hypothese 6, dass Eltern männliche Fachkräfte als Vaterersatz sehen, verworfen werden (Tabelle 55). Diese Zuschreibung findet weder bei alleinerziehenden Müttern noch bei Kindern alleinerziehender Mütter statt.

Korreliert man die Überlegung, ob Eltern in männlichen Pädagogen einen Vaterersatz für alleinerziehende Mütter oder Kinder von alleinerziehenden Müttern sehen, mit der Erfahrung der Eltern (Kinder besuchen einen Kindergarten mit männlichen Pädagogen versus ohne männlichen Pädagogen), ergibt sich Tabelle 56:

Tabelle 56: Angaben der alleinerziehenden Mütter zum Thema Vaterersatz und aller Eltern in %

Berechnete Gruppe	Betreffende Aussage	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Alle Eltern	Alleinerziehende Mütter sehen männliche Pädagogen als Vaterersatz	7%	37%	37%	14%
Eltern mit Erfahrung mit männlichen Pädagogen	''	6%	32%	38	16%
Eltern ohne Erfahrung mit männlichen Pädagogen	''	8%	47%	31%	8%
Eltern ohne männlichen Pädagogen, aber die einen kennen	''	9%	27%	64%	0%

Alle Eltern	Kinder alleinerziehender Mütter sehen männliche Pädagogen als Vaterersatz	4%	35%	42%	13%
Eltern mit Erfahrung mit männlichen Pädagogen	''	1%	27%	47%	17%
Eltern ohne Erfahrung mit männlichen Pädagogen	''	8%	49%	33%	8%
Eltern ohne männlichen Pädagogen, aber die einen kennen	''	9%	27%	45%	9%

Aus dieser Gegenüberstellung können eigentlich keine Ableitungen getroffen werden, dass Eltern mit Erfahrung oder Eltern ohne Erfahrung andere Aussagen oder auch ähnliche Aussagen tätigen. Teilweise sind die Prozentzahlen sehr ähnlich, teilweise aber gehen sie auseinander. Daher ist auch nicht verwunderlich, dass aufgrund der Signifikanzberechnungen von keiner Signifikanz gesprochen werden kann (Tabelle 57).

Tabelle 57: Signifikanzberechnung zum möglichen Vaterersatz für alleinerziehende Mütter oder für Kinder alleinerziehender Mütter^{a,b}

	von alleinerziehenden Müttern als Vaterersatz gesehen	von Kindern als Vaterersatz gesehen
Chi-Quadrat	1,820	10,226
df	2	2
Asymptotische Signifi- kanz	,403	,006

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Ihr Kind besucht eine Gruppe mit männl. Pädagogen

So kann abschließend zu den Überlegungen der Eltern bezüglich einer Bedeutung der männlichen Fachkraft für den Kindergarten grob zusammengefasst werden, dass männliche Fachkräfte im Kindergarten alle Tätigkeiten übernehmen sollen, Eltern aber trotz ihrer Offenheit teilweise Befürchtungen bezüglich eines sexuellen Missbrauchs hegen. Außerdem messen Eltern männlichen Pädagogen eher weniger Bedeutung bei und schreiben männlichen Pädagogen auch nicht unbedingt die Rolle als Vaterersatz zu. Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass Eltern aufgrund ihrer Freude über die Anwesenheit einer männlichen Fachkraft für die Zukunft mehr Pädagogen wünschen.

5.3 Zukunftsperspektiven

5.3.1 Wollen Eltern in Zukunft mehr männliche Fachkräfte für die Betreuung im Kindergarten?

Die Aussagen der Eltern wurden mittels Fragebögen auch mit Blick auf die Zukunft untersucht.

Dabei wurde klar ersichtlich, dass sich Eltern auch in Zukunft über mehr männliche Kindergartenpädagogen in der Betreuung von Kindern freuen würden. Dabei ist vor allem zu erwähnen, dass Eltern, deren Kinder bereits eine Kindergartengruppe mit einem männlichen Pädagogen besuchen, zu 99 Prozent mit der männlichen Fachkraft zu-

frieden sind und ihr Kind wieder zu einem männlichen Pädagogen geben würden. Auch Eltern, deren Kinder keine Erfahrung mit männlichen Pädagogen haben, aber selber welche kennen, würden ihr Kind in Zukunft zu 90 Prozent zu einer männlichen Fachkraft in den Kindergarten geben.

Tabelle 58 zeigt, dass sowohl Eltern, die Erfahrung mit männlichen Pädagogen haben, als auch solche, deren Kinder noch nie von einem Mann betreut wurden, ihr Kind zukünftig in eine männliche Betreuung geben würden.

Auffallend ist, dass Eltern, die weder Männer in der Kleinkindbetreuung kennen noch selbst Erfahrung damit haben, eher skeptischer darauf reagieren würden. Aber 78 Prozent der Eltern (40 von 51), die keine Erfahrung mit männlichen Pädagogen haben, würden ihr Kind von Kindergartenpädagogen betreuen lassen.

Tabelle 58: Aussagen der Eltern, ob sie ihr Kind in Zukunft zu einem männlichen Pädagogen geben würden (mit Berücksichtigung der Erfahrungen der Eltern mit männlichen Pädagogen) in %

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
haben Erfahrung	85%	14%	1%	0%
haben keine Erfahrung	51%	27%	14%	10%
haben keine Erfahrung, kennen aber einen männlichen Pädagogen	80%	10%	0%	10%

Daraus lässt sich ableiten, dass Eltern, die mit ihren Kindern Erfahrungen mit männlichen Kindergartenpädagogen gemacht haben, ihre positive Haltung zu männlichen Kindergartenpädagogen beibehalten oder sogar verstärkt haben. Damit ist die Hypothese 7 bestätigt worden (Tabelle 59).

Tabelle 59: Bestätigung der Hypothese 7

Hypothese	bestätigt	nicht bestätigt
H7: Eltern, die mit ihren Kindern Erfahrungen mit männlichen Kindergartenpädagogen gemacht haben, behalten ihre positive Haltung zu männlichen Kindergartenpädagogen bei oder verstärken diese sogar	✓	

Betrachtet man die Gegenüberstellung der Eltern ohne Erfahrung und Eltern mit Erfahrung, würden jeweils mehr Eltern, die sich freuen, ihre Kinder auch in eine Gruppe mit einem männlichen Pädagogen geben. Dies schließt mit ein, dass auch Eltern, die sich

nicht besonders freuen, sondern eher neutraler sind, diese Überlegung doch anstreben. Auffallend ist dabei, dass vor allem Eltern, die noch keine Erfahrung mit männlichen Fachkräften haben, mit acht Prozent mehr Unterschied zur geäußerten Freude einer zukünftigen Betreuung voll zustimmen würden. Allerdings zeigt sich weiters, dass auch mehr Eltern, die keine Freude äußerten, ihr Kind nicht zu einer männlichen Fachkraft geben würden (Tabelle 60).

Tabelle 60: Aussagen von Eltern mit und ohne Erfahrung zur Freude in Gegenüberstellung mit zukünftigen Gedanken in %

Berechnete Gruppe	Betreffende Aussage	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Eltern mit Erfahrung	Eltern freuen sich über eine männliche Fachkraft im Kindergarten	73%	23%	2%	0%
''	Eltern würden ihr Kind (wieder) zu einer männlichen Fachkraft in die Gruppe geben	74%	14%	1%	0%
Eltern ohne Erfahrung	Eltern freuen sich über eine männliche Fachkraft im Kindergarten	43%	33%	12%	6%
''	Eltern würden ihr Kind (wieder) zu einer männlichen Fachkraft in die Gruppe geben	51%	24%	14%	8%

Interessant ist bei der Gegenüberstellung, dass die Aussagen der Eltern mit Erfahrung zur Freude über männliche Fachkräfte und zukünftigen Überlegungen ähnlich ausfallen. Somit lässt sich auch aufgrund der Signifikanzberechnung die hoch signifikante Aussage tätigen, dass sich die Einstellung der Eltern nicht verschlechtert hat, sondern gleich geblieben ist (Tabelle 61).

Tabelle 61: Signifikanzberechnung bezüglich der Erfahrung der Eltern und dem Wunsch zukünftiger erhöhter Anwesenheit männlicher Fachkräfte^{a,b}

Sollen mehr männliche Pädagogen tätig sein?	
Chi-Quadrat	16,369
df	2
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Ihr Kind besucht eine Gruppe mit männl. Pädagogen

5.3.2 Gründe der Eltern für den Wunsch einer Anwesenheit männlicher Fachkräfte

Eltern wünschen sich für die Zukunft, dass Kindern in der Erziehung Männer und Frauen zur Verfügung stehen. Wie betont, spielt für die Eltern die Anwesenheit beider Geschlechter dabei eine große Rolle (vgl. Abschnitt 5.2.3, Tabelle 44).

Eltern wollen männliche Kindergartenpädagogen, damit den Kindern beide Geschlechter zur Verfügung stehen, aber auch deshalb, damit die Kinder sehen, dass Frauen und Männer dieselben oder ähnliche Fähigkeiten haben. Ein weiterer wichtiger Punkt laut den Eltern ist, dass gemischte Teams besser funktionieren, sodass Kinder und Eltern im Kindergarten dadurch eventuell eine bessere Atmosphäre und/oder ein besseres Arbeiten erleben.

Weniger wichtig gesehen werden auch für die Zukunft Überlegungen, dass männliche Fachkräfte als Bezugspersonen für Kinder, sowohl Mädchen als auch Buben, Bedeutung haben. Somit scheint der Wunsch der Eltern sowohl für die Gegenwart als auch für die Zukunft, dass sich Männer und Frauen an der Erziehung der Kinder beteiligen, weil die Anwesenheit beider Geschlechter Vorteile bringt.

Zusammenfassend kann betont werden, dass sich 90 Prozent der befragten Eltern mehr Männer im Kindergarten wünschen. Aus der nachstehenden Tabelle 62 ist dieser Wunsch nach mehr Männern im Kindergarten gut ersichtlich.

Tabelle 62: Aussagen der Eltern über Wünsche, ob in Zukunft mehr männliche Pädagogen im Kindergarten tätig sein sollen in %

	ja sicher	eher schon	eher nicht	nein
Sollen in Zukunft mehr männliche Pädagogen in Kindergärten tätig sein	63%	27%	6%	3%

Damit kann die Hypothese 10, dass sich Eltern mehr männliche Fachkräfte im Kindergarten wünschen, bestätigt werden (Tabelle 63).

Tabelle 63: Bestätigung der Hypothese 10

Hypothese	bestätigt	nicht bestätigt
H10: Eltern können sich in Zukunft mehr männliche Fachkräfte in diesem Beruf vorstellen	✓	

Doch trotz der positiven Einstellungen von Eltern gegenüber Kindergartenpädagogen ist die Anzahl männlicher Erzieher noch sehr gering. Als Grund dafür nennen die befragten Eltern momentan vor allem das geringe Gehalt (67%) und die schlechten Berufsaussichten (63%) (Tabelle 64). Mit 32 Prozent sehen die befragten Eltern auch den möglichen Verdacht des sexuellen Missbrauchs als Problem für männliche Interessenten.

Tabelle 64: Aussagen der Eltern über mögliche Gründe für eine geringe Anzahl männlicher Pädagogen in % und Zahlen (Mehrfachnennungen möglich), Frage: Männer wählen den Beruf des Kindergartenpädagogen momentan so selten, weil ...

Aussage	Anzahl der Antworten	Anzahl der Antworten in %
... das Gehalt zu gering ist	96	67%
... die Berufsaussichten für Männer nicht ansprechend sind	90	63%
... Männer oft im Verdacht des sexuellen Missbrauchs stehen	46	32%
... sich männlichen Attribute mit diesem Beruf nicht vereinbaren lassen	43	30%
... diese von den Eltern nicht erwünscht sind	20	14%
... die Ausbildung für Männer nicht stimmig ist	19	13%

Mit Bedacht ist die Aussage von 30 Prozent der befragten Eltern zu sehen, dass sich männliche Eigenschaften nicht mit diesem Beruf vereinbaren lassen. Es wurde im Fragebogen nicht geklärt, welche Eigenschaften bei dieser Frage als männlich gelten. Zusätzlich ist zu hinterfragen, warum trotz der Unvereinbarkeit von männlichen Eigenschaften mit dem Beruf des Kindergärtners laut der befragten Eltern eine Eignung männlicher Fachkräfte im Kindergarten von den befragten Eltern gesehen und diese befürwortet werden.

Um die wichtigsten Aussagen der quantitativen Erhebung noch einmal auf einen Blick zusammenzufassen, sollen die Hypothesen sowie wichtige zusätzliche Antworten in Tabelle 65 noch einmal aufgezeigt werden,

Tabelle 65: Übersicht über die Bestätigungen der Hypothesen

Hypothese/Frage	bestätigt	nicht bestätigt	bestätigte Signifikanz (Signifikanzwert)
H1: Eltern freuen sich über eine männliche Fachkraft im Kindergarten	✓		

Eltern freuen sich über eine männliche Fachkraft im Kindergarten mehr als Eltern ohne Erfahrung	✓	0,002
H2: Eltern spüren bei männlichen Kindergartenpädagogen Unsicherheit		X
Eltern mit Erfahrung sind weniger skeptisch gegenüber männlichen Fachkräften, als Eltern ohne Erfahrung	✓	0,000
Eltern aus der Stadt sind weniger skeptisch gegenüber männlichen Fachkräften, als Eltern vom Land	✓	
Für alleinerziehende Mütter kommt eine männliche Fachkräfte weniger in Frage als für Eltern in Partnerschaft lebend	✓	
H3: Eltern mit höherem Bildungsniveau sind positiver eingestellt gegenüber männlichen Fachkräften im Kindergarten als Eltern mit niedrigem Bildungsniveau	✓	
H4: Männlichen Pädagogen werden im Allgemeinen eher Tätigkeiten wie Arbeiten und Spielen im Garten, Werken oder körperliche Tätigkeiten zugeschrieben		X
H5: Eltern wissen, dass eine männliche Bezugsperson für Kinder wichtig ist		X
H6: Männliche Kindergartenpädagogen werden von den Eltern als Vaterersatz gesehen		X
H7: Eltern, die mit ihren Kindern Erfahrungen mit männlichen Kindergartenpädagogen gemacht haben, behalten ihre positive Haltung zu männlichen Kindergartenpädagogen bei oder verstärken diese sogar	✓	0,000
H8: Eltern, deren Kinder einen Regelkindergarten mit öffentlicher Trägerschaft besuchen, sind skeptischer gegenüber männlichen Kindergartenpädagogen, als Eltern, deren Kinder eine private Einrichtung oder eine Einrichtung mit alternativen pädagogischen Konzepten besuchen.	✓	0,000

H9: Eltern von Buben haben bei der Pflege ihrer Kinder durch männliche Betreuer weniger Bedenken wie Eltern von Mädchen	✓
H10: Eltern können sich in Zukunft mehr männliche Fachkräfte in diesem Beruf vorstellen	✓

Nimmt man alle Ergebnisse zusammen, so befürworten Eltern männliche Fachkräfte. Es ist interessant zu hinterfragen, warum sich Eltern über männliche Fachkräfte freuen, wenn sie dem Geschlecht des Betreuungspersonals eigentlich keine besondere Bedeutung beimessen. Weiters bedarf es Überlegungen, wie Eltern mit der Diskrepanz möglicher Vorbehalte, aber einer Zustimmung zur Übernahme aller Tätigkeiten umgehen. Zusätzlich gilt es herauszufinden, welche Gründe die unterschiedlichen Aussagen der Eltern aus ländlichen Gegenden und der Stadt haben und ob dieser Unterschied wirklich bestätigt wird.

Interessant sind auch Erzählungen, wie Eltern mit Erfahrung mit männlichen Fachkräften diese erleben, um den deutlich positiven Zuspruch dieser Elterngruppe zu verstehen.

Um all diese Überlegungen zu klären und weitere Fragen zu beantworten, erscheint die folgende intensive und konkrete Darstellung der Ergebnisse der qualitativ geführten Interviews in Kapitel 6 zielführend.

6 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Neben den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung soll nun näher auf die Inhalte der qualitativen Interviews im Bezug auf das Thema Männer in der Elementarpädagogik eingegangen werden. Der methodische Zugang wurde bereits in Kapitel 4.5 erläutert.

Wie auch bei der Darstellung der quantitativen Ergebnisse, bedarf es für eine übersichtliche Präsentation einer gewissen Struktur. Dabei soll auf die thematischen Bereiche, mit denen auch die quantitativen Ergebnisse eingeteilt wurden, zurückgegriffen werden. Diese Unterteilung soll auch für die qualitativen Ergebnisse weder als Wertung noch als Zuschreibung gelten, sondern nur der Organisation dienen. Zur Erinnerung werden sie noch einmal angeführt:

1. Reaktionen der Eltern (Unterschied bei Eltern mit höherem Bildungsniveau, Unterschiede bei Eltern aus Stadt und Land, Unterschiede bei Berücksichtigung von Erfahrungen etc.)
2. Zuschreibungen: Bedeutung der männlichen Pädagogen für Eltern, Kinder oder das Team und welche Tätigkeiten sollen sie daher übernehmen bzw. welche nicht (Generalverdacht) und welche Vorteile beinhaltet eine Betreuung durch eine männliche Fachkraft
3. Zukunftsperspektiven: Wünschen sich Eltern für die Zukunft mehr männliche Fachkräfte und, wenn ja, unter welchen Voraussetzungen?

Somit wird nicht auf die Reihung des Leitfadens eingegangen, sondern auf die Darstellung nach thematischen Bereichen.

6.1 Reaktionen der Eltern

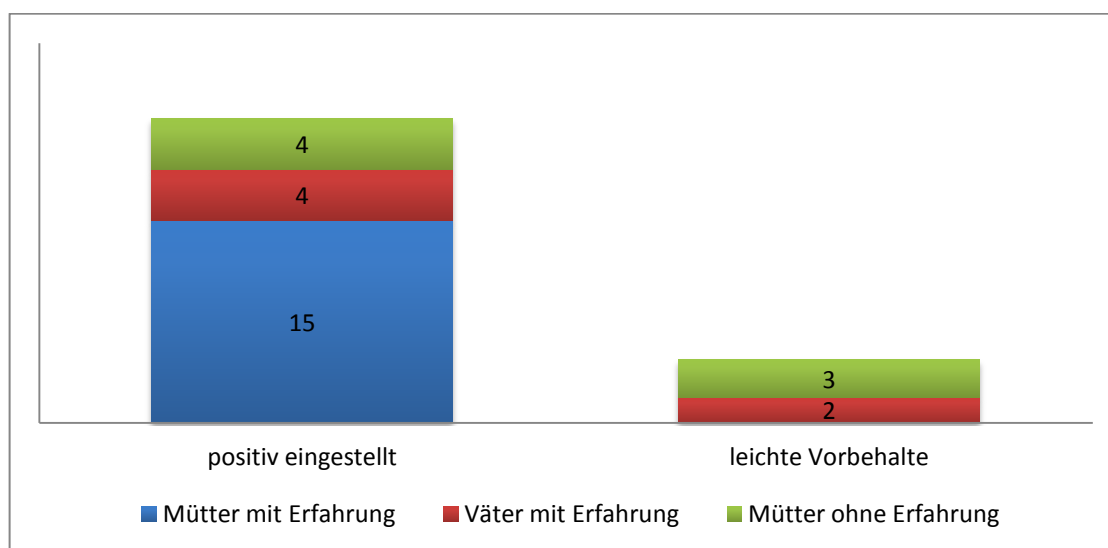
Die Reaktionen der Eltern beinhalten die ersten Äußerungen, die Eltern in den Interviews in Bezug auf männliche Fachkräfte machen. Es werden die positiven und negativen Überlegungen der Eltern dargestellt und anhand verschiedener befragter Elterngruppen analysiert.

6.1.1 Positive Aussagen der Eltern zu der Anwesenheit männlicher Fachkräfte

Der erste Punkt, der sofort ins Auge springt, wenn die Interviews auf die Reaktionen von Eltern auf männlichen Pädagogen untersucht werden, ist der große Anteil der positiv eingestellten Eltern. Lediglich zwei Väter mit Erfahrung und drei Mütter ohne Erfah-

rung sprechen leichte Vorbehalte bei ihren Überlegungen und Reaktionen aus (Abbildung 39). Vor allem Eltern, die bereits mit einer männlichen Fachkraft im Kindergarten zu tun hatten, können von sehr positiven Erfahrungen sprechen. Keine der befragten Mütter zeigt irgendeine bleibende Skepsis gegenüber tätigen Pädagogen. Die leichten Vorbehalte der Väter beinhalten anfängliche Irritationen, aber nach den ersten Kontaktaufnahmen legen sich diese sofort. Ein Vater etwa meint: *„Ja weil das ein ganz authentischer Typ war und persönlich bin ich gut damit zurechtgekommen. Das war ja dann auch ganz schnell weg, ja.“* (Eltern mit Erfahrung\A2: 24)

Abb. 39: Einstellung der Eltern gegenüber einer männlichen Fachkraft im Kindergarten in Zahlen



6.1.1.1 Freude der Eltern über eine männliche Fachkraft

Als häufigste Aussage zu den Gefühlen, die Eltern mit einem männlichen Kindergartenpädagogen verspüren, haben Eltern die *Freude* genannt. Sie freuen sich über eine Abwechslung, über den „frischen Wind“, der durch neue Ideen und Verhaltensweisen in einen Kindergarten kommt, und vor allem freuen sie sich für ihre Kinder. So wird sehr oft betont, dass Kinder sich sehr über die männliche Fachkraft im Kindergarten gefreut haben, und zwei Eltern benützen in ihren Aussagen sogar noch eine Steigerung, indem erwähnt wird, dass die Kinder den Mann *„lieben“*. Beispielsweise schildert ein Mann: *„...Denke gut, also den M., das ist der männliche Betreuer, den lieben sie sehr.“* (Eltern mit Erfahrung\A4: 10)

Positiv wird von einer Mutter auch geäußert, dass nicht nur die Mutter durch die Kindergartenpädagogin „vertreten“ wird, sondern durch die Anwesenheit eines Pädagogen auch der Vater: *„Ich find das schon moderner, wenn da eben auch Männer sind. Und er fand das gut, auch aus dem Grund, den ich auch gesagt habe, dass nicht nur die Mutter, so dass nicht nur die Mutter eben ersetzt wird oder so. Dass es eben nicht nur weibliche Be-*

zugspersonen gibt, sondern dass es eben auch Männer gibt.“ (Eltern mit Erfahrung\A20: 46)

Sowohl Frauen als auch Männer, die Erfahrungen mit männlichen Kindergartenpädagogen haben, betonen die Wichtigkeit von Männern in der Erziehung. So wird etwa erwähnt, dass es auch in der Familie Vater und Mutter gibt und dass Kinder auch im Umfeld ständig Männer erleben. Deshalb ist es diesen Eltern wichtig, dass sich diese Wirklichkeit auch im Kindergarten zeigt.

Zusätzlich wird betont, dass Kinder auch im Bekanntenkreis Männer oftmals bevorzugen und dass somit die Freude über einen Mann im Kindergarten sehr groß ist.

6.1.1.2 Auffallende Befragungsgruppen bezogen auf positive Aussagen

Die positiven Aussagen der Eltern zu männlichen Fachkräften werden bezogen auf das Bildungsniveau, die Kindergartenart, die Herkunft sowohl kultureller Art als auch von der Wohngegend her und den Familienstand analysiert. Dabei sind zwei Gruppen besonders aufgefallen.

Sehr positive Aussagen gegenüber männlichen Kindergartenpädagogen von Eltern freigemeinnütziger Kindergärten⁶⁶

Überlegungen von Eltern aus freigemeinnützigen Kindergärten sollen hervorgehoben werden, weil diese Eltern sich speziell für einen Kindergarten entscheiden und im Vorfeld Überlegungen für die beste Betreuung ihrer Kinder haben.

Bei der detaillierten Untersuchung der Aussagen von Eltern, die ihre Kinder in einem freigemeinnützigen Kindergarten untergebracht haben, wird darauf hingewiesen, dass alle diese befragten Eltern Erfahrung mit männlichen Kindergartenpädagogen haben. Auffallend ist dabei, dass alle befragten Eltern eines freigemeinnützigen Kindergartens Männer im Kindergarten sehr befürworten. Keine einzige Aussage deutet darauf hin, dass Eltern lieber eine Frau als Kindergärtnerin hätten.

Alle acht Eltern, deren Kinder einen freigemeinnützigen Kindergarten besuchen, geben an, dass eine männliche Fachkraft im Kindergarten alle Tätigkeiten übernehmen soll. Auch die Begleitung auf die Toilette und das Trösten wird von den Eltern nicht als Problem gesehen.⁶⁷

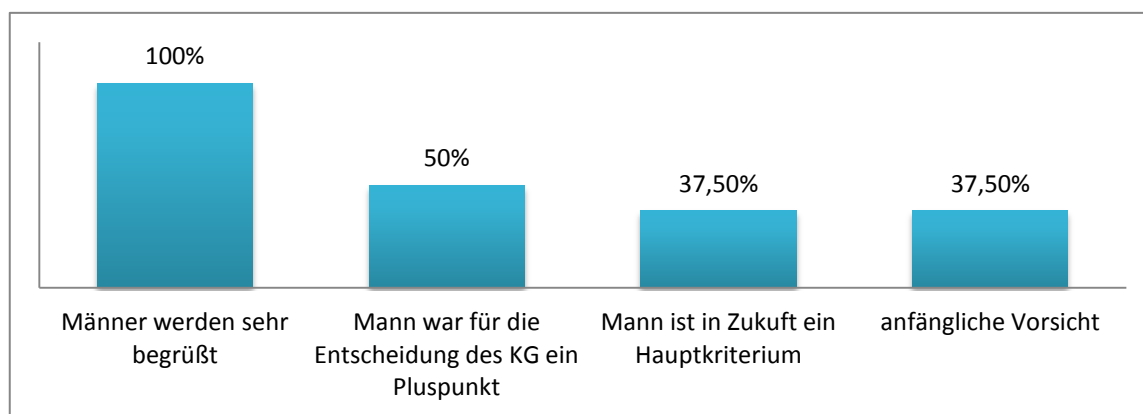
⁶⁶ Unter freigemeinnützige Kindergärten werden alle Betriebe verstanden, die nicht öffentlich von Stadt oder Land betrieben werden, sondern von Vereinen oder Elterninitiativen. Konfessionelle Träger zählen nicht dazu (diese Kindergärten wurden nicht in die Untersuchung mit einbezogen – siehe Methodenteil).

⁶⁷ Siehe dazu mehr im Abschnitt 6.2.1 zur Übernahme von Tätigkeiten

Aber von Eltern freigemeinnütziger Kindergärten werden auch anfängliche kurze Befürchtungen oder Gedanken der Missbrauchsproblematik angesprochen⁶⁸: „Ja klar, natürlich. Ich hab....ich hab nicht wirkliche Befürchtungen und Angst gehabt, ich hab da kurz daran gedacht, ja. Ich gebe das auch zu, dass....dass ich anders daran gedacht habe, dass das anders ist, als wenn da Frauen sind, keine Frage.“ (Eltern mit Erfahrung\A2: 44)

Diese werden aber revidiert, indem angesprochen wird, dass der Nutzen durch die Anwesenheit der Männer größer ist (Abbildung 40).

Abb. 40: Aussagen von Eltern in freigemeinnützigen Kindergärten in %



So kann zusammengefasst werden, dass Eltern, deren Kinder einen freigemeinnützigen Kindergarten besuchen, Männer in der pädagogischen Arbeit zu 100 Prozent befürworten.

Die Hälfte sieht in der Entscheidung für die Wahl eines Kindergartens die Anwesenheit einer männlichen Fachkraft als Pluspunkt, 37,5 Prozent (3 Elternteile) geben dies für die Zukunft als Entscheidungspunkt an.

Trotzdem bedarf es für Zuschreibungen der Einstellung in Bezug auf die Kindergartenart noch einer Überprüfung. Es ist durch die Aussagen nicht ersichtlich, ob diese Zustimmung auf die Art des Kindergartens zurückzuführen ist oder auf die Erfahrung mit männlichen Fachkräften, da keine Befragten in freigemeinnützigen Kindergärten ohne Erfahrung mit männlichen Fachkräften zur Verfügung standen. Dies beansprucht eine Gegenüberstellung mit den Ergebnissen des Fragebogens sowie weitere Untersuchungen.

⁶⁸ Siehe dazu den Abschnitt 6.1.2 über die Irritationen zu Beginn

Sehr positive Aussagen von alleinerziehenden Frauen zur Betreuung durch männliche Pädagogen

Alle vier befragten alleinerziehenden Frauen sehen die Betreuung durch einen männlichen Pädagogen positiv. Es werden keine negativen Erfahrungen, die alleinerziehende Frauen mit männlichen Partnern gemacht haben, auf die männlichen Pädagogen übertragen. Vielmehr betonen diese Mütter, dass männliche Fachkräfte im Kindergarten positive Aspekte von Männern aufzeigen können und sich mögliche bisherige Vorstellungen von Müttern oder Kindern über Männer positiv verändern können: *„Und dadurch, dass der Papa von der L. da eigentlich nie für uns da war, habe ich nie wirklich gewusst, wie tut ein Papa mit einem Kind. Und bei dem Kindergartenonkel habe ich halt, ja, da habe ich das halt gesehen, wie kann ein Mann mit einem Kind umgehen. Und es ist auch vielleicht auch für Frauen, die aus einer Schlagbeziehung oder aus, einfach aus häuslicher Gewalt herauskommen auch einmal gut zu sehen, ok es gibt noch feine Männer. Dass auch die Mütter sozusagen, die Angst vor den Männern verlieren, dass sie die nicht auf die Kinder übertragen. Von dem finde ich es jetzt her sehr wichtig auch, dass ein Mann einmal im Kindergarten ist, weil so sieht man auch, dass es noch feine Männer gibt und da sehen auch die Mädchen sozusagen, dass sie sich von einem Mann nicht schlagen brauchen, also schlagen lassen brauchen.“* (Eltern mit Erfahrung\A17: 54)

In diesem Zitat wird angesprochen, dass sowohl Kinder als auch alleinerziehende Mütter durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte die Möglichkeit haben, feinfühligere Männer in ihrem Alltag zu erleben. Die vier befragten alleinerziehenden Mütter betonen alle, dass ihre Kinder von der Anwesenheit männlicher Fachkräfte profitieren können und dass sie dadurch eine Vielfalt von männlichem Verhalten erleben.

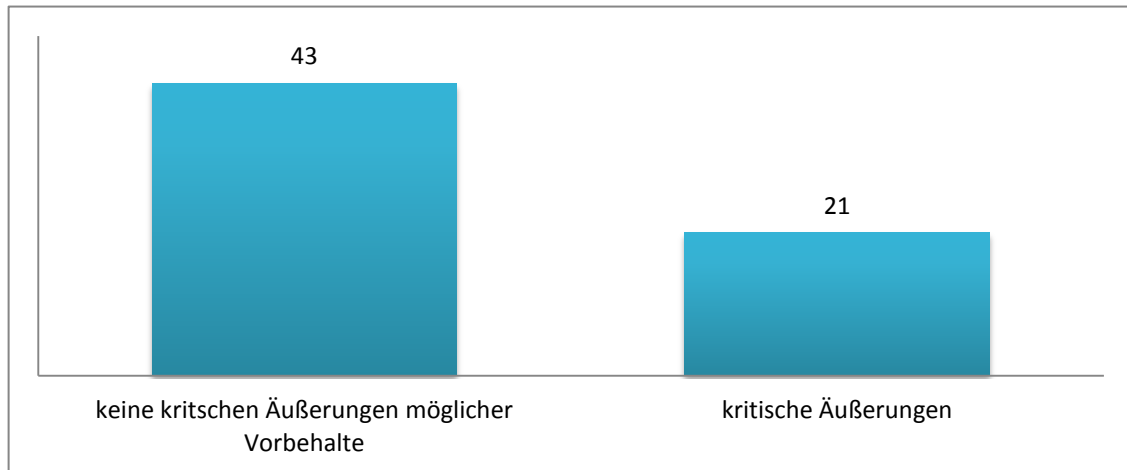
Aber neben diesen verschiedenen Gruppen und Befragten, die die Anwesenheit männlicher Fachkräfte sehr positiv sehen, gibt es auch Eltern, die in ihren Aussagen auch Irritation und leichte Vorbehalte angeben.

6.1.2 Aussagen der Eltern mit Vorbehalten gegenüber männlichen Fachkräften

Von der Anzahl der Aussagen zu ersten Überlegungen bezüglich Gefahren mit männlichen Fachkräften im Kindergarten kann festgehalten werden, dass 67 Prozent (43 Angaben über Befürchtungen) der Aussagen in Bezug auf Vorbehalte oder Befürchtungen keine Befürchtungen oder negative Aspekte beinhalten (Abbildung 41). Eltern verneinen Befürchtungen und sehen männliche Pädagogen im Kindergarten vorbehaltlos. 21 der gesamte Angaben bezüglich Vorbehalten beinhalten skeptische Aussagen, wie eine

Irritation zu Beginn der Begegnung mit der männlichen Fachkraft oder negative Gedanken bezüglich Gefahren oder Missbrauch.

Abb. 41: Übersicht der Aussagen der befragten Eltern zu möglichen Gefahren mit männlichen Fachkräften in Zahlen



Insgesamt muss betont werden, dass vor allem Mütter ohne Erfahrung mit männlichen Pädagogen eher vorsichtig an das Thema der Anwesenheit von männlichen Pädagogen in Kindergärten herangehen und auch eher negative Emotionen zeigen. So äußern mehr als die Hälfte der Frauen ohne Erfahrung mit männlichen Pädagogen negative Gefühle bei der Vorstellung einer männlichen Betreuungsperson. Einerseits wird die Problematik des möglichen Missbrauchs beim Toilettenbesuch der Kinder angesprochen⁶⁹, andererseits wird geäußert, dass Kinder Mütterliches und Weibliches brauchen und ein Mann diese Arbeit eventuell nicht schaffen könne.

Zusätzlich wird eine gewisse Vorsicht erwähnt, indem die Mütter bei den Kindern in einer solchen Situation nachfragen würden, ob es ihnen mit dem männlichen Pädagogen gut geht. Weiters würden sie genauer auf die Arbeit des Pädagogen schauen als bei weiblichen Kolleginnen. Ein Auszug soll dies verdeutlichen: „Ja, wie er mit den Kindern umgeht und so. Vielleicht auch mit anderen Müttern reden, fragen ob alles in Ordnung ist, ob alles passt. Aber vielleicht einmal ein bisschen genauer schauen, ja, als wie bei Frauen.“ (Eltern ohne Erfahrung\B3: 18)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Väter und Mütter, die Erfahrung mit Männern im Kindergarten haben, diesen gegenüber sehr aufgeschlossen sind.

Eltern (Mütter) allerdings, die keine Erfahrung mit männlichen Pädagogen haben, sind teilweise eher vorsichtig. Alle befragten Eltern zusammengenommen, heißt dies somit auch, dass von 28 Eltern nur fünf Eltern (zwei Väter mit Erfahrung und drei Mütter ohne Erfahrung) eine gewisse Vorsicht oder Skepsis zeigen und 83 Prozent einen Mann im

⁶⁹ Siehe dazu auch den Abschnitt 6.2.2 über die Problematik des Generalverdachts

Kindergarten sehr befürworten. Die häufigsten Irritationen benennen Eltern zu Beginn des Kindergartenjahrs, beim unerwarteten Kontakt mit männlichen Fachkräften. Dies soll hier anhand eines Beispiels aufgezeigt werden: „Zunächst....zunächst einmal ein bisschen Irritation, ...ja. Aber das hat sich ganz schnell gelegt, ja. Das ist, ja wenn man die Leute kennenlernt, dann ist das weg. Aber. Natürlich hat ein Mann mit so kleinen Kindern..... da kann man sich, ich hab mich nicht dagegen wehren können, obwohl ich es gerne gewollt hätte. Aber ich hab mich da nicht dagegen wehren können, also dass ich da gedacht hab, buhh, da kommt ein Mann. Passen wir mal eben so auf, was da passiert, ja. Da guckt man schon genauer hin, als als bei Frauen, ja.“ (Eltern mit Erfahrung\A2: 22)

Dieses kurze Gefühl des Unbehagens empfinden auch Eltern, die bereits Erfahrung mit männlichen Pädagogen gemacht haben. Dieses beschränkt sich aber auf eine kurze Irritation bei der ersten Begegnung aufgrund dieser ungewohnten Situation. Es betonen vier von 21 Eltern, die Erfahrung mit Männern in der öffentlichen Erziehung haben, dass sie zu Beginn kurz Vorbehalte hatten und nur zwei davon (zwei Väter) hatten diese Vorbehalte etwas länger (siehe Abbildung 39). So wird vor allem zu Beginn einer Begegnung mit einem männlichen Kindergartenpädagogen von einer solchen Unsicherheit gesprochen.

6.1.2.1 Kritische Aussagen von Eltern in öffentlichen Kindergärten

Im Gegensatz zur ungeteilten Zustimmung der Eltern⁷⁰, deren Kinder einen freigemeinnützigen Kindergarten besuchen, haben einige Eltern aus öffentlichen Kindergärten schon Befürchtungen und Vorbehalte zur Anwesenheit männlicher Fachkräfte.

Von 19 Eltern haben 15 keine Befürchtungen, aber vier Elternteile sprechen davon, dass das Begleiten auf die Toilette ein Problem für sie darstellen könne.

Weiters wird von drei Eltern in öffentlichen Kindergärten festgehalten, dass Frauen für die Betreuung gut sind und ein Mann daher nicht wichtig sei. Zwei Mütter betonen sogar, dass eine Frau für die Betreuung von Kindern besser wäre.

Aber auch Eltern von Kindern in öffentlichen Betrieben sind positiv eingestellt. Allerdings betonen drei von diesen 15, dass für die Kinder beide Geschlechter wichtig sind und daher eine Betreuung von Mann und Frau wie zu Hause zu bevorzugen ist, nicht aber die alleinige Anwesenheit der männlichen Fachkraft. Wichtig war diesen Eltern die Anwesenheit von männlichen und weiblichen Fachkräften. So wird eine männliche Fachkraft im Kindergarten zwar von diesen Eltern begrüßt, aber in Verbindung mit der Anwesenheit von weiblichen Fachkräften. Es wird aber nicht hinterfragt, ob die Päd-

⁷⁰ Vgl Abschnitt 6.1.1.2.1

goginnen hier als Unterstützung oder Kontrolle für männliche Fachkräfte gesehen werden oder als gleichwertig wichtig.

Insgesamt sind somit vier Personen, deren Kinder einen öffentlichen Kindergarten besuchen, eher vorsichtig, aber nur eine Mutter bleibt bei ihrem konstanten unguuten Gefühl und hat eine negative Einstellung gegenüber Männern im Kindergarten, während die anderen nur von Irritationen aufgrund einer ungewohnten Situation sprechen.

6.1.2.2 Skeptische Aussagen von Frauen mit Migrationshintergrund

Zu Beginn sprechen Frauen mit Migrationshintergrund ihre positive Einstellung gegenüber männlichen Fachkräften an. Auffallend sind aber skeptische Meinungen, die diese Mütter mit Migrationshintergrund den männlichen Pädagogen trotz der positiven Aussagen entgegenbringen. Sie zeigen sich trotz der positiven Erfahrungen, die sie mit Männern im Kindergarten gemacht haben, als eher skeptisch und finden, dass Frauen besser passen würden. Beispielfhaft erwähnt eine Mutter: *„Nein, so wie ich gesagt habe, ich finde das ein bisschen komisch. Also, also ich finde das, das ist nicht Männerberuf also irgendwie. Obwohl sie draußen mit den Kindern Spiele machen oder so.“* (Eltern mit Erfahrung\A15: 32)

Eine weitere Frau mit Migrationshintergrund betont die Bedeutung einer Kombination aus Mann und Frau: *„Als zweiter schon, zu zweit, täte es mir schon passen, muss ich sagen, mit der Kindergärtnerin, mit der G.“* (Eltern mit Erfahrung\A9: 17)

Wenn Aussagen von Müttern mit Migrationshintergrund nicht auf die pädagogischen Kompetenzen, sondern auf mögliche Gefahren und Tätigkeitenübernahmen bezogen werden, gibt es keine Unterschiede zu Aussagen von anderen Befragten. Zwei Mütter zeigen eine anfängliche Skepsis, die sich aber schnell wieder legt. Die Mutter ohne Erfahrung hat keine Befürchtungen und die vierte Mutter hat ein ungutes Gefühl, wie auch von ihrer Grundeinstellung her. Zwei meinen, die männlichen Pädagogen sollen alle Tätigkeiten ausführen. Nur zwei Mütter möchten nicht, dass sie Hilfestellung beim Toilettengang geben. Dabei betont aber eine Mutter, dass dies mit dem Alter zusammenhängt: *„Also, bis zu gewisse Alter das ist ganz in Ordnung, aber dann, bei Mädchen finde ich, es muss nicht sein.“* (Eltern mit Erfahrung\A6: 104-105)

Gesamt kann aufgrund der Aussagen von Frauen mit Migrationshintergrund aber davon ausgegangen werden, dass ihnen eine Kooperation mit weiblichen Fachkräften lieber wäre.

6.1.3 Ambivalenz in den Aussagen der Eltern erkennbar

In den Antworten mancher Eltern zeigt sich eine gewisse Zwiespaltenheit bei Befürchtungen, aber auch bezüglich der pädagogischen Kompetenzen, indem immer wieder betont wird, dass Männer die Arbeit im Kindergarten auch könnten, dass sich die Befragten eine Eignung eines Mannes im Kindergarten aber trotzdem nicht vorstellen können: *„Ich weiß nicht, beim Kindergarten einen Mann kann ich mir nicht vorstellen. Aber es kann sein, warum nicht, weil er muss auch die Schule machen und Praktikum und alles, aber ich weiß nicht.“* (Eltern ohne Erfahrung\B4: 8)

Diese Unsicherheit wird von den Müttern auch verbalisiert, indem sie äußern, dass sie nicht sicher sind, ob ein Mann in der öffentlichen Erziehung „passen“ würde: *„Es ist mein Gefühl, mein Gefühl, dass vielleicht eine Frau besser wäre, aber vielleicht ist das auch umgekehrt, vielleicht täusche ich mich komplett.“* (Eltern ohne Erfahrung\B1: 70)

Damit betont diese Mutter, dass sie ihre Vorbehalte gegenüber männlichen Fachkräften nicht begründen kann, aber ihnen pädagogische Kompetenzen weniger zutraut als weiblichen Fachkräften. Mütter erwähnen in ihren Aussagen des Öfteren ihr Gefühl, dass eine männliche Betreuungsperson eher nicht geeignet ist und ein gewisses Unbehagen auslöst. Auf die Frage, wie es den Kindern mit dem Mann im Kindergarten geht, meint eine Mutter, dass die Kinder die männliche Fachkraft gerne haben, dass Kinder das Geschlecht der Betreuung in diesem Alter aber nicht wahrnehmen. So zeigt sich auch in dieser Aussage die Widersprüchlichkeit zwischen den positiven Emotionen der Kinder und den Gedanken der Mütter.

Es werden trotz Nachfragen in den Interviews keine konkreten Argumente für eine bessere Eignung von Frauen als pädagogische Fachkräfte genannt, sondern es wird ausschließlich auf ein inneres Gefühl hingewiesen.

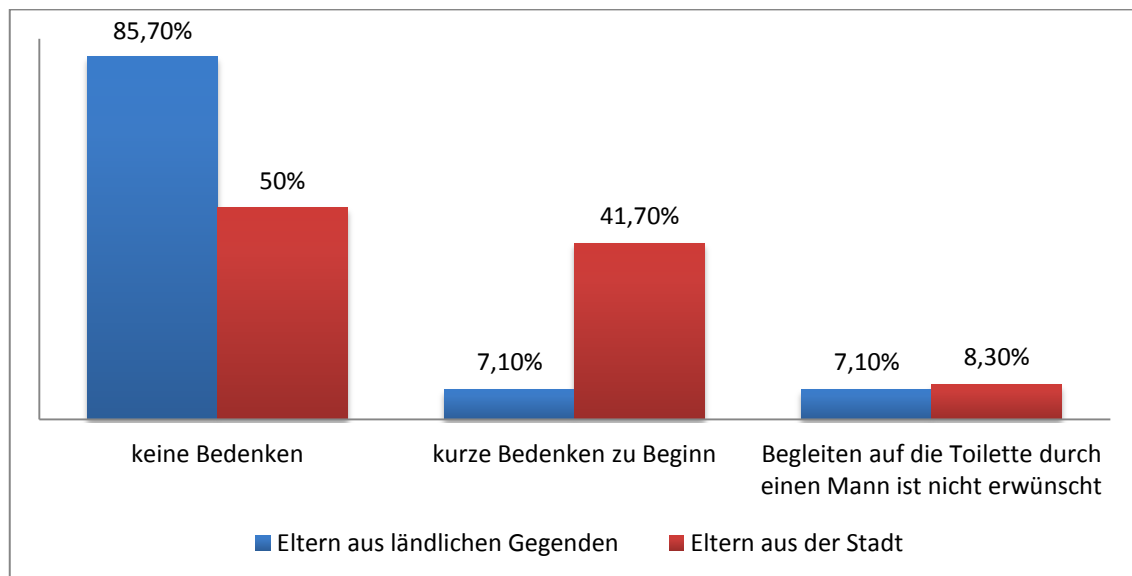
6.1.3.1 Ambivalente Aussagen von Eltern aus der Stadt bzw. dem Land

Eltern aus ländlichen Gegenden sehen weniger Gefahren eines möglichen Missbrauchs bei der Betreuung durch einen Mann im Kindergarten als Eltern aus der Stadt.

So zeigt sich, dass Eltern aus der Stadt eher Befürchtungen ansprechen als Eltern aus ländlichen Gegenden. Gedanken über eine mögliche Missbrauchsproblematik findet gerade beim Beginn der Betreuung durch einen männlichen Kindergartenpädagogen in der Stadt häufiger statt (Abbildung 42). Dies könnte darin begründet liegen, dass in der Stadt viel mehr Menschen aufeinandertreffen und eventuell eine allgemein größere Missbrauchsgefahr in der Stadt vermutet wird. Zusätzlich könnte die herrschende Anonymität diese Gedanken ebenfalls beeinflussen.

Ob diese Aussagen aufgrund einer vermeintlich höheren Gefahr in der Stadt oder aufgrund der Einstellung der Eltern getätigt werden, lässt sich durch die Interviewergebnisse nicht belegen.

Abb. 42: Befürchtungen einer möglichen Gefahr durch männliche Pädagogen mit Berücksichtigung der Wohngegend der Eltern in %



Eltern ohne Erfahrung, die in einer Stadt leben, zeigen sich aber insgesamt doch wieder positiver als Eltern ohne Erfahrung vom Land und können sich einen Mann im Kindergarten durchaus vorstellen. Sie befürworten eine männliche Betreuung eher als Eltern ohne Erfahrung, die am Land leben: „Aber jetzt einfach, weil, weil das früher nicht so war und sich die das auch nicht vorstellen können, dass das jetzt einfach so ist. Das glaube ich könnte, ich meine jetzt in der Stadt glaube ich nicht, dass das so ein Problem ist. Aber so am Land, in gewisse Dörfer, könnte ich mir vorstellen, dass sich da ein Mann sicher schwer täte. Der könnte wahrscheinlich noch einmal besser sein als wie eine Frau, da werden wahrscheinlich Gewisse schon ihre Vorbehalte haben.“ (Eltern ohne Erfahrung\B2: 62)

Durch diese Widersprüchlichkeiten lassen sich jedoch keine vermehrte Skepsis und größere Vorbehalte bei Eltern aus ländlichen Gegenden bestätigen. Es bedarf weiterer Vergleiche und einer Untersuchung, in der die sozialen und kulturellen Unterschiede zwischen Stadt und Land größer sind als in dieser Untersuchung.

6.1.3.2 Ambivalente Aussagen von Eltern mit verschiedenen Bildungsniveaus

Bei Eltern mit einer Ausbildung auf Maturaniveau haben zwei von sieben eine anfängliche Skepsis gegenüber etwaiger Übergriffe auf Kinder und drücken dies auch aus, in-

dem ihnen die Übernahme von pflegerischen Tätigkeiten, wie dem Begleiten auf die Toilette, durch einen Mann nicht recht ist.

Bei Eltern mit einer Ausbildung auf Hochschulniveau lassen sich eigentlich keine skeptischen Aussagen zur Übernahme von gewissen Tätigkeiten, wie Auf-dem-Schoß-Sitzen und Helfen beim Toilettengang, finden. 13 Eltern mit einer Ausbildung auf Hochschulniveau sehen keine Schwierigkeiten bei der Übernahme dieser Tätigkeiten. Trotzdem erwähnen vier Befragte anfängliche Bedenken bezüglich einer möglichen Missbrauchsgefahr.

Somit zeigt sich ein gewisser Widerspruch in den Aussagen der Eltern. Dies könnte aber sein, weil Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss aufgrund eines größeren Wissens oder bei Gesprächen ihre Überlegungen und Gedanken mehr reflektieren und sich somit mit der Situation einer Betreuung durch einen männlichen Pädagogen kognitiv intensiver auseinandersetzen. Da alle drei Befragten nur von einer anfänglichen Skepsis sprechen, kann somit auch von ehrlich ausgesprochenen, anfänglichen Vorbehalten ausgegangen werden, die sich durch die Beobachtung der Situation der Betreuung durch einen männlichen Pädagogen wieder legen.

Bei der Analyse der Aussagen auf den Bildungsstand bezogen, kann aufgrund vieler anderer Faktoren (Stadt/Land, Erfahrung, Kindergartenart) nicht daraus geschlossen werden, dass das Bildungsniveau sich in der Einstellung zu männlichen Fachkräften im Kindergarten zeigt. Es ist aber auffallend, dass viele Eltern mit Hochschulabschluss einen freigemeinnützigen Kindergarten wählten. Welcher dieser Aspekte Einfluss auf die Einstellung gegenüber männlichen Pädagogen hat, ist daher an dieser Stelle nicht beantwortbar.

6.2 Zuschreibungen: Die Bedeutung der männlichen Fachkräfte für Eltern

Um neben den ersten positiven und negativen Reaktionen genauer zu hinterfragen, wie Eltern männliche Fachkräfte sehen und welche Vor- und Nachteile Eltern in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte wahrnehmen, braucht es auch einen Blick darauf, welche Tätigkeiten pädagogische Fachkräfte im pädagogischen Alltag laut Eltern übernehmen sollen. Dies soll einen ersten Überblick verschaffen, was Eltern sich von männlichen Fachkräften erwarten. Daran anschließend wird darauf eingegangen, ob es überhaupt Unterschiede bei der Übernahme von Tätigkeiten oder auch insgesamt zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften gibt und welche Vorteile oder Nachteile sich dadurch laut den Eltern für Kinder, Eltern und das Team ergeben. Abgeleitet aus den

Antworten der Eltern wird abschließend darauf eingegangen, ob das Geschlecht der Betreuung wichtig für Eltern ist.

6.2.1 Sollen männliche Fachkräfte alle Tätigkeiten verrichten?

Wie bereits erwähnt, soll zu Beginn dargestellt werden, welche Tätigkeiten männliche Fachkräfte übernehmen sollen. Aufgrund des bereits dargestellten positiven Zuspruchs ist nicht verwunderlich, dass drei Viertel der Befragten betonen, dass männliche Pädagogen alle Tätigkeiten, die zu diesem Beruf gehören, durchführen sollen. So antworteten 21 befragte Personen sofort, dass Männer alle Arbeiten übernehmen sollen.

Lediglich drei machen noch einen kleinen Unterschied. Sie betonen, dass nicht jeder alles machen soll, sondern dass je nach Talenten die Aufgaben im Kindergarten aufgeteilt werden sollen. Dies sei aber nicht vom Geschlecht abhängig, sondern nur von den Kompetenzen jeder einzelnen Person.

Auch die Verunsicherung durch eine ungewohnte Betreuungskonstellation zeigt sich in einer Skepsis der Eltern gegenüber der Bewältigung der Aufgaben durch männliche Fachkräfte: *„Deswegen denke ich, ob ein Mann im Kindergarten mit 23 oder 20 Kindern das schafft, weiß ich nicht. Ok, der hat noch jemanden in der Gruppen drinnen, aber ob er umgehen kann, weiß nicht. Oder mal Stress, keine Ahnung, ich kann mir das nicht vorstellen. Nach meinem Ermessen so (lachen).“* (Eltern ohne Erfahrung\B4: 40)

So wird vor allem darauf angespielt, wie verschieden die Herausforderungen an Pädagogen im Kindergarten sind: das Überblicken einer großen Anzahl von Kindern ohne vorgegebene, geregelte Aufgabenstellung und Disziplin wie dies in der Schule eher der Fall ist. Männlichen Lehrern wird weniger Skepsis entgegengebracht als männlichen Fachkräften im Kindergarten: *„Mit der Art oder mit dem Spielerischen muss man wirklich anschauen. [...] Lehrer ist wieder etwas andere, kommt mir vor.“* (Eltern ohne Erfahrung\B4: 58) Die Flexibilität, die im Kindergarten in einer Gruppe vonnöten ist, wird in diesem Fall einem männlichen Pädagogen eher nicht zugetraut.

Es stellt sich die Frage, inwieweit traditionelle Haltungen, Erfahrungen aus dem familiären Umfeld und ein Migrationshintergrund diese Aussagen zur Übernahme von Tätigkeiten mit beeinflussen. Rollenverteilungen in der Familie zeigen laut Aussagen von Frauen mit Migrationshintergrund dieses Bild vom Umgang mit Kindern. Das Spielen obliegt laut türkischstämmigen Müttern in türkischen Familien meist, wenn überhaupt, den Frauen. Daher ist es erklärbar, dass dies männlichen Fachkräften in pädagogischen Berufen nicht zugetraut wird. Der Beruf des Lehrers hat für die Mutter aber nichts mit Spielen zu tun, sondern mehr mit Autorität. Daher kann sie das mit ihrem Menschenbild und ihren Erfahrungen eher vereinbaren.

Gegenüber den Haltungen der Eltern und ihrem Rollenverständnis, das die Zuschreibung von Tätigkeiten an Männer und Frauen beeinflusst, prägen auch Ängste und Befürchtungen Überlegungen zur Übernahme von Tätigkeiten. Die meistgenannte Befürchtung bei der Anwesenheit betrifft den Generalverdacht. Die Überlegungen dazu sollen aufgrund der Aussagen der Eltern genauer ausgeführt werden.

6.2.2 Die Problematik des Generalverdacht als schwieriger Aspekt für Eltern und PädagogInnen

Wie vorher erwähnt, haben Eltern trotz der positiven Einstellung gegenüber männlichen Fachkräften manchmal gerade zu Beginn ein ungutes Gefühl und Vorbehalte. Auch bei der Übernahme von Tätigkeiten betonen manche Eltern, dass ihnen das Begleiten auf die Toilette durch eine männliche Fachkraft nicht recht ist.

Beim reflektierten Überlegen und Hinterfragen der Befürchtungen wird der Kindergarten von den Eltern aber als sehr geschützte Institution wahrgenommen.

6.2.2.1 Der Kindergarten als geschützte Institution

Die Aussagen der Eltern zeigen, dass die Struktur in einem Kindergarten sehr für die Sicherheit der Kinder in Bezug auf einen möglichen Missbrauch sorgt.

Vier Eltern weisen darauf hin, dass sie in einem Kindergarten aufgrund der institutionellen Strukturen keine Bedenken haben. Beispielsweise erwähnt eine Mutter etwa, dass ein männlicher Babysitter nicht in Ordnung wäre, aber im Kindergarten hätte sie keine Bedenken: *„Ich hätte zum Beispiel Bedenken einen männlichen,.....männlichen Babysitter zu engagieren, denn ich überhaupt nicht kenne, oder so. Das muss ich echt zugeben, ist zwar voreingenommen, aber da hätt ich, hätt ich einfach lieber eine Frau, da hätte ich ein besseres Gefühl dabei. Da in diesem Rahmen jedenfalls sowieso überhaupt nicht und als Person überhaupt nicht.“* (Eltern mit Erfahrung\A1: 54)

Eine weitere Frau betont ebenfalls ihr Vertrauen und spricht auch an, dass sie sowohl von männlichen als auch von weiblichen Fachkräften ausgeht, die keine Hintergedanken haben.

Ein Elternpaar meinte dazu auch, dass Kinder ja meist selber auf die Toilette gehen und der Nutzen von Männern im Kindergarten so groß ist, dass eine Reglementierung und Abwesenheit durch einen möglichen Missbrauchsverdacht mehr Schaden anrichtet. So wird von diesen Eltern einerseits der Vorteil männlicher Fachkräfte den möglichen Gefahren gegenübergestellt und ein größerer Nutzen wahrgenommen und zusätzlich die

geringe Gefahr aufgrund des Alters und der Handlungsmöglichkeiten der Kinder gesehen.

Es können aus den Aussagen folgende Gründe herausgearbeitet werden, die für Eltern wichtig sind und zum Abbau von Vorbehalten gegenüber möglichem Missbrauch durch männliche Fachkräfte im Kindergarten beitragen:

- Männer sind im Kindergarten nicht mit den Kindern allein.
- Kinder sind schon so groß, dass sie beim Toilettengang eigentlich keine Hilfe mehr brauchen.
- Im Kindergarten werden die Türen nicht verschlossen, man sieht überall hin
- Der Rahmen Kindergarten ist relativ kontrolliert durch Ausbildungen, Bewerbungen, Anstellungen etc. Es kann nicht jeder Mann sofort in einem Kindergarten arbeiten.

Trotzdem wird beschrieben, dass Vorbehalte gegenüber männlichen Fachkräften auch durch Beeinflussungen aus den Medien geschürt werden, aber nach Begegnung mit den Pädagogen und den gemachten Erfahrungen kein Gedanke mehr an einen möglichen sexuellen Missbrauch verschwendet werden. Eine Mutter, die bereits mit männlichen Pädagogen zu tun hatte, brachte den Aspekt der Medien in das Interview mit hinein. So erzählte sie, dass sie keine schlechten Erfahrungen mit männlichen Pädagogen gemacht hat, dass sie aber bereits von Vorfällen aus den Medien gehört hat. Dies weitete sie auch auf ihren Bekanntenkreis aus: *„Nein, nur aus den Medien, ja. Also, persönliche Erfahrungen, negative hat in meinem Bekanntenkreis niemand gemacht.“* (Eltern mit Erfahrung\A11: 10)

Eine Mutter meint zusätzlich, dass der Rahmen im Kindergarten eher kontrolliert ist und Übergriffe auf Kinder überall passieren könnten: *„..... ist andererseits auch ein Rahmen, wo da jetzt relativ kontrolliert ist und ich denke, wann das jetzt, wenn das irgendwie, kann überall etwas passieren.“* (Eltern mit Erfahrung\A8: 40) Dass Männer jedoch deshalb nicht aus dem Berufsfeld Kindergarten ausgeschlossen werden sollen.

So wird von einigen Eltern betont, dass Übergriffe auf Kinder überall stattfinden können und Kinder nie wirklich geschützt sind. Vier Aussagen von Erziehungsberechtigten verweisen darauf, dass Missbrauch überall stattfinden kann und man Kinder nicht von allem fernhalten kann, nur um sie zu schützen.

Weiters wird betont, dass Missbrauch meist im näheren Umkreis stattfindet, in den Familien und nicht unbedingt im Kindergarten. Eine Mutter, die in diesem Bereich gearbeitet hat, führt beispielhaft an: *„Das war es nicht, nein. Das war es nicht, eher von der Familie und im näheren Umkreis jemand. Ein Kindergärtner war nicht dabei. [...] Und wenn man jemanden kennt, glaube ich, nachher verschwinden die Vorurteile (lachen).“* (Eltern mit Erfahrung\A9: 27)

Interessanterweise erwähnen auch zwei Eltern, dass Frauen ebenfalls missbrauchen können und dass Vorbehalte gegenüber männlichen Fachkräften ungerecht sind: „.....ja, und da sind auch Frauen dabei. Ja, also ich glaube, da würde man sich selber narrisch machen und man täte ihm unrecht, ja, wenn man das jetzt, wenn man das von Haus aus schon so verurteilen täte.“ (Eltern mit Erfahrung\A12: 16)

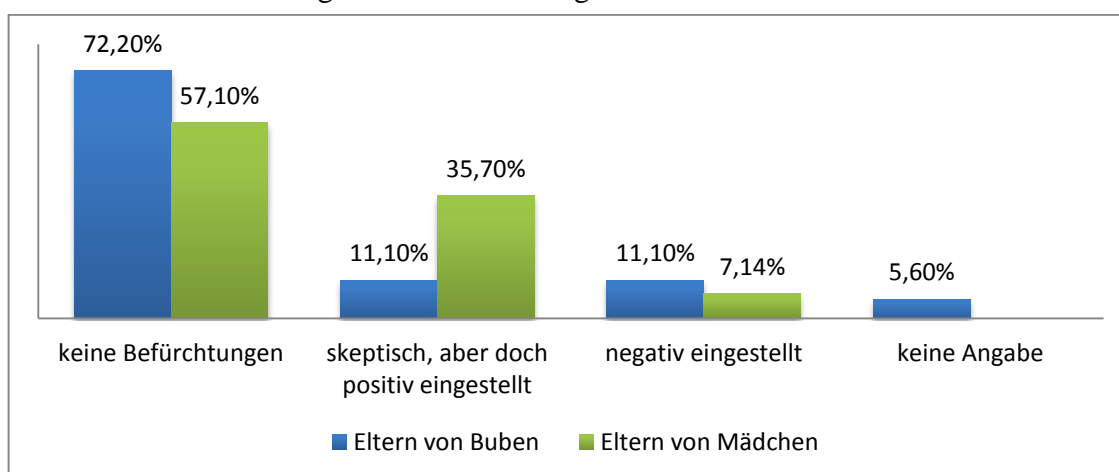
Aus allen diesen Aussagen kann zusammengefasst werden, dass Vorbehalte gegenüber Männern allgemein, nicht nur bezogen auf Kindergartenpädagogen, vorhanden sind und Eltern diese Thematik durchaus verbalisieren. Sie sehen aber die Institution Kindergarten mit darin tätigen männlichen Fachkräfte nicht als besondere Gefahr, sondern eher als kontrollierten Begegnungsraum für Kinder.

6.2.2.2 Unterschiede bei Aussagen von Eltern von Mädchen zu Eltern von Buben

Vergleicht man die kritischen Aussagen gegenüber männlichen Fachkräften von Eltern mit Töchtern und Eltern mit Söhnen, können zwei Aspekte herausgearbeitet werden:

1. Eine gesamte negative Haltung hat nichts mit dem Geschlecht des Kindes zu tun. Diese rührt vielmehr aus dem elterlichen Rollenverständnis und den Stereotypen, die Eltern in sich tragen.
2. Eltern mit Töchtern haben mehr anfängliche Befürchtungen als Eltern von Söhnen, vor allem was die Begleitung beim Toilettengang betrifft. Sie sind aber generell genauso positiv eingestellt gegenüber Männern im Kindergarten.

Abb. 43: Befürchtungen von Eltern bezogen auf das Geschlecht des Kindes in %



Von vierzehn Eltern, die Mädchen im Kindergarten haben, haben acht überhaupt keine Befürchtungen mit männlichen Kindergartenpädagogen (Abbildung 43). So sehen diese Eltern vor allem deshalb keine Problematik, weil der Kindergarten ein Rahmen ist, der

gut geregelt ist und in dem Kinder nie allein sind, sodass die Institution an sich schon Schutz bietet. *„Also da habe ich wirklich keine Probleme und keine Bedenken. Deswegen hätte ich eigentlich da kein schlechtes Gewissen. Also ICH würde es befürworten.“* (Eltern mit Erfahrung\A9: 19)

Das heißt, dass, wie bereits oben erwähnt, die Institution Kindergarten mit ihren Regelungen, Strukturen, Organisationsabläufen und dem Kindergarten- und Hortgesetz wesentlich zur Wohlfühlsituation der Eltern beiträgt.

Zwei Mütter, die sowohl einen Sohn als auch eine Tochter haben, weisen auf unterschiedliche Haltungen in der Betreuung von Buben oder Mädchen hin. So ist eine gewisse Skepsis bei betreuten Buben geringer, bei Mädchen in Situationen wie dem Toilettengang aber eher vorhanden: *„Ja, Mann und Mann, das würde ich irgendwie total toll für den E. finden und bei der A. weil es halt eine Frau ist, und wenn er mit ihr dann auf das Klo gehen muss oder sowas, würde ich mir vielleicht mehr Gedanken machen, weil es ein Mann ist.“* (Eltern ohne Erfahrung\B3: 8)

Mädchen werden in diesen Familien in Bezug zu männlichen Fachkräften vorsichtiger behandelt. Für Buben werden keine Befürchtungen gesehen, aber bei den Mädchen kommt der Gedanken des sexuellen Missbrauchs auf bzw. ob das Zusammenspiel funktionieren würde. Gerade bei Statistiken von Kindesmissbrauch sind leider sowohl Mädchen als auch Jungen betroffen. Daher ist die größere Schutzbedürftigkeit von Mädchen infrage zu stellen. Allerdings sind beide Mädchen die jüngeren Kinder dieser Mütter. Eine Mutter spricht dies auch später noch an, indem sie meint: *„Weil, ein älteres Kind könnte dann halt doch sagen, oder sich mehr mitteilen, und bei einem 3-Jährigen, sage ich jetzt einmal, muss die Vertrauensbasis halt eine noch größere sein.“* (Eltern ohne Erfahrung\B3: 52)

Eventuell beeinflusst dies das Schutzverhalten der Mütter.

Aussagen zur Übernahme von pflegerischen Tätigkeiten durch eine männliche Fachkraft

Eine Skepsis der Kombination Mädchen und männliche Fachkraft zeigt sich vor allem beim Begleiten auf die Toilette. Eine Kombination von Mann und Frau in der Betreuung wäre deshalb wünschenswert. Auf der anderen Seite wird jedoch auch die Zwierspältigkeit in den eigenen Aussagen gesehen: *„Ja ich weiß nicht, müsste man schauen, muss man probieren. Männer sind überall im Leben, also sollen sie auch im Kindergarten sein.“* (Eltern ohne Erfahrung\B4: 56) So können Eltern schlechte Gefühle etwa beim Begleiten männlicher Fachkräfte auf die Toilette äußern, allerdings nicht begründen.

Insgesamt sind die konkreten skeptischen Aussagen, dass männliche Fachkräfte beim Toilettengang der Kinder keinesfalls unterstützen dürfen (drei von 71 Aussagen über Tätigkeitenübernahmen durch männliche Fachkräfte im Kindergarten) eher gering. Es wird trotzdem darauf hingewiesen, dass ein Mann diese Tätigkeit nicht übernehmen soll, speziell bei Mädchen nicht, wobei auch von Eltern ohne Vorbehalte darauf hingewiesen wird, dass sie derartige Überlegungen nicht begründen, aber verstehen können.

Es wurde aber auch der Vorteil betont, wenn Männer mit Buben auf die Toilette gehen, weil sich Buben bei Frauen eventuell schämen könnten. Auch mit Frauen ist der Gang zur Toilette für Kinder nicht immer leicht: *„Also der S. ist jetzt ein Junge, ein Bub und er hat sich zuerst auch geniert, im Kindergarten auf das Klo gehen, ... weder mit einem Kind, noch mit der Tante, aber jetzt habe ich ihn Gott sei Dank so weit gekriegt, dass er problemlos mit der Tante auf das Klo geht.“* (Eltern ohne Erfahrung\B7: 41)

In der Befragung wurde, wie bereits in Abschnitt 6.2.2.1 angeführt, erwähnt, dass diese Problematik im Kindergarten meist nicht mehr gegeben ist, da die Kinder die Toilette allein aufsuchen. Außerdem wurde auch darauf hingewiesen, dass Kinder erwähnen, wenn ihnen die Begleitung durch einen Erwachsenen auf die Toilette unangenehm ist und dass deshalb keine Problematik vorhanden sei.

Insgesamt kann gesagt werden, dass Eltern teilweise bei der Übernahme von pflegerischen Tätigkeiten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften machen. Aber Eltern verweisen auch auf viele andere Unterschiede, die sie männlichen und weiblichen Fachkräften zuschreiben.

6.2.3 Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen KindergärtnerInnen

Zu möglichen Differenzen im Verhalten von männlichen und weiblichen Fachkräften gegenüber Kindern wurde in den Interviews sehr viel gesagt, einerseits auf die Situation im Kindergarten bezogen, mit konkreten Erfahrungen mit den weiblichen und männlichen Fachkräften, andererseits auch allgemein als Vermutungen der Eltern und aus Erfahrungen außerhalb des Kontexts Kindergarten. Nur eine Mutter von allen 21 befragten Personen mit Erfahrung machte zu diesem Thema keine Aussage. Es wurde allerdings nicht erhoben, ob diese Interviewpartnerin nichts dazu zu sagen hat oder ob sie ihre Ansichten nicht äußern will.

Die Frage wurde sehr offen formuliert, sodass Eltern sich über etwaige Gemeinsamkeiten und Unterschiede bzw. Gedanken darüber äußern konnten. Aufgrund der vielen und verschiedensten Aussagen diesbezüglich war ein weiteres Unterteilen sinnvoll und notwendig. Mit dem angewandten Kategorisierungssystem konnten die Aussagen in folgende Subkategorien unterteilt werden:

- Aussagen über typabhängige Unterschiede
- Unterschiede zwischen Mann und Frau in Bezug auf Regelverhalten und Autorität
- Unterschiede in der Kommunikation von Mann und Frau
- die Spielauswahl und das Verhalten beim Durchführen von Spielen von Männern und Frauen
- Unterschiede auf emotionaler Ebene

Eltern sprechen Unterschiede zwischen Männern und Frauen in den Interviews sehr häufig an (169 Aussagen). Nur sehr wenige Aussagen handeln davon, dass kein Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften angenommen wird. Dabei widersprechen sich Eltern, die keine Unterschiede sehen, oftmals. Sechs InterviewpartnerInnen betonen, dass es keine großen Unterschiede zwischen Mann und Frau gibt, sie erwähnen aber im Vorfeld, dass der anwesende Pädagoge andere Themen anschneidet, eine andere Ausstrahlung hat, männliche Fachkräfte resoluter sind oder sie einen anderen Zugang zu Kindern haben und lockerer sind. Aufgrund dieses Widerspruchs der Benennung von Unterschieden und der gleichzeitigen Negierung der Unterschiede wäre interessant, wieso diese Eltern die Gleichheit von männlichen und weiblichen Fachkräften betonen.

Ein/e InterviewpartnerIn negiert Unterschiede, indem er/sie auf die Erfahrung hinweist und meint, dass sich Männer zwar besser durchsetzen können, dies aber auch Frauen mit Erfahrung durchaus können. *„Manche Männer würden das auch nicht, also manche Frauen können das schon sehr gut. Besonders bei Kindergartenentanten die schon Erfahrung haben, sie können das schon sehr gut. Bei jüngeren sieht man schon, ein bisschen auch nicht ganz so dabei.“* (Eltern mit Erfahrung\A6: 64)

So wird schon in dieser Aussage erwähnt, dass viele Handlungsstrategien von PädagogInnen nicht vom Geschlecht abhängen, sondern typabhängig sind.

6.2.3.1 Unterschiede sind oft vom Typ und nicht vom Geschlecht abhängig

Ein Aspekt, der den Eltern sehr wichtig ist, ist der Hinweis auf typabhängige Unterschiede, persönliche Unterschiede und Eigenheiten. So sprechen drei Eltern davon, dass PädagogInnen sich verschiedene Schwerpunkte (nach eigenem Können und Interesse) setzen, unabhängig von Geschlecht, und dass manche Männer und Frauen sehr ähnlich sind, andere hingegen gar nicht.

Außerdem wird betont, dass es auf Sympathie ankommt, ob man Betreuungspersonen mag oder auch nicht. So suchen sich Kinder ihre Bezugsperson laut manchen Eltern nach Sympathie aus und nicht nach Geschlecht. Es wird jedoch von den Eltern nicht darauf eingegangen, ob das Geschlecht zur Sympathie beiträgt. Wenn aber die Aussa-

gen über die Freude der Kinder über männliche Pädagogen hinzugezogen werden, kann von Sympathie gegenüber den männlichen Fachkräften vonseiten der Kinder ausgegangen werden.

Weiters wird betont, dass es sehr schwierig sei, Aussagen, Tätigkeiten usw. einem Geschlecht zuzuordnen. *„Das kann aber auch an der Person liegen, das kann ich jetzt nicht unterscheiden ob das jetzt mann- oder frauenspezifisch ist“* (Eltern mit Erfahrung\A1: 16)

Solche Aussagen werden immer wieder getätigt, indem Eltern die Unterschiede in den einzelnen Personen sehen, aber oftmals keine Zuschreibungen zu einem Geschlecht machen wollen. Dies kann auch als Hinweis auf die Professionalität verstanden werden, indem der Fokus bei pädagogisch Tätigen nicht auf dem Geschlecht, sondern auf professionellem Handeln liegen soll.

Vor allem im Bereich der Kommunikation wird von den Eltern erwähnt, dass diese als typabhängig gesehen wird, während die pädagogischen Unterschiede hauptsächlich auf das Geschlecht zurückgeführt werden.

6.2.3.2 Unterschiede männlicher und weiblicher Fachkräfte hinsichtlich der Kommunikation

Männliche Kommunikation geschieht eher auf der Sachebene

Die Kommunikation der männlichen pädagogischen Fachkräfte wird von den Eltern vermehrt als „unkomplizierter“ wahrgenommen als die der weiblichen Pädagoginnen. Es wird etwa davon gesprochen, dass Männer Dinge in Gesprächen nicht so persönlich nehmen und somit der Ablauf leichter wird. Diskussionen schaukeln sich nicht so auf und Konflikte werden manchmal gar nicht als solche erkannt. Dies betrifft sowohl die Kommunikation zwischen Kindern und PädagogInnen, zwischen Eltern und PädagogInnen als auch die Kommunikation im fachlichen Team.

Außerdem geht eine Mutter ohne Erfahrung davon aus, dass männliche Fachkräfte den Kindern Sachverhalte auch auf eine andere Art beibringen: *„Ja lustiger, oder ernster in gewisser Hinsicht. Die können vielleicht den Kindern gewisse Sachen besser erklären, als wie Frauen. Warum, weshalb, weiß ich nicht.“* (Eltern ohne Erfahrung\B7: 18)

Im Bezug auf die Länge der Gespräche kann gesagt werden, dass männlichen Fachkräften von den befragten Eltern eine konkretere, kürzere Kommunikation als den meisten Frauen im Kindergarten zugesprochen wird. Die InterviewpartnerInnen erwähnen, dass Männer klare Anweisungen geben und eher zu wenig kommunizieren, während Frauen meistens „überkommunizieren“.

Kommunikativer Beziehungsaufbau

Weiters wird den männlichen Pädagogen im Kindergarten eine eher flapsigere, kumpelhafte Sprache zugeordnet.

Es wird dabei betont, dass Männer mit den Kindern mehr Späße machen. *„Ja also, da er ob man das verallgemeinern kann, das weiß ich gar nicht, ob das automatisch männlich ist, aber hier ist auf jeden Fall so, dass er halt mehr mehr Schmääh erzählt, würde der Österreicher sagen, einfach mehr weniger Ernsthaftigkeit eben, mehr eben die Kinder auch auf den Arm nimmt, ja, ihnen Unwahrheiten erzählt und schaut wie sie reagieren und ja ...und jetzt nicht so, nicht alles eben, nicht alles so klassisch pädagogisch, pädagogisch wertvoll irgendwie, mehr ich kann es gar nicht sagen. (Eltern mit Erfahrung\A8: 16)*

So empfinden einige Eltern, dass Frauen eher mit einem pädagogischen Hintergrund agieren, sprechen und konkrete pädagogische Ziele vor Augen haben. Männer hingegen reagieren und kommunizieren eher authentisch und intuitiv mit den Kindern und Eltern, wobei diese Aussagen der Eltern keine Wertungen beinhalten.

Stimmlage

Ein Punkt, der konkret dem Geschlecht zugeschrieben werden kann, ist die tiefere Stimme. So sprechen vier Eltern die positive Wirkung einer tiefen Stimme an. Eine dunklere Stimme wird in einem Raum mit vielen Stimmen schneller gehört, sodass männliche Fachkräfte nicht so laut werden müssen. Weiters wird eine laute Stimme einer Frau öfter als schrill und unangenehm wahrgenommen, die laute Stimme eines Mannes eher nicht, es wird nur die Veränderung der Lautstärke wahrgenommen.

6.2.3.3 Unterschiede männlicher und weiblicher Fachkräfte in Bezug auf Regeln und Autoritätsverhalten

Im Umgang mit Kindern fallen bei den Aussagen der Eltern zuallererst zwei Begriffe auf: *„locker“* und *„Spaß“*. Eltern, die Erfahrung mit Männern in der pädagogischen Arbeit haben, betonen, wie auch bei der Kommunikation in Abschnitt 6.2.3.2 aufgezeigt, den lockeren Umgang der ausgebildeten Kindergartenpädagoginnen. Es wird erzählt, dass Männer (im Kindergarten und zu Hause) mehr Spaß mit den Kindern machen und Regeln und Strukturen nicht so sehr im Vordergrund sind wie bei manchen Frauen. Außerdem wird erwähnt, dass Pädagoginnen weniger *„pädagogisch“* agieren: *„Ich glaube jetzt, Männer gehen prinzipiell anders mit Kindern um eben weil sie nicht dieses Mütterliche haben, [.....] sondern einfach so, sie sind so einfach auch dieser Kumpeltyp, eigentlich. Also jetzt schon Aufsichtsperson, ... Sie sind eben so ein bisschen mehr*

der, ... der Spaßmacher, der Kumpeltyp, aber trotzdem werden sie sehr ernst genommen, auch von den Kindern her. [...] Nur er macht die Sache einfach ein bisschen... lockerer.Jetzt hat dieses ja, Frauenhafte, das fällt halt bei den Männern weg. (Eltern mit Erfahrung\A5: 42)

So wird das Verhältnis zwischen Kindern und männlichen Fachkräften vermehrt als kumpelhaft, jugendlich und auf Augenhöhe beschrieben.

Als einen großen Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Pädagoginnen empfinden die InterviewpartnerInnen den Umgang mit Autorität. Es werden die andere Ausstrahlung und der damit einhergehende Respekt von Kindern gegenüber männlichen Fachkräften erwähnt. So gelten manche männliche Pädagogen trotz des vorher erwähnten Spaßes als strenger und konkreter. Zusätzlich wird dabei von einer Mutter auch der Aspekt des Respekts bei Buben mit Migrationshintergrund erwähnt. Sie verweist auf den erhöhten Respekt, den Buben und Familien aus der türkischen Kultur gegenüber Männern haben. *„Und ich glaube, dass in der ... gerade bei den ... türkischen Kindern, gerade bei den Buben Frauen einen anderen Stellenwert haben, die Mütter einen anderen Stellenwert haben ... und drum glaube ich, tun sich manche Frauen schwerer gerade, gerade mit gewissen Teilen von Integrationskindern dass es da, glaube ich, auch wirklich Unterschiede gibt.“* (Eltern mit Erfahrung\A5: 52) Eltern mit Migrationshintergrund erwähnten diesen Unterschied allerdings nicht.

Umgang mit Autorität zeigt sich laut Eltern bei männlichen Kindergartenpädagogen in ihren eher klaren und kurzen Ansagen, in denen sie auf den Punkt kommen, durch ihre tiefere Stimmlage, mit der sie oftmals mehr Gehör finden. Es wird von den Eltern empfunden, dass die männlichen Pädagogen einerseits dadurch Autorität ausstrahlen, dass ihnen von Kindern meistens Respekt entgegengebracht wird und sich dies weiterführend auch in der Persönlichkeit der Pädagogen widerspiegelt. Andererseits projizieren einige Eltern in die Stimme und somit in die Person des Mannes Autorität hinein. Daher wird männlichen Fachkräften durch diese Einstellung mancher Eltern bereits Autorität zugeschrieben. So könnten Überlegungen zur Autorität der männlichen Fachkräfte auch deren Kommunikationsverhalten zugeschrieben werden.

Weiters empfinden Eltern männliche Fachkräfte in ihrem Umgang mit den Kindern als weniger vorsichtig. Zum einen ist dies laut den Interviews im Spiel mit den Kindern ersichtlich, das auch einmal wilder ausfallen kann. Zum anderen zeigt sich dies auch in anderen Regeln. Bei weiblichen Pädagoginnen ist das körperliche Kräftenessen, das Raufen und Toben meist untersagt. Männliche Pädagogen hingegen beteiligen sich oftmals selber an diesem „männlichen Umgang“ miteinander und spielen wild mit den Kindern, rangeln oder „bubeln“, wie es eine Mutter nennt.

6.2.3.4 Unterschiede von männlichen und weiblichen Fachkräften bei der Spielauswahl und der Durchführung von Spielen

Unterschiedliche pädagogische Aktivitäten und Ideen

Mütter erzählen, dass die männlichen Pädagogen ganz andere Ideen haben, wie etwa das Spannen von Seilen durch den ganzen Raum. Und auch wenn Tätigkeiten im Kindergarten dieselben sind, führen sie Männer anders aus. So beschreibt etwa eine Mutter: „*Ich denke, ein Mann packt im Sandkasten eine Schaufel nun mal anders an als eine Frau.*“ (Eltern mit Erfahrung\A16: 43) Und sie erklärt den Unterschied zum Beispiel mit der körperlichen Kraft und den daraus entstehenden größeren Löchern im Sandkasten.

Auch die Auswahl anderer Themen, die neu eingebrachten Ideen und das eventuell andere Denken der männlichen Fachkräfte sowie neue, ungewohnte Aktivitäten, wie das Jausnen auf einer Picknickdecke statt an den Tischen, werden erwähnt. Mehrere Eltern meinen, dass diese andere Art zu spielen für die Kinder sehr spannend ist und gerade der Art von Buben sehr entgegenkommt.

Im konkreten Umgang während des Spiels mit den Kindern wird von den Eltern erwähnt, dass sich manche männliche Kindergartenpädagogen eher auf das Können der Kinder fokussieren und dieses betonen und loben, während manche weiblichen Fachkräfte eher auf Förderung schauen und den Kindern Verbesserungsmöglichkeiten und Hilfen anbieten.

Sowohl Eltern ohne Erfahrung als auch mit Erfahrung erzählen, dass männliche Kindergartenpädagogen bzw. Männer generell auch zu Hause mehr bauen und konstruieren und andere Spiele als Frauen auswählen.

Aktive Beteiligung am Spiel

Die durchgeführten Aktivitäten von männlichen Fachkräften beschreiben die Eltern vielfach anders als die Aktivitäten von weiblichen Fachkräften. Sie betonen etwa das Fußballspielen, aber auch das häufigere Benützen des Turnsaals durch männliche Fachkräfte. Auch das vermehrte Einbeziehen von Aktivitäten im Freien durch männliche Pädagogen sprechen Eltern in den Interviews an.

Als weiterer Aspekt wird von den Eltern die „*Aktivität*“ betont. Männliche Fachkräfte spielen mehr mit den Kindern mit, sind im Spiel aktiv dabei und haben nicht nur die Beobachterrolle. Eltern sehen männliche Pädagogen daher auch in der Bewegungsförderung ihrer Kinder als aktiver. So wird etwa erwähnt, dass gerade mit den Buben viel körperlicher gearbeitet wird. Beispielsweise werden manche Kinder von den Männern in die Luft geworfen, herumgewirbelt oder auch auf dem Rücken getragen. Dies wird

aus dem Bereich des Kindergartens, aber auch aus dem sozialen Umfeld der Familie berichtet.

Es wird bezüglich der körperlichen Kraft auch erwähnt, wenn etwa eine Frau schon erschöpft ist, hat ein Mann noch die Möglichkeit, Kraftreserven zu aktivieren: „...*wie Frauen, die da wirklich körperlich auch vielleicht teilweise erschöpft sind. Ich könnte mir vorstellen, als Betreuerin, was wäre auch wenn zu sagen, kannst du mal, ich brauche kurz eine Pause oder so. Könnte vielleicht auch sehr wichtig sein.*“ (Eltern mit Erfahrung\A16: 155) Weiters wurde erklärt, dass bei Frauen die Aktivität mit dem Alter abnehme, aber bei Männern eher nicht, sodass Männer eher bis ins hohe Alter aktiv mit den Kindern spielen können.

Die Aussagen von Müttern ohne Erfahrung decken sich betreffend spielerischer Handlungen mit den Aussagen der Eltern mit Erfahrung. Dies lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass Frauen auch zu Hause ähnliche Erfahrungen in der Beobachtung von Vätern und Kindern beim Spielen gemacht haben.

Manche Mütter denken dabei aber auch daran, welche täglichen Gefahrenquellen im Kindergarten für Kinder bestehen. So wird betont, dass Frauen die Gefahren eventuell schneller erkennen und ein Mann darin erst geschult werden muss: „*Eigentlich nicht. Ich meineder hat ja die gleiche Ausbildung, also sollte er auch eine Gefahr, also im Normalfall sind ja Männer eher so, dass sie halt nicht so ängstlich sind, sage ich jetzt einmal, wie Frauen generell. Generell darf man jetzt auch nicht sagen, aber die sehen Gefahren ja oft schneller.*“ (Eltern ohne Erfahrung\B1: 58)

Diese möglichen Gefahren sehen manche Eltern vor allem im wilderen Spiel, in der körperlichen Aktivität und in den Grenzen, die männliche Fachkräfte, wie Eltern vermuten, später setzen.

6.2.3.5 Unterschiede im Verhalten von männlichen und weiblichen Fachkräften im Bezug auf die emotionale Ebene

Das „Fürsorgliche“ der weiblichen Fachkräfte

An erster Stelle wurde in Bezug auf einen möglichen emotionalen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften von den InterviewpartnerInnen das „Fürsorgliche“, das „Mütterliche“ der Frauen erwähnt. So betonen fünf Personen explizit, dass Frauen mehr Gefühle in den Kindergartenalltag hineinbringen, auch mehr Emotionales erzählen und einfühlsamer sind. Eine Mutter meinte dazu: „*Weil, irgendwie eine Frau doch vielleicht ein bisschen mehr ... mütterlicher sein, sage ich jetzt einmal, oft aus, aus meiner Sicht vielleicht oft mehr Gefühl haben, wie es den Kindern geht.*“ (Eltern ohne Erfahrung\B1: 10)

Es muss aber betont werden, dass von diesen fünf Aussagen drei Frauen ohne Erfahrung mit männlichen Pädagogen sind. Nur zwei von 21 Personen, die männliche Fachkräfte im Kindergarten erlebt haben, erzählen, dass die weibliche Kindergärtnerin einfühlsamer ist und dem Pädagogen das Mütterliche fehlt. Dabei ist aber zu betonen, dass bei dieser Aussage das Mütterliche nicht positiv oder negativ bewertet wird, dass auch das „Nicht-Mütterliche“ der Pädagogen im Kindergarten sehr geschätzt wird.

Interessant ist eine entgegengesetzte Aussage eines Ehepaars mit Erfahrung dazu, das betont, dass Männer manchmal herzlicher sind als Frauen: *„Männer können so toll, wenn nicht alles fast noch viel herzlicher mit Kindern umgehen, wenn sie einen guten Zugang haben.“* (Eltern mit Erfahrung\A16: 127)

Vor allem Frauen, die keine Erfahrung mit Männern in pädagogischen Berufen haben, vermuten, dass Männern das Mütterliche, Einfühlsame ein wenig fehlen könnte und Frauen eventuell eher emotionaler agieren. Eltern, die Erfahrung mit Pädagogen haben, stellen diesen Unterschied nur sehr gering bis gar nicht fest.

Nähe und Distanz

Es gibt, wie bereits in Abschnitt 6.2.1 und 6.2.2 erwähnt, skeptische Überlegungen zur Übernahme verschiedenster Tätigkeiten durch männliche Fachkräfte. Laut manchen befragten Eltern werden den männlichen Pädagogen die Erledigung der vielfältigen Aufgaben und der emotionale Umgang mit den Kindern eher nicht zugetraut. So wird in den Interviews des Öfteren von einem „komischen Gefühl“ gesprochen, auch wenn keiner der Befragten einen Grund dafür nennt: *„Ja, das war ein komisches Gefühl, also ich glaube, die Frauen passen besser. Also diesen Job machen, können sie besser machen. Also, ich glaube nur. Also, der hat schon, also von ihm habe ich, war ich zufrieden, wirklich.“* (Eltern mit Erfahrung\A15: 12) So ist manchen Eltern vor allem die körperliche Nähe von männlichen Fachkräften, die es im emotionalen Umgang mit Kindern und bei der Pflege braucht, eher unangenehm.

Die vorhandene körperliche und emotionale Distanz, die männliche Pädagogen im Kindergarten mit Kindern (manchmal aufgrund möglicher Vorurteile) haben, wird von einer Mutter aber als positiv angesprochen: *„Körperlich glaube ich auf jeden Fall, ja aber gesund, nicht störend und so, wie, wie er bei Männern glaube ich insgesamt ist. Nicht nur gegenüber Kindern sondern, sondern so in Handlungsmustern, glaube ich auch, Männer sind da ein bisschen distanzierter.“* (Eltern mit Erfahrung\A3: 47-48) Aus dieser Aussage lässt sich nicht schließen, ob männliche Fachkräfte eventuell bezüglich des „Generalverdachts“ auf Abstand gehen. Eher ist in diesem Fall davon auszugehen, dass diese Mutter anspricht, dass manche weibliche Pädagoginnen gerne Körperkontakt zu Kindern aufbauen und dieses Bedürfnis nach Nähe manchmal mehr von den Pädagoginnen ausgeht als von den Kindern.

Aus den genannten Unterschieden benennen Eltern Vorteile, die sie in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte erkennen. Diese beziehen sie auf Buben und Mädchen, auf das Team und auf sich selber. In der Aufarbeitung der Ergebnisse soll zuerst auf die Vorteile für das Team eingegangen werden und über die Vorteile für die Eltern wieder zurück auf die konkreten Vorteilen für Kinder eingegangen werden. Daran anschließend können Überlegungen aufgezeigt werden, ob das Geschlecht der Betreuung für Eltern von Bedeutung ist.

6.2.4 Vorteile in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte für das Team aus Sicht der Eltern

6.2.4.1 Gemischte Teams sind wichtig

Gerade für das Kindergartenteam sehen die Eltern große Vorteile in der Anwesenheit von Männern und Frauen. So betonen 13 InterviewpartnerInnen (45% der Befragten), dass diese geschlechtliche Mischung für das Team gut ist. Es wird betont, dass das Team durch die Anwesenheit beider Geschlechter ausgeglichener sein kann. Außerdem wird in gemischtgeschlechtlichen Teams das Personal bereichert durch eine männliche Denkweise. Somit benennen die Eltern die Stimmung als lockerer bzw. anders und männliche Fachkräfte und Kindergärtnerinnen können laut Eltern anders, besser arbeiten.

Die Kommunikation⁷¹ wird dabei von den Eltern ebenfalls angeschnitten. So erwähnen die Eltern, dass Frauen untereinander in Gesprächen oder Konfliktsituationen oftmals zu persönlich werden und manchmal „giftig“ oder „zickig“ sind. Mit einem Mann im Team wird ein eher respektvollere Umgang erhofft und beschrieben, da die Teammitglieder vorsichtiger miteinander umgehen. So kann ein Mann eine gewisse Harmonie in ein Team bringen und diese Ausgeglichenheit würde allen guttun, den KindergärtnerInnen und auch den Kindern.

Auch drei von sieben Müttern ohne Erfahrung mit männlichen Pädagogen betonen den Vorteil von gemischtgeschlechtlichen Teams. Es fallen bei allen Interviews die Projektionen aufgrund der eigenen Erfahrungen auf. Väter, aber vor allem Mütter, berichten von den negativen Erfahrungen in reinen Frauentams und der angenehmen Atmosphäre in gemischten Teams.

Es wird zusätzlich angesprochen, dass Frauen im Team eventuell profitieren können, wenn ihnen die Kraft ausgeht.⁷² Damit werden die möglichen körperlichen Unterschiede

⁷¹ Siehe dazu den Abschnitt 6.2.3.2 über die Unterschiede weiblicher und männlicher Fachkräfte in Bezug auf Kommunikation

⁷² Siehe dazu das Kapitel 6.2.3.4 zu den Unterschieden im Spiel

zwischen Mann und Frau von den Eltern aufgezeigt. Männer können ihre Kolleginnen somit unterstützen, indem sie schwere Sachen tragen und den Frauen körperlich zur Seite stehen können.

6.2.4.2 Der Aspekt der leitenden Position im Kindergartenteam

Ein weiterer Punkt, der von einigen Eltern angeführt wird, ist der spezielle Aspekt der Leitung. So wird betont, dass männliche Fachkräfte mit der Leiterin manchmal eine andere Ebene haben: *„Ich habe das Gefühl, dass sich die anderen Kindergärtnerinnen da total unterwürfig meistens ein bisschen verhalten. Und männliche Betreuer, habe ich das Gefühl, haben eine andere Ebene mit dieser Leiterin oder sagen vielleicht auch eher einmal, ... wenn denen etwas nicht passt.“* (Eltern mit Erfahrung\A16: 12)

Es wird von den Eltern darauf hingewiesen, dass ein männlicher Pädagoge Dinge anders und besser ansprechen kann und dadurch Spannungen aus dem Team genommen werden können.

Weiters wird auf einen Unterschied verwiesen, der vor allem herrscht, wenn eine Frau die leitende Position gegenüber einem Mann hat: *„Ja weil Frauen untereinander ganz anders kommunizieren als Männer. Also ich glaube schon. Es macht jetzt auch, glaube ich, ein bisschen einen Unterschied ob jetzt eine Frau ein Chef von einem Mann ist, wobei der M. das wahrscheinlich gar nicht so empfindet. Also, aber ich glaube schon, dass es einen Unterschied macht.“* (Eltern mit Erfahrung\A13: 28)

Vor- oder Nachteile werden dabei aber nicht genannt. Auch auf eine mögliche Konkurrenz durch einen Mann, der einen Betrieb leitet, wird nicht eingegangen. Alle befragten Eltern haben in ihren Kindergärten eine Frau als Chefin.

6.2.5 Vorteile in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte für Mütter

Eltern sehen in der Anwesenheit eines männlichen Pädagogen nicht nur Vorteile für ihre Kinder, sondern auch für sich selber. Dabei wird der Vorteil für Mütter vor allem für alleinerziehende Mütter angesprochen.

Zum einen erleben (alleinerziehende) Mütter einen Mann, der gefühlvoll sein kann, und dadurch können sie ihr Bild von Männern eventuell revidieren. Andererseits erleben sie in der männlichen Fachkraft im Kindergarten auch die Unterstützung, die sie von zu Hause eventuell nicht kennen. Sie können sich erkundigen, wie ein Mann diese Situation einschätzt und lernen aggressionsfreie männliche Sichtweisen kennen. Dabei benutzt eine Mutter den Pädagogen auch als Partnerersatz in Bezug auf die Kindererziehung, indem sie auch zu Hause ihrem Kind immer wieder sagt, *„...und dann habe ich auch*

immer zur L. gesagt, schau der H. der hat gesagt, du sollst brav sein und dann war das eigentlich das Thema schon wieder gegessen, dann war sie schon wieder brav. Da habe ich eigentlich nur das Wort H. erwähnen brauchen und dann hat es bei ihr da oben im Kopf wieder Klick gemacht und dann war sie wieder die feine, brave L., die ich immer gehabt habe (lachen).“ (Eltern mit Erfahrung\A17: 52) Diese Mutter zum Beispiel empfindet durch die Anwesenheit des Pädagogen Sicherheit und kann sich selber stärken, sie findet bei ihm aber auch Hilfe.

Alle vier alleinerziehenden Mütter betonen, dass eine männliche Bezugsperson für ihr Kind sehr wichtig ist und dass sie deshalb einen Pädagogen im Kindergarten sehr begrüßen. Neben der Bedeutung für die Kinder wird auch die damit verbundene Erleichterung für die Mütter selber angesprochen.

Eine Mutter ohne Erfahrung hingegen meint, dass das Feedback, das sie von einem Pädagogen bekommen würde, sicher anders wäre als von einer Frau. *„Ja, weil Männer eben das Kind auch wieder anders sehen, denke ich mir. Das Feedback, das man so kriegt vom Kindergarten, kriegt man ja auch wieder nur von Frauen. Und ein Mann sieht vielleicht das Kind anders oder sieht andere Talente, glaube ich schon.“* (Eltern ohne Erfahrung\B3: 62) Durch die zusätzliche Information durch die Perspektive eines Mannes betont diese Mutter den Nutzen, den sie für sich aus der Anwesenheit eines Mannes im Kindergarten ziehen könnte.

6.2.6 Vorteile und Überlegungen zur Anwesenheit männlicher Fachkräfte für Väter

Interessant sind auch die genannten Vorteile, die männliche Pädagogen für die Väter haben können. So wird von zwei Vätern angesprochen, dass sie sich wohler fühlen, wenn ein Mann im Kindergarten anwesend ist. Einer betont dabei die angenehme direkte Art, Dinge konkret anzusprechen. Der zweite Mann hingegen betont die Stimmung, die mit der männlichen Anwesenheit lockerer und ausgeglichener ist.

Zwei andere Männer hingegen sehen für sich in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte keine Vorteile, betonen aber die Vorteile für ihre Kinder.

In der Betreuung ihrer Kinder nehmen sie die männlichen Fachkräfte aber nicht als Rivalen oder Konkurrenz wahr, sondern sehen dies eher neutral. So meint ein Vater, dass der Kindergärtner weder Rivale noch Verbündeter ist, weil für ihn die Erziehung zu Hause und im Kindergarten zwei verschiedene Welten darstellen: *„...sind das auch ein bisschen zwei, zwei Welten in der Hinsicht, das ist auch so. Ich habe da keine Konkurrenz nachher, Gedanken, weil da ein Mann jetzt in der Kinderbetreuung ist.“* (Eltern mit Erfahrung\A10: 60)

Insgesamt sind die Äußerungen der Väter eher positiv geprägt. So wird etwa die Authentizität des Pädagogen erwähnt und dass er sehr beliebt ist, sodass die anfängliche Skepsis nicht mehr vorhanden ist. Es wurde von einem Drittel der Väter kurze Skepsis vergleichbar mit der Skepsis von Müttern geäußert. Mögliches Unbehagen aufgrund von Rivalität lässt sich aber durch die Befragungen nicht bestätigen. Kurz wird ein Beispiel gebracht, wie ein Vater daheim auf die Aussagen der Kinder über den männlichen Pädagogen reagiert: *„H. hin und H. her, wo mein Mann so ein bisschen ein Gesicht zieht (lachen). Also, sehr positiv, muss ich sagen.“* (Eltern mit Erfahrung\A5: 4)

Aber nur zwei Väter (33%) betonen Vorteile in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte für sich. Auch die anderen Väter sehen Vorteile, wobei sie diese eher für ihre Kinder als für sich selber wahrnehmen.

Wenig Kontakt zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern

Insgesamt muss neben den Vorteilen für Väter für Eltern allgemein betont werden, dass der Kontakt zwischen den PädagogInnen und den Eltern als eher gering wahrgenommen wird. So erwähnen Mütter, dass man mit KindergartenpädagogInnen allgemein wenig Kontakt hat und sie diese nur kurz beim Bringen und Holen der Kinder sehen. Es wird von den meisten Eltern die gemeinsame Betreuung des eigenen Kindes nicht als Grund für eine intensivere Zusammenarbeit wahrgenommen.

So wird von einer Mutter darauf hingewiesen, dass ein Mann gewünscht wird, aber dass die Zusammenarbeit insgesamt zwischen Eltern und PädagogInnen eher selten ist: *„Ich glaube, dass ein Mann vielleicht wie soll ich denn sagen, unkomplizierter vielleicht jetzt auch ist wie eine Frau, manchmal oder auch anders denkt, eine andere Auffassungsweise hat, was jetzt vielleicht im Kindergarten nicht so schlecht wäre. Aber jetzt in Bezug auf die Eltern, weiß ich jetzt nicht. Ich habe jetzt generell mit Kindergartenantanten auch nicht so viel Kontakt.“* (Eltern ohne Erfahrung\B2: 18)

Trotz der Aussage, dass die Mutter nicht viel Kontakt zu dem männlichen Pädagogen hat, spricht sie von Vorteilen. In den Interviews gibt es sehr viele Aussagen bezüglich der Vorteile, die männliche Fachkräfte für Kinder im Kindergarten bringen. Nachfolgend sollen Vorteile zuerst für Buben und dann für Mädchen angesprochen werden, wobei sich Argumente der Eltern von Mädchen und Buben teilweise überlappen oder ähneln.

6.2.7 Vorteile in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte für Buben

Die Mehrheit der befragten Eltern sieht vor allem für Buben einen großen Nutzen in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte (12 Befragte benennen diesen Aspekt). Dabei betonen die Eltern drei Aspekte:

- Männer verstehen Buben besser
- Männliche Fachkräfte fungieren als Ansprechpartner für Buben
- Männer gelten als Identifikationsfigur für Buben

Auf diese drei genannten Bereiche als Vorteile für Buben soll nachfolgend eingegangen werden.

6.2.7.1 Männer verstehen Buben besser

Es wird von den Eltern betont, dass Männer Buben meist besser verstehen, da sie selber auch Buben waren und Erfahrung mit männlichen Themen und Problemen haben. Weiters wird erwähnt, dass pädagogische Fachkräfte Buben im Kindergarten durch eine andere Auswahl von Themen eher ansprechen als ihre weiblichen Kolleginnen. Männer kennen sehr oft die Actionfiguren und -serien, von denen die Jungen im Kindergarten erzählen, und können die Buben bei diesen Themen und Inhalten auch auffangen. Ein Vater erzählt von seinem Sohn: *„Ihm taugt das, wenn die auch jemand, wenn die auch jemand kennt, dann hat er, dann weiß er, nachher, nachher kann er mit jemand darüber reden, nicht, das taugt ihm.“* (Eltern mit Erfahrung\A12: 26)

Dies sehen auch Mütter von Töchtern so. Zwei dieser Mütter haben sowohl eine Tochter als auch einen Sohn und zwei Frauen sind Mütter von Töchtern. Alle vier führen an, dass Männer im Kindergarten gerade für Buben sehr wichtig sind, indem sie mehr mit ihnen raufen und wilder sind und *„mal dieses Blödsinnigere“* (Eltern mit Erfahrung\A8: 12) machen. Eine Mutter betont die Situation der Buben, die sich durch eine männliche Fachkraft eventuell eher verstanden fühlen, und verweist zusätzlich darauf, dass Buben im Kindergarten so männliche Vorbilder erleben und sich auch auf kommunikativer Ebene eher ähneln: *„Weil es halt eben, es wird hier eine männlichere Seite geben, wie immer das auch aussieht, und das entspricht ihm halt mehr wahrscheinlich, irgendwie so. Ja, weil halt mehr Verständnis vielleicht für die nichtverbale Methode zum Beispiel da ist, oder solche Sachen halt, ja.“* (Eltern mit Erfahrung\A8: 38)

Eine weitere Mutter beschreibt Spielbeobachtungen in ihrem Kindergarten und hebt die besondere Beziehung zwischen den Buben und dem männlichen Pädagogen heraus.

So sind auch Mütter von Mädchen sensibilisiert und nehmen vermeintliche Vorteile für Buben durch männliche Fachkräfte im Kindergarten wahr.

6.2.7.2 Männliche Fachkräfte als Ansprechperson für Buben

Männliche Betreuer stellen laut Eltern in vielerlei Fällen eine bessere Ansprechperson für Buben dar. Interessant ist die Aussage einer Mutter, die betont, dass ihr Sohn den Schutz der männlichen Betreuung braucht: *„Wenn der nicht da ist, ist er meistens zu Mittag ziemlich unrund und grantig und so, als ob er immer einen gewissen Schutz im Hintergrund bräuchte.“* (Eltern mit Erfahrung\A18: 16) So verweist sie auf Gespräche mit dem Pädagogen, der bestätigt, dass ihr Kind sich immer in der Nähe der männlichen Fachkraft aufhält und sich über den Blickkontakt eine gewisse Sicherheit verschafft. So erzählt die Mutter, dass ihr Sohn das Gefühl hat, dass der männliche Pädagoge im Hintergrund auf ihn aufpasst und sich der Junge dadurch gestärkt fühlt. Laut ihrer Erfahrung braucht ihr Kind dafür eine männliche Betreuung, da dieser Schutz durch eine weibliche Fachkraft von dem Buben nicht wahrgenommen wird.

6.2.7.3 Männer als Identifikationsfigur für Buben

Zusätzlich wird betont, dass gerade für Buben ein Mann im Kindergarten von Bedeutung ist, da sich Buben in diesem Alter meistens Männern und somit gleichgeschlechtlichen Vorbildern zuwenden. Sechs Befragte sehen die Wichtigkeit für Buben. So können sich die Kinder mit den Männern identifizieren, haben konkrete Vorbilder, die eventuell auch Unterschiede zu den männlichen Vorbildern daheim darstellen. Es wird betont, dass sich Buben den Männern näher fühlen und sie eine Vielfalt und ein variantenreiches Handeln erleben. *„Egal, ob es dann später ist, so Rollenverhältnis oder so, dass es immer gut ist. Irgendwie, dass man wechseln kann. Der macht jetzt genau den gleichen Job, wie die und irgendwie das ist für die, das nicht gleich so was von stigmatisiert ist in eine Richtung.“* (Eltern mit Erfahrung\A16: 126) So wird durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte der Vorteil für eine mögliche Rollenflexibilität erwähnt.

Männliche Fachkräfte können Vorteile für die Identitätsentwicklung der Kinder haben

Es gibt bei den Befragungen den Tenor einer möglichen besseren Identifikationsentwicklung und eines besseren Rollenverständnisses durch das Einbringen der männlichen Vorbilder in die Erziehung. Eltern sehen vor allem für Buben einen Vorteil für ihre Identitätsentwicklung. Aber auch für Mädchen werden Vorteile wahrgenommen (siehe nächster Abschnitt). So erwähnen zehn Eltern, dass eine männliche Betreuungsperson im Kindergarten für die Wahrnehmung und Entwicklung des eigenen Ichs bei Kindern wichtig ist: *„Aber es wir auf alle Fälle, jetzt aus meiner Sicht aus, schon irgendetwas ausmachen, dass da ein Mann ist, der da Gitarre spielt und singt jetzt in unserem Fall wie sowieso immer nur die Frauen, also doch, das öffnet glaube ich, schon den Blick,*

sogar von Kindern schon. Also, dass auch Männer das machen können sozusagenja, ... dass das auch ein Berufsfeld für Männer sein kann, doch.“ (Eltern mit Erfahrung\A7: 49)

Dies wird von den Eltern sogar auf die gesamte Entwicklung des Kindes ausgedehnt. Es wird darauf hingewiesen, dass Männer in der Erziehung den Blick für Veränderung und neue Rollenübernahme öffnen.

Als weiterer Aspekt wird erwähnt, dass eventuelle Rollenzuschreibungen der Kinder auf Männer und Frauen aufgebrochen werden können: *„Eben, dass einmal diese Typisch-Mann-, Typisch-Frau-Rolle einmal komplett weg fällt, dass die Kinder sehen, aha der kann genauso basteln, er kann genauso singen, er kann genauso Gitarre spielen, das ist nicht nur reine Frauensache, glaube ich, schadet den Kindern auch nicht, wenn sie einmal sehen, dass das auch Männer machen können.*“ (Eltern mit Erfahrung\A5: 54)

So ist für die Mütter ein Öffnen von Rollenzuschreibungen und ein vielfältiges Erleben unterschiedlicher Handlungen von Männern und Frauen von großer Bedeutung.

Frauen, die keine Erfahrung mit Männern im Kindergarten haben, sehen die Notwendigkeit der Anwesenheit von Männern im Kindergarten für die Identitätsentwicklung bei Kindern nicht so sehr wie Mütter mit Erfahrung. Es wird aber von den Müttern ohne Erfahrung mit männlichen Pädagogen bei der Abwesenheit des Vaters schon ein Vorteil für die Kinder durch männliche Pädagogen eingeräumt. So sehen Mütter ohne Erfahrung die Bedeutung von männlichen Pädagogen für Kinder allgemein schon. Einen Gewinn speziell für die Identitätsentwicklung der Kinder nehmen diese Mütter aber weniger wahr.

Männer als andersgeschlechtlicher Part für Mädchen zur Identitätsentwicklung

Für Mädchen wird durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte ein Unterschied im Rollenverständnis von Männern und im eigenen Erleben des eigenen Rollenbildes gesehen. Mädchen können von vielfältigen Männern in verschiedensten Situationen profitieren und ihre eigene Position als Mädchen/Frau hinterfragen. Drei Eltern betonen explizit, dass ein andersgeschlechtlicher Gesprächspartner auch für Mädchen gut ist. Weiters wird der Gegenpol für Mädchen in der Entwicklung ihrer Weiblichkeit angesprochen: *„Für die Mädchen glaube ich aber auch, dass es total wichtig ist, weil sie einfach dann diesen Gegenpol haben, dieses Yin-Yang-Prinzip, dieses männlich-weibliche, das sie ja genauso brauchen, damit sie ihre Weiblichkeit genauso gut erfragen können und kriegen, wenn man das so sagen kann.*“ (Eltern mit Erfahrung\A18: 36)

Eine Mutter betont vor allem, dass es für ihre Tochter sehr gut ist, dass sie eine männliche Bezugsperson hat, besonders unter dem Aspekt, dass kein Vater vorhanden ist. Sie sieht in der männlichen Fachkraft einen Fixpunkt und eine Bezugsperson, die viel und

intensive Zeit mit der Tochter verbringt und so dem Kind ein männliches Gegenüber bietet.

Eltern sehen sowohl für Mädchen als auch für Buben Vorteile für die Identitätsentwicklung und das Rollenverständnis durch männliche Fachkräfte. Bei Mädchen wird aber die weibliche Vorbildrolle als wichtiger erachtet und eine Frauenfigur in der Erziehung als notwendiger gesehen als bei Buben.

Der Großteil der Eltern sieht folgende Vorteile in der Entwicklungsmöglichkeit einer Identität und eines Rollenverständnisses ihrer Kinder durch die Anwesenheit von männlichen Fachkräften:

- Männer bringen (in Kombination mit Frauen) Vielfalt in den Alltag der Kinder
- Männer im Kindergarten können Rollenstereotype aufbrechen und den Blick öffnen
- Männer bieten Identifikation für Buben
- Männer bringen den Mädchen einen Gegenpol zur Abgrenzung

Kritische Aussagen zur Identitätsentwicklung

Insgesamt sind sich die befragten Eltern über die Identitätsentwicklung ihrer Kinder nicht einig und unsicher. Wenn das Spielverhalten der Kinder betrachtet wird, so können Eltern unterschiedliche Entwicklungen zwischen Mädchen und Buben feststellen. Das Aufbauen eines Rollenverständnisses und die Entwicklung einer eigenen Identität wird den Kindern aber in diesem Alter zum Teil noch nicht zugetraut und von den Eltern negiert. Deshalb gibt es Interviewabschnitte, die betonen, dass Überlegungen zu einem Rollenverständnis im Kindergartenalter noch nicht notwendig sind. Dazu meint etwa eine Mutter außerdem, dass es vielleicht langfristig einen Unterschied ausmacht, ob ihr Kind von einem Mann oder einer Frau betreut wird, aber momentan macht es für das Kind keinen Unterschied.

Einen weiteren Ansatz vertreten drei Befragte, indem sie betonen, dass die Anwesenheit eines Mannes nicht viel für die Identitätsentwicklung von Kindern bringt, da früher Männer auch nicht anwesend waren und sich trotzdem alle Kinder gut entwickelt haben. Dabei wird von den Befragten aber außer Acht gelassen, dass sich gesellschaftliche und familiäre Strukturen geändert haben. Mittlerweile findet man viele Alleinerziehende oder abwesende Elternteile aufgrund ihrer Arbeit sowie selten gemeinsames Wohnen mehrerer Generationen in einem Haus. Trotzdem sind manche Eltern der Ansicht, dass ein Verständnis für Rollen und die daraus resultierende Entwicklung der Kinder auch nur mit Frauen möglich wäre.

Acht Aussagen zu diesem Thema betonen, dass Kinder diese Vorbilder aus folgenden Gründen nicht brauchen:

- Kinder brauchen in diesem Alter noch keine Identitätsfigur
- Kinder sind in diesem Alter geschlechtslos
- Kinder identifizieren sich mit den Eltern zu Hause

Zusammenfassend muss daher für die Bedeutung der Identitätsentwicklung und das Selbstverständnis der Rollenzuschreibungen eine Unwissenheit der Eltern aufgezeigt werden.

6.2.8 Vorteile in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte für Mädchen

Wenn die Aussagen der Eltern unterteilt werden in jene, die von Eltern mit Buben gemacht werden und von Eltern mit Mädchen, kann aufgezeigt werden, dass Mütter und Väter von Töchtern, die Erfahrung mit männlichen Fachkräften gemacht haben, keine anderen Äußerungen machen als Eltern von Buben. Es wird von diesen Eltern sogar die Wichtigkeit und Bereicherung eines Mannes in der Erziehung erwähnt. Dabei wird von einer Mutter etwa oft betont, wie sehr ihr Mädchen den Betreuer im Kindergarten mag. Hier beispielhaft: „*Sie liebt ihn (lachen).*“ (Eltern mit Erfahrung\A5: 4)

Von einer weiteren Mutter wird betont, dass ihre Tochter die Nähe von Männern sehr braucht und diese sowohl im Kindergarten als auch in der familiären Umgebung sucht. Daher freut sich diese Mutter sehr über die männliche Fachbetreuung im Kindergarten.

Es wird von manchen Eltern auch erwähnt, dass sie überrascht waren, weil sie nicht mit einer männlichen Betreuung gerechnet haben, dass sie es aber sehr gut finden. Die Vorteile werden gesehen, indem Mädchen nicht nur Frauen als Ansprechpartnerinnen und Vorbilder zur Verfügung stehen und dass somit nicht nur die Mutter ersetzt wird, sondern eben auch der Vater. Zusätzlich wird betont, dass der Vater somit nicht „*der Alleinstellungsmann bleibt so im Umfeld, sondern dass sie eben auch noch andere Männer dabei hat*“ (Eltern mit Erfahrung\A20: 8). So wird die Vielfalt der Vorbilder im Umfeld des Kindes als sehr positiv wahrgenommen.

Grundsätzlich kann zusammengefasst werden, dass Eltern von Mädchen mit männlichen Fachkräften im Kindergarten sehr positive Erfahrungen zu erzählen haben.

6.2.8.1 Männliche Fachkräfte können Sicherheit bringen

Als weiterer Aspekt für Mädchen wird das durch anwesende männliche Pädagogen entstehende Sicherheitsgefühl angesprochen. Eine Mutter ohne Erfahrung betont daher: „*Ja vielleicht hat sie eine engere, ja nachher männliche Bezugsperson wieder, weil ich ja keinen Freund habe momentan.*“ (Eltern ohne Erfahrung\B6: 14) Vor allem im Hin-

blick auf eine fehlende männliche Bezugsperson und die daraus resultierende Angst von Mädchen gegenüber Männern werden daher Vorteile für Mädchen erwähnt.

So wird des Öfteren verstärkt betont, dass ein Mann im Kindergarten den Mädchen aufgrund der täglichen Anwesenheit Angst vor Männern nehmen kann: *„Weil dann der Umgang mit Männern für sie dann auch alltäglich ist und dass sie dann keine Angst aufbaut.“* (Eltern mit Erfahrung\A20: 32)

Dieser Vorteil wird auch für die Zukunft wahrgenommen, indem betont wird, dass der Umgang mit Männern im pädagogischen Feld, wie etwa der Schule, normal wird und Mädchen sich dadurch sicherer fühlen. Dieser sichere Umgang mit Männern kann somit auch übertragen werden auf das schulische Zusammenleben mit größeren Buben, sodass die Mutter im Interview einen Lerneffekt im Umgang mit männlichen Personen für ihr Kind sieht.

Und eine dritte Mutter treibt dieses Thema auf die Spitze, indem sie meint, dann *„sehen auch die Mädchen sozusagen, dass sie sich von einem Mann nicht schlagen brauchen, also schlagen lassen brauchen“* (Eltern mit Erfahrung\A17: 54).

Weiters wird bezogen auf die Bedeutung des Sicherheitsgefühls für Mädchen der eigene Erfahrungswert von einer Mutter eingebracht. Sie weist auf ihre eigene Situation als Kind hin, indem sie das ungute Gefühl beim Schuleintritt ohne Erfahrung mit männlichen Pädagogen beschreibt: *„Warum nur Frauen im Kindergarten, weil ich sage, in der Schule hast du ja dann als Kind sozusagen den Schock, als wenn im Kindergarten nur Kindergartentanten hast und auf einmal hast du einen Lehrer. Also für mich war das damals ein richtiger Schock, wo ich in die erste Volksschule gekommen bin.“* (Eltern mit Erfahrung\A17: 18) Daher sieht sie in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte auch eine Vorbereitung auf das spätere Leben und eine Erweiterung der Erfahrungen für Mädchen bzw. Kinder.

6.2.9 Vorteile in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte für Kinder ohne männliche Vorbilder

Diese in Abschnitt 6.2.7.3 genannten Aspekte bezüglich Identitätsentwicklung oder auch bezogen auf das Sicherheitsgefühl betrifft vor allem Kinder, deren Vater nicht zu Hause wohnt. Aber nicht nur Scheidung oder andere Trennungsgründe, auch Abwesenheit des Vaters durch intensive und lange Arbeitszeiten werden von den Befragten als Problem für die Kinder genannt. Wenn Kindern laut den Eltern zu Hause immer oder teilweise ein männliches Vorbild fehlt, wäre eine Kompensation durch männliche Kindergärtner sehr gut. Eine Mutter, die selber als Alleinerzieherin mit ihrer Tochter lebt, weist darauf hin, dass ihre Tochter so ihre neue Partnerschaft besser akzeptieren kann. *„Ja, damals bevor ich meinen Freund gehabt habe, war es für die L. sehr wichtig, weil*

es war doch vier Jahre ohne männliche Bezugsperson und da hat man schon gemerkt, sie hat Angst gekriegt vor den Männern.“ (Eltern mit Erfahrung\A17: 46) Die Mutter erläutert weiters, dass ihr Kind durch die Anwesenheit einer männlichen Fachkraft eine positive Bindung zu einem Mann aufbauen kann, was sich auch zu Hause positiv auf das Akzeptieren neuer Partner der Mutter auswirkt.

Außerdem wurde von den InterviewpartnerInnen darauf hingewiesen, wie wichtig es für Kinder ist, wenn sie positive männliche Vorbilder erleben, die Kinder (und Mütter) nicht im Stich lassen und feinfühlig agieren: *„...dass sie wissen, ok es gibt feine Männer, und wenn ein Mann nicht mit mir fein ist, kann ich den sozusagen verlassen und kann einen feinen Mann mir suchen.“* (Eltern mit Erfahrung\A17: 56) So sieht die Mutter Vorteile und Lerneffekte für zukünftige Handlungsalternativen der Mädchen im Umgang mit negativ besetzten Beziehungen zu Männern.

In einem anderen Interview wird vor allem der Nutzen für Buben alleinerziehender Mütter angesprochen, indem ein gleichgeschlechtlicher Ansprechpartner jeden Tag und nicht nur jedes zweite Wochenende zur Verfügung steht: *„Wo es der Papa jetzt vielleicht jedes zweite Wochenende präsent ist, dass sie auch einmal einen männlichen Ansprechpartner haben. Ich glaube, gerade Buben brauchen das auch irgendwo einmal, das sie einmal ...mit Jungs Probleme auch mit einem Mann vielleicht reden können, glaube ich, hat einen sehr hohen Stellenwert, ja.“* (Eltern mit Erfahrung\A5: 54)

Auch Eltern, die nicht getrennt leben oder alleinerziehend sind, versetzen sich in den Interviews des Öfteren in die Lage der Kinder, die ohne Vater aufwachsen. So erwähnen insgesamt elf Eltern die vermeintliche Bedeutung für Kinder, die ohne Vater aufwachsen oder deren Vater durch Zerbrechen der Partnerschaft oder die Arbeit nicht ständig zu Hause lebt. Dadurch wird laut den befragten Eltern diesen Kindern eine männliche Bezugsperson zur Verfügung gestellt und die Kinder können sowohl Frauen als auch Männer in ihrem Handeln und Denken im Kindergarten erleben.

Trotz dieser gesamten Vorteile, die aus dem Großteil der Aussagen zu entnehmen sind, benennen Eltern wiederum in einer gewissen Widersprüchlichkeit, dass das Geschlecht der Betreuung nicht so wichtig ist.

6.2.10 Überlegungen der Eltern, dass das Geschlecht der Fachkräfte keine Bedeutung für die Erziehung im Kindergarten hat

Ein Aspekt soll am Ende der Thematik über Zuschreibungen sowie Unterschiede und Gleichheit von männlichen und weiblichen Fachkräften besondere Beachtung finden. Eine Mutter betont die starke Struktur im Kindergarten, die Unterschiede im Arbeiten verhindert: *„Da kriegt halt der M. kriegt von der C. gesagt, was jetzt ansteht, weil sie halt auch teilweise gar nicht da ist, weil sie dann irgendwelche organisatorische Sachen*

machen muss und er macht das dann halt so. Aber er macht das dann halt, es geht dann halt nach Plan und nicht spontan. Also spontan ist da jetzt wenig, außer man hat jetzt da die freie Spielzeit, ja. [...] Das ist alles strukturiert.“ (Eltern mit Erfahrung\A13: 46)

So wird von der Mutter angesprochen, dass Themen durch den Jahresreigen und Feste vorgegeben sind und auch Aktivitäten wie Singen oder Werken geplant sind und somit die Leiterin die Struktur und laut Eltern das pädagogisch geplante Handeln vorgibt.

Vier Eltern nehmen weiters an, dass die Kinder nicht realisieren, von welchem Geschlecht sie betreut werden. Daher ist für diese Eltern die Anwesenheit von Männern auch nicht so bedeutsam.

Ein geringer Teil der Eltern geht zwar davon aus, dass Kinder das Geschlecht ihrer Betreuungspersonen schon realisieren, dass es aber für die Kinder keinen Unterschied macht, ob sie von einem Mann oder einer Frau im Kindergarten betreut werden.

Lediglich drei Befragte denken, dass ein Mann im Kindergarten keinen Nutzen bringt, aber auch nicht schadet. Es wird von den Eltern angenommen, dass die Kinder in diesem Alter noch „geschlechtslos“ sind. Sie denken, dass Vorbilder für Kinder allgemein wichtig sind, dass es aber egal ist, ob diese Vorbilder durch eine Frau oder einen Mann verkörpert werden. *„Ich glaube, dass sie eher das Vorbild haben, wie man, wie man, wie man was macht, ob sie gerecht behandelt werden, oder ob sie Aufmerksamkeit bekommen, aber ob das jetzt ein Mann oder eine Frau ist,kann ich schwer sagen. Weiß ich nicht. Also, es kommt von ihnen, also es kommt von ihnen verbal keine Äußerung, das sind einfach drei und nicht Männer und Frauen.“* (Eltern mit Erfahrung\A13: 40)

Zwei Mütter betonten in ihrem Gespräch die Unbedeutsamkeit des Geschlechts. Sie erzählen, dass sie gute Erfahrungen mit männlichen Fachkräften im Kindergarten gemacht haben, aber keine speziell männlichen, wobei später wiederum von einer Bereicherung gesprochen wird.

Zur Bedeutsamkeit männlicher Fachkräfte im Kindergarten muss somit betont werden, dass Eltern zwar Vorteile durch deren Anwesenheit feststellen, insgesamt aber das Geschlecht für viele bei der Betreuung im Kindergarten nicht so wichtig ist.

Daher stellt sich die Frage, welche Betreuung sich Eltern für die Zukunft ihrer Kinder wünschen. Stellen sich Eltern in der Betreuung ihrer Kinder männliche und/oder weibliche Fachkräfte vor oder gibt es andere Aspekte, die für die Eltern wichtiger sind?

6.3 Zukunftsperspektiven

Gerade für zukünftige Überlegungen zur Erhöhung des Männeranteils in Kindergärten scheint es wichtig zu beachten, welche Aspekte für Eltern für die Auswahl des Kindergartens sowie für die Einstellung zum Betreuungspersonal von Bedeutung sind. Deshalb wird in diesem Bereich der Arbeit zuerst auf Aspekte eingegangen, die Eltern für die Wahl ihres Kindergartens überlegen. Anschließend soll dargestellt werden, was Eltern bei der Betreuung ihrer Kinder für die Zukunft wichtig ist: eine konstante Erziehung und die Anwesenheit beider Geschlechter. Und es werden Überlegungen der Eltern aufgezeigt, was aus ihrer Sicht Gründe für die geringe Anzahl männlicher Tätiger sind.

6.3.1 Aspekte der Eltern für die Auswahl des Kindergartens

Aus den genannten Vorteilen durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte sowie aus dem Zuspruch der Eltern für männliche Kindergartenpädagogen könnte davon ausgegangen werden, dass die Anwesenheit einer männlichen Fachkraft für die Auswahl eines Kindergartens von Bedeutung ist. Auf der anderen Seite betonen Eltern aber auch, dass das Geschlecht bei der Betreuung keinen großen Stellenwert hat. Gerade das zeigt sich bei den Kriterien, die Eltern für die Auswahl eines Kindergartens nennen. So nennen die Eltern die Organisation im Alltag als wichtigsten Punkt. Sie betonen, dass der Kindergarten in der Nähe der Wohngegend sein soll und die Öffnungszeiten entsprechend dem eigenen Bedarf sind. Erst dann streben Eltern pädagogische Überlegungen an.

Nähe

In erster Linie ist den Eltern die Nähe bzw. Lage des Kindergartens wichtig. Es ist praktischer und zeitsparender, wenn der Kindergarten im Dorf oder Stadtteil liegt, in dem die Kinder auch wohnen und aufwachsen. Zusätzlich besuchen die Kinder dadurch meistens auch den Kindergarten mit den Kindern, die in der Nähe wohnen und mit denen dann auch Freizeitaktivitäten gemacht werden.

Öffnungszeiten

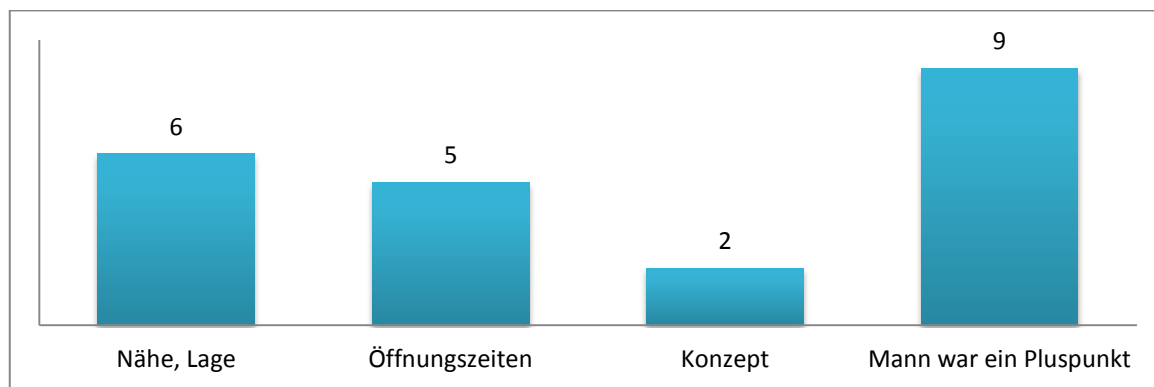
Auch die Öffnungszeiten sind für die Wahl der Betreuungseinrichtung ausschlaggebend. Gerade der Faktor der ganztägigen und ganzjährigen Öffnung ist für berufstätige Mütter ausschlaggebend. So hat zum Beispiel eine Mutter bei mehreren angebotenen Kindergärten in der Stadt den gewählten Kindergarten nicht wegen des Mannes, son-

dern wegen der Ganztagsbetreuung und des Mittagstischs gewählt. Dass ein Mann dort tätig ist, war für sie Nebensache.

Pädagogisches Konzept

Erst nach Faktoren, die zur besseren Organisation beitragen, wie Nähe und Öffnungszeiten, erwähnen Eltern pädagogische Richtungen als Wahlfaktor. Zwei Eltern, deren Kinder einen Kindergarten mit freier Trägerschaft besuchen, erwähnen explizit die Wichtigkeit des Konzepts eines Kindergartens. Ein Regelkindergarten wäre für diese Eltern nicht in Frage gekommen. Die Tätigkeit eines Mannes im Betrieb spielt aber auch für diese Wahl keine Rolle.

Abb. 44: Auswahlkriterien der Eltern für einen Kindergarten



So muss zusammengefasst darauf verwiesen werden, dass für Eltern für die Wahl des Kindergartens die Organisation im Tagesablauf wichtiger ist als pädagogische Überlegungen. Sowohl das pädagogische Konzept als auch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte kommen erst später als Auswahlkriterien. Es betonen aber auch acht Eltern, dass ein männlicher Pädagoge zwar kein Auswahlkriterium für den Kindergarten darstellt, aber ein Pluspunkt wäre.

Männliche Fachkraft als zusätzlicher Pluspunkt

Neun Eltern betonen den positiven Aspekt der Anwesenheit einer männlichen Fachkraft, nennen diesen Punkt aber nicht als ausschlaggebend für die Kindergartenwahl.

Nur eine Mutter meint, dass die Anwesenheit eines männlichen Pädagogen mit ein Entscheidungsgrund für diesen Kindergarten war. Sie betont, dass sie ihr Kind nie nur zu Frauen in die Betreuung geben würde, wenn sie eine Wahl hat. Sie meint: „*Ausschließlich! Ich würd nie einen Kindergarten wählen, außer ich habe keine andere Möglich-*

keit, wegen der Distanz oder so, ich würde nie einen Kindergarten wählen, wo nur Männer oder nur Frauen arbeiten.“ (Eltern mit Erfahrung\A18: 42)

Sie sagt damit jedoch auch aus, dass vor allem die Anwesenheit beider Geschlechter von Bedeutung ist..

Zwei Eltern verweisen auch auf die Zukunft und betonen, dass es für ein neuerliches Entscheiden für einen Kindergarten ein zusätzliches Kriterium wäre. Vor allem ein Vater meint: *„Es würde auf jeden Fall ein Kriterium bei der Entscheidung sein, ja. Wenn, dann positiv, denn ich halte es grundsätzlich für sehr sehr sinnvoll Männer zu beschäftigen.“ (Eltern mit Erfahrung\A2: 20)*

Aber die geringe Anzahl an männlichen Fachkräften bietet wenig Wahlmöglichkeit

Durch die geringe Anzahl männlicher Fachkräfte in Kindergärten finden wenige Eltern in Gemeindekindergärten eine männliche Betreuung für ihre Kinder. So stellt sich für einige Eltern gar nicht die Frage, ob ihr Kind von einer männlichen Fachkraft betreut wird. Kriterien wie Nähe und Öffnungszeiten werden zuerst berücksichtigt.

Wenn sich Eltern für einen Kindergarten mit freier Trägerschaft entscheiden und somit eventuell auch für Distanz des Kindergartens zum Wohnort, dann werden das Konzept und die Öffnungszeiten als weitere Auswahlkriterien genannt. Erst wenn alle Organisationspunkte, die für das Funktionieren des Alltags einer Familie wichtig sind, abgedeckt werden, denken Eltern über Fachkräfte nach. Neben den Überlegungen der Sympathie oder Spezialisierungen durch Ausbildungen betrifft dies dann auch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte.

Wären mehr Männer in Kindergärten tätig, wäre dies auch ein Auswahlkriterium für Eltern. Denn neun (1 hat dies sogar als Auswahlkriterium genannt) von 21 Eltern mit Erfahrung mit männlichen Pädagogen sprechen an, dass der Mann im Kindergarten einen Pluspunkt darstellt. Dies wird auch ohne explizite Fragestellung in den Interviews geäußert. Damit zeigt sich durchaus die Bedeutsamkeit von männlichen Betreuungspersonen im Kindergartenalter für die Eltern, sie wird aber hinter die Organisation (Nähe, Fahrweg, Öffnungszeiten) gereiht.

6.3.1.1 Unterschiede in der Wahl des Kindergartens je nach Elterngruppe

Auffallend sind die Überlegungen zur Kindergartenwahl bei Eltern, die Erfahrung mit Männern haben und Eltern, die keine Erfahrung haben. So haben Mütter ohne Erfahrung mit einem männlichen Pädagogen kein einziges Mal erwähnt, dass ein Mann für sie ein Pluspunkt wäre. Für diese Mütter ist es wichtig, dass der Kindergarten nahe ist.

Durch die Wahl des Kindergartens aufgrund von Nähe und der Sprengelzugehörigkeit lässt sich schließen, dass diese Mütter sich allgemein weniger Gedanken über die Wahlmöglichkeit des Kindergartens machen und eine örtliche Zuteilung nicht in Frage stellen. So wird hier auch das Konzept des Kindergartens nicht erwähnt.

Interessant ist, dass Eltern, deren Kinder einen öffentlichen Kindergarten besuchen, andere Überlegungen bei der Kindergartenwahl haben als Eltern in freigemeinnützigen Kindergärten. Ihnen sind Öffnungszeiten und Nähe zum Wohnort sehr wichtig. So betonen fünf von 19 Eltern, dass die Nähe wichtig ist und für drei Eltern sind die Öffnungszeiten ausschlaggebend. Allerdings überlegt der Großteil der Eltern von öffentlichen Einrichtungen im Vorfeld nicht, wie ihr Kind betreut wird. Der Schwerpunkt der Überlegungen liegt eher in der Familienlogistik: *„Die Nähe vom Kindergarten ist mir zum Beispiel ganz wichtig.“* (Eltern ohne Erfahrung\B3: 68)

Zusätzlich wird betont, dass das Betreuungspersonal vor dem Kindergarteneintritt nicht gekannt wird und daher auch nicht ausschlaggebend ist und erst beim Besuch des Kindes geschaut wird, ob die Betreuung für das Kind in Ordnung ist.

Eine große Gruppe der Eltern von öffentlichen Kindergärten (7 Aussagen) erklären, dass ihnen das Geschlecht der Betreuung nicht wichtig ist: *„Egal ob jetzt ein Mann oder eine Frau drinnen ist. Aber einfach nur, weil die Atmosphäre vom Kindergarten insgesamt gut ist.“* (Eltern mit Erfahrung\A13: 60)

Aber daraus lässt sich nicht schließen, dass Männer im Kindergarten nicht gewünscht sind.

Hätten diese Eltern eine Wahlmöglichkeit im sprengelzugehörigen Kindergarten, wären drei Eltern interessiert, ihr Kind zu einem männlichen Betreuer zu geben: *„Da ist es, glaube ich, schwierig bei uns im Umkreis (lachen), da sind wenige oder gibt es überhaupt welche oder gar nicht viel, wahrscheinlich, die das ausüben. [...] Wenn ich jetzt die Wahl hätte, und das aussuchen könntest, in einem Kindergarten zwei Gruppen, dann würde ich das, glaube ich, schon angeben, ja.“* (Eltern ohne Erfahrung\B5: 32) Und zwei Eltern betonen, dass ein Mann im Kindergarten ein Pluspunkt wäre.

Andere Mütter hingegen weisen darauf hin, dass ein Mann im Kindergarten nicht ausschlaggebend ist, sondern lediglich die Betreuung „funktionieren“ muss und qualitativ gut sein soll.

Bei Eltern aus freigemeinnützigen Einrichtungen, die sich BEWUSST für einen solchen Kindergarten entscheiden, ist vor allem der Aspekt „Bedeutung des männlichen Kindergartenpädagogen für die Kindergartenwahl“ sehr interessant. Vier von acht Eltern geben an, dass der männliche Kindergartenpädagoge ein weiterer Pluspunkt für die Entscheidung der jeweiligen Einrichtung ist: *„Wir haben auch bewusst den Kindergarten ausgewählt, nicht nur weil hier ein Mann arbeitet, sondern auch weil uns andere Sachen*

überzeugt haben. Aber das hat auf jeden Fall noch mehr gewirkt, wie ich gehört habe, war ich auf jeden Fall noch positiver gestimmt.“ (Eltern mit Erfahrung\A19: 40) Allerdings gibt es andere Aspekte, die zuvor für die Entscheidung eines Kindergartens herangezogen werden. Zwei Eltern betonen, dass ihnen das Konzept wichtiger ist als die Anwesenheit von Männern im Kindergarten. Auch die Öffnungszeiten werden erwähnt, allerdings nur einmal, im Gegensatz zu Eltern in öffentlichen Einrichtungen.

Bei der Gruppe der befragten Eltern mit Hochschulabschluss zeigt sich die Wichtigkeit von männlichen Pädagogen bei der Auswahl des Kindergartens am meisten. So erwähnen sechs von 13 Eltern (46,2%), dass ein Mann im Kindergarten für sie einen Pluspunkt darstellt und die Auswahl des Kindergartens zukünftig beeinflussen würde. Allerdings muss kritisch festgehalten werden, dass alle Eltern, die ihren Bildungsabschluss auf Hochschulniveau haben, auch Erfahrung mit Männern haben. Daher können keine Rückschlüsse gezogen werden, ob dieser Zuspruch der Eltern aufgrund des Ausbildungsniveaus oder aufgrund der Erfahrung vorhanden ist.

Wenn Aussagen zur Wahl des Kindergartens beleuchtet werden, lässt sich kein Unterschied zwischen Stadt und Land feststellen. Es kann davon ausgegangen werden, dass am Land weniger Kindergärten zur Auswahl stehen. Aber Eltern aus ländlichen Gebieten entscheiden sich bewusster für einen freigemeinnützigen Kindergarten als Eltern aus der Stadt. Zwei von elf Eltern haben aus der Stadt ihr Kind in einem freigemeinnützigen Kindergarten, sechs von 14 Eltern vom Land haben sich für einen freigemeinnützigen Kindergarten entschieden.

So beeinflusst die Wohngegend die Wahl des Kindergartens nicht. Allerdings muss hier erwähnt werden, dass die Eltern dieser Studie, die als Wohngegend den ländlichen Bereich angegeben haben, zum einen eine Wahlmöglichkeit haben, da alternative Kindergärten in der näheren Umgebung anzutreffen sind, und weiters die ländliche Gegend nicht sehr abgeschieden und durch eine besondere geografische Lage (enge Täler, weit weg von größeren Ballungsräumen) stark beeinflusst ist.

Aus den Aspekten, die eine Wahl des Kindergartens beeinflussen, ist ersichtlich, dass die Anwesenheit männlicher Fachkräfte eine untergeordnete Rolle spielt. Trotzdem würden sich Eltern in ihrem gewählten Kindergarten über eine männliche Fachkraft freuen. Zwei Aspekte liegen den Eltern dabei für eine zukünftige Betreuung durch männliche Fachkräfte besonders am Herzen: die Anwesenheit beider Geschlechter sowie eine konstante Betreuung.

6.3.2 Die Anwesenheit beider Geschlechter ist wichtig

In den Interviews haben die Eltern speziell den Aspekt angesprochen, dass ihnen die Anwesenheit beider Geschlechter im Kindergarten wichtig ist. Nicht nur die Anwesen-

heit von mehr Männern in der Arbeit mit den Kindern ist ihnen wichtig, sondern die Präsenz beider Geschlechter.

Fünf Eltern erwähnen, dass die Kombination beider Geschlechter die am meisten anzustrebende Variante im Betreuungsschlüssel darstellt. Es ist ihnen die Vielfalt im Kindergarten wichtig, da Kinder so leichter in ihre Rollen finden können, weil es den Kindern *„möglicherweise leichter fällt die eigene Identität dann selber zu verorten, dann selber zu positionieren, wenn man verschiedene Positionen um sich herum hat. [...] Ich will das unabhängig vom Geschlecht sehen, ich glaube das ist wirklich eine Vielfalt, die da wichtig ist, ja. Ich glaube, dass da die Männer einfach sehr viel beitragen.“* (Eltern mit Erfahrung\A2: 42)

So ist diesen Eltern eine vielfältige Betreuung wichtig, wobei diese Vielfalt jedoch nicht nur auf das Geschlecht bezogen wird.

Aber auch den Ausgleich durch die Vielfalt betonten die Eltern. So erleben die Kinder bei der Anwesenheit männlicher und weiblicher Fachkräfte unterschiedliches Agieren von Mann und Frau und haben beide Geschlechter als Ansprechpartner. Die Kinder brauchen laut Aussage der Eltern Männer und Frauen als Vorbilder. Zwei Eltern erwähnen auch, dass Kinder die Situation im Kindergarten ähnlich wie zu Hause haben, mit Vater und Mutter, und dass dies den Kindern sicher gut tun würde.

Durch die Anwesenheit beider Geschlechter verspüren die Eltern auch eine gewisse Sicherheit. Durch Vertrautes in der Anwesenheit von Frauen in der Erziehung fühlen sich Eltern wohler und haben durch die zusätzliche Anwesenheit von männlichen Fachkräften den positiven Effekt, den Männer durch ihre andere Herangehensweise und Lockerheit in die Betreuung der Kinder einbringen können.

Eltern aus ländlichen Gebieten, die männliche Pädagogen im Kindergarten nicht kennen, stehen der Kombination mit einer Frau offener gegenüber als männlichen Fachkräften in Kindergruppen ohne weibliche Pädagogin. Diese Eltern fühlen sich mit einer weiblichen Betreuung ihrer Kinder, gerne in Kombination mit einem Mann, wohler.

Daher wäre es in Kindergärten zukünftig anzustreben, weibliche UND männliche Fachkräfte einzustellen, um die Vorteile dieser gemischt geschlechtlichen Erziehung zu erleben und mögliche Nachteile wie Unsicherheit ausschließen oder verringern zu können.

6.3.3 Konstante Betreuung

Zusätzlich ist einigen Eltern in der Zusammenarbeit vor allem für ihre Kinder wichtig, dass die Betreuungspersonen nicht ständig wechseln.

Daher wird als möglicher negativer Aspekt bei männlichen Fachkräften eine eventuelle geringe Konstanz angesprochen, die in der Anwesenheit von männlichen Pädagogen

vermutet wird. Es wird davon ausgegangen, dass Männer schneller wieder dieses Berufsfeld verlassen als Frauen: „*Ja...aber, ich weiß nicht, wie lange bleibt er dort, das ist auch die Frage.*“ (Eltern mit Erfahrung\A6: 77)

Auf die Nachfrage hin, ob diese Mutter vermutet, dass eine männliche Fachkraft schneller wieder geht und die Frauen eher bleiben, bejaht sie dies und vermutet dahinter, dass für männliche Fachkräfte die Arbeit mit Kindern eher schwierig ist und sie daher schneller wieder aus dem Berufsfeld gehen

Es wird somit die schwierige Arbeit im Kindergarten, laut Aussage in der Befragung speziell für männliche Fachkräfte, angesprochen. Die Tätigkeiten sind für diese dieselben wie für weibliche Fachkräfte. Impliziert wird in dieser Antwort jedoch eventuell auch, dass Druck von außen, von der Gesellschaft oder durch schlechte Arbeitsbedingungen wie geringes Gehalt für männliche Fachkräfte in diesem Professionsfeld, vorhanden sein kann und die männlichen Fachkräfte daher das Feld eher wieder verlassen könnten.

Ob die Zuschreibung einer inkonstanten Betreuung aufgrund von wechselnder Anwesenheit von Praktikanten oder Zivildienern oder der Erfahrungen durch wechselnde Partner im Privatleben von Müttern angenommen werden kann, lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten. Männliche Fachkräfte entscheiden sich oftmals später für den Beruf des Kindergartenpädagogen und treten daher später in den Kindergarten ein, aber ob männliche Fachkräfte dieses Feld auch wieder früher verlassen, kann nicht beantwortet werden.

Neben den Überlegungen der Eltern für die Betreuung im Kindergarten bzw. für die Kindergartenwahl scheinen für Veränderungen für die Zukunft auch die Bedingungen für männliche Fachkräfte zu beachten zu sein.

6.3.4 Schwierigkeiten bei der Berufswahl männlicher Kindergartenpädagogen aus Sicht der Eltern

Einige Eltern sprechen von sich aus Gründe an, warum wahrscheinlich wenige Männer diesen Beruf als männlicher Kindergartenpädagoge ergreifen:

1. Der Hauptgrund (sechs Eltern sprechen dies an) wird in der geringen Bezahlung gesehen.
2. Die Ausbildung müsste auf Hochschulniveau angehoben werden, da dann die Wertschätzung und das Gehalt steigt: „*Normal soll, sollte man da, finde ich, ein Studium haben, besser ausgebildet sein. Dann ist es auch interessanter für Männer, glaube ich, mit einer höheren Ausbildung und auch die Wertigkeit höher schrauben.*“ (Eltern ohne Erfahrung\B3: 70) So wird für männliche Fachkräfte vor allem ein Anreiz in einem höheren Ansehen angesprochen.
3. Der Status ist den Männern zu gering, die Wertschätzung fehlt (2 Aussagen).

4. Im Kindergarten zu arbeiten, hat den Ruf eines Frauenberufs (dies impliziert die Aussagen 1 und 3).
5. Auch die Begegnung mit möglichen pädophilen Vorbehalten wird als Grund zum Meiden dieses Berufes genannt (2 Aussagen).
6. Ein Mann muss in diesem Beruf immer gegen bestehende Rollenbilder ankämpfen (2 Aussagen).

Deshalb wurde von zwei Eltern als zukünftiger Schritt zur Steigerung des Männeranteils neben der Erhöhung der Ausbildung auf Hochschulniveau auch die Aufklärung erwähnt: *„Aber es braucht aufklärende Arbeit dass das schon positiv ist und im Endeffekt auch auf die Gesellschaft dann positiv wirkt glaub ich, aber für mich zumindest.“* (Eltern mit Erfahrung\A19: 34)

Und zusätzlich wird in diesem Interview die notwendige Zeit angesprochen, die es brauchen wird, dass Eltern offener werden und sich Rollenerwartungen ändern.

Dies betonen auch weitere Befragte, indem sie vertreten, dass sich die Gesellschaft ändern muss, um weniger Rollenzuschreibungen und Abwehr gegenüber Männern im Kindergarten zu haben und dies sei laut den Eltern nur durch einen Generationenwechsel und Zeit möglich.

Ein befragter Vater hat für sich festgestellt, dass es eigentlich nie ein Thema war darüber nachzudenken, einen Mann im Kindergarten einzustellen. (Dieser Vater hatte Mitsprache bei Anstellungen von PädagogInnen im Kindergarten seiner Kinder.) Es fehlt die Sensibilisierung für die Wichtigkeit dieses Themas und der Vielfalt von Betreuung für die Kinder: *„Also, unsere Kinder sind hier im KG im Ort gegangen, in den Kindergarten dann, das ist Elternverein, da waren auch nur Frauen beschäftigt sind, wo es die Eltern eigentlichim Griff gehabt hätten, aber das war ja auch in der ganzen Diskussion, ich war da selber im Vorstand eine ganze Weile, es war in der ganzen Diskussion nie Thema, in irgend einer Weise einmal einen Mann zu beschäftigen. Und das ist eigentlich.....“* (Eltern mit Erfahrung\A2: 48) So spricht auch dieser Vater die Notwendigkeit der Aufklärung bezüglich der Vorteile für Kinder durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte an.

Voraussetzungen für die Erhöhung des Männeranteils in Kindergärten sind zusammenfassend vonseiten der Eltern gegeben. Sowohl die Wünsche der Eltern als auch die genannten Vorteile zeigen die Befürwortung der Anwesenheit männlicher Fachkräfte. Eltern sehen aber auch die Schwierigkeiten, denen männliche Fachkräfte durch den Beruf des Kindergärtners begegnen. Daher braucht es Gespräche, Aufklärung und Diskussionen, um den Beruf des Kindergärtners attraktiver zu machen.

Dies kann zum einen in Schulen passieren, in denen Kinder auf ihren Berufsweg vorbereitet werden, aber auch in vermehrter Professionalisierung des Berufs Kindergartenpä-

dagogIn. Professionalisierung vermittelt für Außenstehende die Bedeutung und den Stellenwert des Berufs, sodass der Beruf dadurch attraktiver werden könnte.

Für eine umfassende Darstellung der Ergebnisse dieser Studie benötigt es aber nicht nur den Blick auf die einzelnen Darstellungen beider Verfahren, wie sie in Kapitel 5 und 6 gemacht werden. Diese einzelne intensive Auseinandersetzung mit den qualitativen und quantitativen Ergebnissen ist für eine gründliche Darstellung notwendig. Es bedarf aber auch einer Zusammenführung der Ergebnisse, um die Vorteile des methodischen Mischverfahrens (vgl. Kapitel 4.2) zu nützen. Daher sollen nun im nächsten Kapitel die Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Methode gemeinsam aufgezeigt werden.

7 Zusammenführung und Diskussion der empirischen Befunde

Wie bereits in den Ausführungen zur Begründung der Verwendung zweier methodischer Verfahren angesprochen (Kapitel 4.2), können sich die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Untersuchung ergänzen und dadurch zu einem größeren Verständnis führen. Dabei wird zur vereinfachten Darstellung wieder Bezug genommen auf die thematische Einteilung, die bereits bei den Ergebnissen verwendet wurde:

1. Reaktionen der Eltern (Unterschied bei Eltern mit höherem Bildungsniveau, Unterschiede bei Eltern aus Stadt und Land, Unterschiede bei Berücksichtigung von Erfahrungen etc.)
2. Zuschreibungen: Bedeutung der männlichen Pädagogen für Eltern, Kinder oder das Team und welche Tätigkeiten sollen sie daher übernehmen bzw. welche nicht (Generalverdacht) und werden männliche Pädagogen als Vaterersatz gesehen
3. Zukunftsperspektiven: Wünschen sich Eltern für die Zukunft mehr männliche Fachkräfte?

Aussagen, die nur in einem methodischen Verfahren getätigt wurden, werden in dieser Zusammenführung nicht mehr erwähnt. Vielmehr sollen hier nur Ansichten, die in beiden Verfahren festgestellt wurden, auf einen Blick zusammengeführt und dargestellt werden, um Ergebnisse verdichtet wiederzugeben und Wiederholungen auszusparen.

Weiters werden relevante Punkte der Ergebnisse zur Diskussion gebracht und mit anderen Studien verglichen.

7.1 Reaktionen der Eltern

Sowohl in der qualitativen Untersuchung mit 83 Prozent als auch in der quantitativen Untersuchung mit 91 Prozent geben Eltern an, dass sie sich über eine männliche Fachkraft im Kindergarten freuen. Eltern in den Fragebögen zeigen etwas mehr Freude als Eltern in den Interviews, jedoch sind in beiden Befragungsgruppen die positiven Einstellungen überwiegend und erkennbar.

Auch die skeptischen Aussagen der Eltern ähneln sich in beiden Verfahren. So sehen acht Prozent der Eltern bei der Fragebogenerhebung eine männliche Fachkraft eher skeptisch und bei den Interviews 17 Prozent der befragten Eltern. Mütter und Väter zeigen sich in den Fragebögen somit positiver eingestellt als Eltern in den Interviews.

Nachdem Eltern bei den Interviews in Face-to-face-Situationen ein wenig skeptischer sind als bei den Fragebögen, kann davon ausgegangen werden, dass die Interviewsituation nicht hemmend auf das Gespräch oder die Meinungsäußerung der Eltern gewirkt hat.

In den Gesprächen bezogen sich die skeptischen Äußerungen vor allem auf die ersten Irritationen, sodass als gesamte Einstellung der Eltern zu männlichen Fachkräften insgesamt von einer positiven Haltung gesprochen werden kann.

In den Studien von Krabel/Cremers (2012) und Aigner/Rohrmann (2012) sind die meisten Beteiligten gegenüber Männern im Kindergarten ebenfalls durchaus positiv gestimmt. Auch Buschmayr zitiert die Studie des Bundesfamilienministeriums, indem sie erwähnt, dass 60 Prozent der befragten Eltern ihre Kinder einem männlichen Erzieher anvertrauen würden (Buschmeyer, 2013, S. 113). So zeigen zwar alle Studien sowie auch die Untersuchungen dieser Arbeit unterschiedlich hohe Prozentzahlen von positiv gestimmten Eltern, aber alle Studien gehen darin konform, dass immer die (große) Mehrheit der Eltern die Anwesenheit einer männlichen Fachkraft befürworten.

7.1.1 Eltern mit Erfahrung mit männlichen Pädagogen

Werden bezogen auf Reaktionen nur Eltern mit Erfahrung mit männlichen Fachkräften herangezogen, kann zusammengefasst werden, dass 96 Prozent der Eltern aus den Fragebögen sich über eine männliche Fachkraft freuen und 90 Prozent (19 von 21 Eltern) aus den Interviews. Die zwei skeptischen Äußerungen der Eltern mit Erfahrung in den Interviews stammen von zwei Vätern, sodass angemerkt werden kann, dass alle Mütter mit Erfahrung männliche Fachkräfte bevorzugen.

Sowohl bei den Interviews als auch bei den Fragebögen zeigt sich demnach, dass die Freude über eine männliche Fachkraft bei Eltern mit Erfahrung noch größer ist als bei Eltern ohne Erfahrung. Diese Gegenüberstellung spiegelt sich auch in der Signifikanz wider, sodass aufgezeigt werden kann, dass Eltern mit konkreten Erfahrungen mit männlichen Fachkräften positiver eingestellt sind als Eltern, die keine männliche Betreuung im Kindergarten vorfinden.

In einer Publikation von Cameron decken sich diese Ergebnisse mit der vorliegenden Arbeit. Die meisten Eltern und Kolleginnen sind männlichen Pädagogen gegenüber sehr positiv gestimmt. Aber vor allem Eltern, die bereits Männer in der Arbeit mit Kindergartenkindern erlebt haben, zeigen keinerlei Skepsis. Allerdings schwingt in den Untersuchungen von Cameron bei Eltern ohne Erfahrung mit männlichen Fachkräften eine gewisse Skepsis mit (Cameron et al., 1999, S. 118).

7.1.2 Aussagen der Eltern und der Einfluss der Wohngegend

Bezogen auf die Wohngegend zeigen sich in der Fragebogenerhebung dieser Arbeit Eltern aus der Stadt mit fünf Prozent weniger skeptisch als Eltern auf dem Land mit zwölf Prozent. Bezüglich Missbrauchsgedanken haben in den Interviews Eltern vom Land (14,2%) weniger Bedenken als Eltern aus der Stadt (50%). Eltern aus der Stadt sprechen diese Befürchtungen eher an. In den Interviews zeigt sich aber auch, dass Eltern aus der Stadt, die keine Erfahrung mit männlichen Fachkräften haben, insgesamt positiver eingestellt sind als Eltern vom Land. So stimmen die Ergebnisse der Eltern überein, dass Eltern insgesamt in der Stadt männlichen Fachkräften gegenüber positiver eingestellt sind als Eltern vom Land. Trotzdem haben laut den Interviews Eltern aus der Stadt bezüglich Missbrauch eher Befürchtungen als Eltern vom Land.

Allerdings darf bei diesem Ergebnis ein kritischer Aspekt nicht außer Acht gelassen werden. In den konkreten befragten Gebieten in Salzburg und Tirol könnte davon ausgegangen werden, dass die Beeinflussung von Großstadt und Abgeschiedenheit am Land nicht so sehr gegeben ist. So geben Eltern ihre Wohngegend als Land an, die Besiedelung ist jedoch auch dort manchmal urban und wiederum andere Eltern geben ihre Herkunft mit Stadt an, obwohl diese Stadt vor nicht allzu langer Zeit erst von einem Markt zur Stadt erhoben wurde. Zusätzlich muss erwähnt werden, dass gerade im Inntal die Bebauung fließend von ländlichen Gemeinden in die Stadt übergeht. Daher ist die subjektive Einschätzung der Eltern eventuell nicht aussagekräftig für eine Zuteilung zu Stadt und Land. Weiters kommen in manchen Interviews die Gespräche auf frühere Wohngebiete der Familien. Somit lässt sich nicht ausschließen, dass Eltern vom Land frühere Einflüsse aus einer Stadt mitbringen und umgekehrt, Eltern, die mittlerweile in der Stadt wohnen, noch durch Werte, die ihnen am Land vermittelt wurden, geprägt sind. Doch trotz dieser Überlegungen sagen die statistischen Eckdaten verglichen mit den schriftlichen und mündlichen Aussagen aus, dass Eltern vom Land ein wenig skeptischer sind als Eltern von der Stadt. Hinsichtlich einer möglichen Missbrauchsgefahr allerdings zeigen sich Eltern aus der Stadt vorsichtiger.

7.1.3 Alleinerziehende Mütter

Bei den Interviews zeigen sich alle vier alleinerziehenden Mütter (100%) positiv gegenüber männlichen Fachkräften eingestellt und betonen, dass ihre Kinder von deren Anwesenheit profitieren. In der Fragebogenerhebung zeigen sich nur 86 Prozent alleinerziehender Mütter positiv gegenüber männlichen Fachkräften eingestellt und 14 Prozent (2 Personen) der alleinerziehenden Mütter können sich eine männliche Fachkraft im Kindergarten gar nicht vorstellen. So sind zwar mit 14 Prozent die alleinerziehenden Mütter eher skeptischer als die neun Prozent der gesamten befragten Eltern, aber bei der

Gesamtanzahl von 14 Eltern sind nur zwei gegen männliche Fachkräfte. Daher ist anzuzweifeln, ob dies aussagekräftig ist. Die alleinerziehenden Mütter in den Interviews bestätigen keine Skepsis, wobei auch diese Anzahl sehr gering ist. Daher bräuchte es für genauere Aussagen weitere Untersuchungen.

In diversen Studien gibt es zu alleinerziehenden Müttern ebenfalls widersprüchliche Aussagen (vgl. Cremers/Krabel, Buschmeyer). So berichten Cremers/Krabel (2015) in ihrer Studie, dass es keine Unterschiede zwischen alleinerziehenden Frauen und männlichen Fachkräften sowie Elternpaaren und männlichen Fachkräften gibt, was ihre Einstellung und die Kontaktaufnahme betrifft. Doch einige männliche Pädagogen erzählen, dass vor allem alleinerziehende Mütter sehr froh über ihre Anwesenheit gewesen wären und dass diese Mütter, sowie auch ihre Kinder, oft Kontakt suchten.

Buschmeyer (2013) führt an, dass sich alleinerziehende Frauen sehr über eine männliche Fachkraft im Kindergarten freuen. Doch es wurde bei Buschmeyer nicht unterschieden, ob sich alleinerziehende Frauen einen Mann im Kindergarten mehr wünschen als Mütter in Beziehungen. Weiters schrieb Buschmeyer, dass alleinerziehende Frauen gerne Kontakt zu männlichen Pädagogen suchen. Allerdings wurde nicht erläutert, wie weit Frauen in Beziehungen diesen Kontakt auch gesucht haben. Zusätzlich wurde nicht differenziert, ob alleinerziehende Frauen das Gespräch aufgrund einer pädagogischen Notwendigkeit gesucht haben oder aufgrund des Wunsches eines Austauschs mit einer männlichen Person. Daher sind Aussagen zu Unterschieden von alleinerziehenden Müttern und Müttern in Beziehungen kritisch zu reflektieren.

7.1.4 Aussagen der Eltern und der Einfluss des Bildungsniveaus

Die Aussagen zur Freude über männliche Fachkräfte sind bei der Fragebogenerhebung bei Eltern mit Einbeziehung des Bildungsniveaus sehr unterschiedlich. Eltern mit Hauptschulabschluss (3 Personen) freuen sich zu 100 Prozent genauso wie Eltern mit Maturaabschluss (30 Personen), Eltern mit Hochschulabschluss (59 Personen) freuen sich zu 96 Prozent und Eltern mit Lehrabschluss (48) zu 79 Prozent.

Auch bei den Interviews zeigen sich keine Tendenzen aufgrund des Bildungsstands. Fünf von sieben Eltern mit Maturaabschluss (71%) äußern keinerlei anfängliche Skepsis und sind sehr positiv eingestellt. Bei den Eltern mit Hochschulabschluss haben alle 13 (100%) eine positive Einstellung, aber vier Befragte (31%) nennen eine anfängliche Skepsis. Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss sind alle positiv eingestellt. Dass sich Eltern mit einem höheren Abschluss eher freuen als Eltern mit einem niedrigeren Bildungsniveau, kann durch die Interviews nicht bestätigt werden.

Diese Ergebnisse der Interviews von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau gehen nicht konform mit den Ergebnissen des Fragebogens, da diese dort eher skeptischer sind und

Angaben, dass männliche Fachkräfte nicht erwünscht sind, nur aus dieser Gruppe kommen.

Allerdings gibt es auch Widersprüche innerhalb dieser Fragebogenergebnisse. So sind die Eltern mit dem niedrigsten Bildungsabschluss (Hauptschulabschluss) positiv eingestellt, die nächste Stufe der Eltern mit Lehrabschluss aber eher skeptischer. Diese Unstimmigkeiten könnten eventuell daraus entstehen, dass Eltern mit dem niedrigsten Abschluss den Fragebogen nicht verstanden haben. Zusätzlich sind nur drei Eltern bei der Fragebogenerhebung mit niedrigstem Bildungsabschluss, sodass diese Gruppe nicht als Vergleich dienen kann. Somit steht die Gruppe der Eltern mit Lehrabschluss aus den Fragebögen, die eher skeptisch sind, den Eltern mit Lehrabschluss aus den Interviews, die eher positiver eingestellt sind, gegenüber. Diese Widersprüchlichkeit könnte dadurch erklärt werden, dass Eltern in den Interviews zum Reflektieren und Begründen ihrer Aussagen mit weiteren vertiefenden Fragen angeregt wurden und dadurch nicht die erste und spontane Aussage der Eltern deren Einstellung zeigt (wie beim Fragebogen), sondern ein längeres begründetes argumentiertes Auseinandersetzen mit dem Thema wichtige Überlegungen der Eltern zum Vorschein bringt. Andererseits könnte aber auch kritisiert werden, dass Eltern in ihren Reflexionen durch den Interviewer beeinflusst werden, wobei dies bei der Durchsicht der Transkriptionen eigentlich nicht bestätigt werden kann.

Für genauere Aussagen den Bildungsstand der Eltern betreffend wäre eine bessere Verteilung des Bildungsniveaus in der gesamten Stichprobe als auch vor allem bei der Verteilung bei den Eltern mit und ohne Erfahrung notwendig. So ist bei den Interviews der Anteil mit niedrigem Bildungsniveau bei den Müttern ohne Erfahrung um einiges höher (43%) als in der gesamten Interviewbefragung (32%).

7.1.5 Aussagen der Eltern und der Einfluss der Kindergartenart

Positiv sprechen sich in den Interviews auffallend viele Eltern aus, deren Kinder einen freigemeinnützigen Kindergarten besuchen. Dabei wird zwar von drei Eltern (37,5%) eine anfängliche Irritation erwähnt, aber alle acht Eltern (100%) sprechen von ihrer jetzigen positiven Einstellung gegenüber männlichen Fachkräften und dass diese alle Tätigkeiten im Kindergarten übernehmen sollen. Vorsichtige Überlegungen, dass dies nicht nur auf die Kindergartenart zurückgeführt werden kann, da alle Eltern der Interviews der freigemeinnützigen Kindergärten auch Erfahrung mit männlichen Fachkräften haben, kann aufgrund des Vergleichs mit der Fragebogenerhebung zurückgewiesen werden. Auch in den Ergebnissen der Fragebögen zeigt sich die positive Einstellung dieser Eltern. Von den 41 Eltern äußert nur eine Person, dass sie männliche Fachkräfte

eher skeptisch sieht. Damit kann festgehalten werden, dass Eltern aus freigemeinnützigen Kindergärten sehr positiv gegenüber männlichen Fachkräften eingestellt sind.

Dies zeigen auch die Ergebnisse der Eltern aus öffentlichen Kindergärten. Zehn Prozent der befragten Eltern der Fragebogenerhebung aus öffentlichen Kindergärten sehen männliche Fachkräfte eher skeptisch. Die Prozentzahl der kritischeren Eltern ist zwar mit zehn Prozent geringer als bei den Interviews, von elf Personen, die sich skeptisch äußern, sind aber zehn aus öffentlichen Kindergärten. In den Interviews äußern vier von 19 Eltern (21%) aus öffentlichen Kindergärten Vorbehalte und dass das Begleiten auf die Toilette durch eine männliche Fachkraft problematisch ist. Zusätzlich betonen viele Eltern aus öffentlichen Kindergärten, dass ihnen die Anwesenheit beider Geschlechter wichtig ist.

Eventuell sind Eltern, die sich vermehrt Gedanken über die Betreuung ihrer Kinder machen und einen speziellen, nicht sprengelzugeordneten Kindergarten für ihre Kinder wählen, geübter im Reflektieren elementarpädagogischer Themen. Zusätzlich könnte auch noch zum Tragen kommen, dass männliche Fachkräfte vermehrt in freigemeinnützigen Kindergärten arbeiten und Eltern somit eher positive Erfahrung mit männlichen Fachkräften machen können.

Auch laut anderen Publikationen wird bei Elterninitiativen ersichtlich, dass Eltern gegenüber Männern im Kindergarten sehr positiv gestimmt sind. In derartigen Kindergärten haben Eltern oftmals die Entscheidungsmöglichkeit, wen sie für ihre Kinder einstellen. Steht ein Mann zur Verfügung, wird gerne auf diesen zurückgegriffen, auch wenn dieser die Ausbildung vielleicht noch nicht ganz abgeschlossen hat oder alternative Ausbildungsangebote besucht hat (Buschmeyer, 2013, S. 31).

Durch die Untersuchungen dieser Arbeit kann auch betont werden, dass sowohl bei den Fragebögen als auch bei den Interviews Eltern aus freigemeinnützigen Kindergärten noch positiver eingestellt sind als Eltern aus öffentlichen Kindergärten.

7.2 Zuschreibungen: Die Bedeutung der männlichen Fachkräfte für Eltern

7.2.1 Aussagen zur Übernahme von Tätigkeiten

In den Fragebögen geben 94 Prozent an, dass männliche Fachkräfte wie auch weibliche Fachkräfte alle Tätigkeiten übernehmen sollen. Auch Tätigkeiten im emotionalen Bereich (91%) wie Auf-den-Schoss-Nehmen und Tätigkeiten im pflegerischen Bereich

(84%) sollen männliche Fachkräfte laut den Angaben der Eltern in den Fragebögen übernehmen.

In der qualitativen Erhebung befürworteten Eltern ebenfalls zu 74 Prozent, dass männliche Fachkräfte alle Tätigkeiten übernehmen sollen. Trösten oder Kinder auf den Schock zu nehmen, ist für Eltern selbstverständlich. In den Interviews wird aber ersichtlich, dass diese Frage vertiefende Gedanken wie Eignung aufgrund des Geschlechts, Kompetenz oder spezielle Abläufe im Kindergarten beinhaltet. Deshalb stimmen weniger Eltern für die Übernahme aller Tätigkeiten. Drei Eltern verweisen zum Beispiel darauf, dass nicht jeder alles machen soll, dass dies aber nicht vom Geschlecht, sondern von den Kompetenzen und Interessen abhängt. So befürworteten auch diese Eltern, dass männliche Fachkräfte alle Tätigkeiten übernehmen sollen, dass die Aufteilung der Aufgaben aber aufgrund von Kompetenzen geschehen soll. Dabei wird von den Eltern vor allem auf die verschiedensten Heraus- und Anforderungen für Fachkräfte im Kindergarten angespielt.

Die Befürwortung der Eltern der Übernahme von Tätigkeiten im emotionalen Bereich zeigen sich in verschiedenen Publikationen nicht. So verweist Böhnisch auf vermeintliche mangelnde Empathiefähigkeit männlicher Fachkräfte. Er betont dabei das männliche Externalisierungsprinzip, demzufolge es Männern schwer haben, Empathie zu zeigen. Und auch Hochschild spricht davon, dass vielen Frauen Fähigkeiten wie Empathie zugesprochen würden, die für viele Männer eben schwierig wären (Koch, 2012, S. 74).

Doch Huber & Walter verweisen darauf, dass Männer durchaus empathisch sein können und Jungen mit feinfühligem männlichen Fachkräften besser in Kontakt kommen, was bei entsprechender gendersensibler Ausbildung von männlichen und weiblichen PädagogInnen korrigierend und entwicklungsfördernd genutzt werden kann (Huber & Walter, 2015, S. 138).

Somit muss auch hier wieder in Anbetracht der Überlegungen zur Professionalisierung im Kindergarten festgehalten werden, dass vor allem der professionelle Umgang notwendig ist, um sowohl die Herausforderungen des pädagogischen Alltags als auch mögliche Zuschreibungen zu bewältigen.

7.2.2 Nachteile einer männlichen Betreuung aus Sicht der Eltern

Eltern benennen in den Interviews die Herausforderungen und Belastungen für PädagogInnen und stellen daher auch skeptische Überlegungen zur Übernahme der Tätigkeit durch männliche Fachkräfte an. So stellen manche Eltern in Frage, ob männliche Fachkräfte die Komplexität der Aufgaben sowie die Übersicht über die große Kindergruppe schaffen.

Abgesehen von Überlegungen zu den Kompetenzen nehmen Eltern aus den Interviews auch ihre eigenen Irritationen in Bezug zum Generalverdacht wahr (17%). Vier Eltern (15%) betonen jedoch, dass sie den Kindergarten als geschützte Institution erleben und daher keine Bedenken haben. Außerdem ist der Tenor der Eltern in den Interviews, dass Kinder im Kindergarten keine Unterstützung mehr auf der Toilette brauchen und daher gefährliche Situationen gar nicht auftreten werden. Männliche Pädagogen werden nicht als potenzielle Täter wahrgenommen, weil Missbrauch statistisch betrachtet meist im näheren Umfeld und in der Familie stattfindet und nicht nur auf Männer beschränkt ist.

Acht Prozent der befragten Eltern in der Fragebogenerhebung zeigen sich trotzdem anhaltend skeptisch. 27 Prozent sprechen dabei explizit an, dass sie (teilweise) Befürchtungen bezüglich eines sexuellen Missbrauchs haben, wobei keine ständige Skepsis gegenüber männlichen Fachkräften angeführt wird.

So haben Eltern in den Interviews bezüglich eines Generalverdachts weniger Vorbehalte als Eltern der Fragebogenerhebung. Bei den Interview-Gesprächen werden Überlegungen zum Generalverdacht aufgrund rationaler Überlegungen teilweise abgeschwächt. Dies würde auch erklären, warum die Zahl der Angaben der Eltern in den Fragebögen höher liegt als bei den Eltern in den Interviews.

In den Fragebögen zeigt sich bezogen auf pflegerische Tätigkeiten, dass 36 Prozent der Eltern von Buben und 39 Prozent der Eltern von Mädchen das Wickeln oder Begleiten auf die Toilette durch eine männliche Fachkraft nicht wünschen. Auch bei den Interviews geben Eltern von Mädchen diesbezüglich eher Bedenken an und sprechen eine anfängliche Skepsis bezogen auf den Generalverdacht eher an als Eltern von Buben (28% Eltern von Buben sprechen Befürchtungen an, 43% Eltern von Mädchen sprechen diese an).

Interessanterweise zeigen sich bei Aussagen zu kritischen Überlegungen zwiespältige Angaben der Eltern. Eltern gehen von einer pädagogischen Kompetenz männlicher Fachkräfte aus, benennen aber trotzdem ein eigenartiges Gefühl bei der Anwesenheit männlicher Pädagogen. Selbige Irritationen durch die Anwesenheit weiblicher Fachkräfte werden von Eltern nicht benannt. Wenige geben an, dass auch Frauen misshandeln können, aber für die meisten gibt die ungewöhnliche Konstellation männlicher Fachkräfte in der Betreuung ihrer Kinder den Denkanstoß für kritische Überlegungen. Laut den Eltern braucht es einen Generationenwechsel und Zeit, bis auch Männer in der Erziehung als „normal“ angesehen werden. Deshalb wäre eine Folgestudie nach diesem Generationenwechsel interessant, um mögliche Entwicklungen zur Skepsis oder Akzeptanz männlicher Fachkräfte zu beforschen.

Begründungen für die Herkunft elterlicher Skepsis können aus der Fragebogenerhebung nicht angeführt werden.

7.2.3 Die Bedeutung des Geschlechts der Fachkräfte für Eltern

In den Fragebögen geben 66 Prozent der befragten Eltern an, dass das Geschlecht der Betreuung keine Bedeutung hat. Auch in den Interviews wird von 22 Prozent der Eltern erwähnt, dass Männer und Frauen nicht unterschiedlich agieren und das Geschlecht daher keine Bedeutung für die Betreuung im Kindergarten hat. Andererseits wird von denselben Eltern unterschiedliches Agieren von männlichen und weiblichen Fachkräften bezüglich Kommunikation, Spielverhalten, Durchsetzungsfähigkeit und Unterschieden im lockeren Umgang angesprochen. Eltern zeigen somit Unterschiede im pädagogischen Handeln von weiblichen und männlichen Fachkräften auf, negieren jedoch eine Bedeutung des Geschlechts bei der Betreuung. Vielmehr verweisen diese befragten Personen auf persönliche, interpersonelle und typabhängige Unterschiede.

Weiters erklären vier Eltern (15%), dass Kinder das Geschlecht ihrer Betreuungspersonen nicht realisieren würden.

Die große Mehrheit der befragten Eltern in den Interviews benennt durchaus Unterschiede im pädagogischen Handeln und sieht darin Vorteile für ihre Kinder, das Team und sich selber.

Die Frage der Bedeutung des Geschlechts des Fachpersonals wird sehr unterschiedlich beantwortet. Die Frage könnte im Fragebogen different aufgefasst worden sein. Die Frage könnte auf die eigene Einstellung der Eltern bezogen auf männliche Fachkräfte verstanden werden. Andere Eltern hingegen könnten diese Frage mit Vor- und Nachteilen für ihre Kinder gleichsetzen. Aufgrund der unklaren Fragestellung gibt es daher sehr differente Aussagen. Somit lässt sich für diese Fragenbeantwortung auch der unterschiedliche Prozentsatz zwischen den Eltern der Interviews und des Fragebogens bezüglich der Bedeutung der männlichen Fachkräfte erklären. Bei den Interviews wird im Gespräch vertiefend auf die Bedeutung der Frage und Antwort eingegangen und Unklarheiten beseitigt. In den Interviews beantworten Eltern die Frage nach der Bedeutung des Geschlechts, dass eine männliche Fachkraft für Kinder einen Gewinn darstellt und einen Unterschied in der Betreuung ausmacht.

Auf die Unterschiede im Spielverhalten und in der Kommunikation im Spiel verweisen auch Aigner und Poscheschnik, wobei diese sich auf das Spielverhalten von Vätern beziehen: So bringen Väter mehr Handlungsaufforderungen in das Spiel ein, was durchaus entwicklungsfördernd sein kann (Aigner und Poscheschnik, 2011, S. 8). Einer Professionalisierungsdebatte zufolge müsste aufgrund einer professionellen Arbeitsweise eigentlich davon ausgegangen werden, dass männliche und weibliche Fachkräfte sich ihres Verhaltens bewusst sind und sich entsprechend den Bedürfnissen der Kinder anpassen. Aus verschiedenen Reaktionen und Handlungsweisen männlicher und weiblicher Fachkräfte ergeben sich aus Sicht der Eltern einige Vorteile.

7.2.4 Vorteile einer männlichen Betreuung aus Sicht der Eltern

Eltern betonen in den Interviews vor allem, dass gemischte Teams wichtig sind und dass sowohl KindergärtnerInnen, Kinder als auch Eltern von diesen profitieren würden. So decken sich die Überlegungen der Eltern aus den Interviews mit den Angaben der Eltern der Fragebogenerhebung. Auch diese sehen die Vorteile in gemischtgeschlechtlichen Teams und sprechen vor allem einen Gewinn für den Kindergarten und die Kinder durch die Anwesenheit beider Geschlechter an. Damit betonen die meisten Eltern beider Untersuchungen, dass die Anwesenheit beider Geschlechter den größten Nutzen für die Betreuung im Kindergarten bringt.

Sowohl in den Interviews als auch in den Fragebögen geben Eltern an, dass die Anwesenheit beider Geschlechter für die Betreuung im Kindergarten die beste Variante wäre und wichtig ist. Auch Petri führt das Vorhandensein beider Geschlechter in der institutionellen wie auch in der häuslichen Erziehung als sehr sinnvoll und gut an, da die gegenseitige Ergänzung ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten für die Kinder bietet (Petri, 1999, S. 36). Koch erwähnt die Vorteile von gemischtgeschlechtlichen Teams und hebt wie manche Eltern dieser Untersuchung ebenfalls den direktiven Stil männlicher Fachkräfte in der Kommunikation als positiv hervor (Koch, 2012, S. 370f.).

Eltern berichten in den Interviews vermehrt von ihren eigenen Erfahrungen in Arbeitskonstellationen und werfen den Blick weniger auf die Situation im Kindergarten. Auch aufgrund der Erfahrungen in anderen beruflichen Sparten können Eltern Rückschlüsse ziehen. Anzunehmen ist jedoch durch die auffallende Bezugnahme zur eigenen Arbeitswelt in den Interviews, dass auch Eltern der Fragebogenerhebung eventuell diese Herangehensweise hatten.

Neben den genannten Vorteilen der Eltern bezüglich der Anwesenheit beider Geschlechter decken sich die Ergebnisse beider methodischer Verfahren bezüglich der Bedeutung der Anwesenheit männlicher Fachkräfte für Buben. Eltern geben in beiden Untersuchungen an, dass auch für Mädchen eine männliche Fachkraft Vorteile bringt, sehen aber den größeren Nutzen für Buben. Eltern begründen dies in den Interviews und gehen davon aus, dass männliche Fachkräfte Buben besser verstehen, da diese selber auch Buben waren und ähnliche Probleme in ihrer Entwicklung erlebt haben könnten. Auch in den Fragebögen betonen 84 Prozent der Eltern, dass eine männliche Bezugsperson für Buben wichtig ist. Dies ist nicht nur das Ergebnis beider Forschungsmethoden, sondern wird auch bei Bischof-Köhler bestätigt (Bischof-Köhler, 2008, S. 28).

Trotzdem stellt sich in einer reflektierten Auseinandersetzung die Frage, warum männliche Fachkräfte für Kinder und speziell für Buben wichtig sind. Professionell agierende Personen müssten Bedürfnisse der Kinder erkennen und dementsprechend reagieren können, egal welches Geschlecht die Betreuungsperson hat. Eltern geben in den Interviews die Bedeutung gleichgeschlechtlicher Ansprechpartner für Buben an. Zusätzlich

wird auf die Bedeutung einer möglichen Identifikationsfigur und ein besseres Rollenverständnis der Buben verwiesen. Dadurch können Kinder laut den Eltern Sicherheit erlangen und sich angenommen und wohl fühlen.

Auch 67 Prozent der Eltern in der Fragebogenerhebung geben die Bedeutung von Vorbildern für männliches variantenreiches Verhalten und das Aufbrechen von Rollenzuschreibungen durch männliche Fachkräfte an. Durch die Anwesenheit einer einzigen männlichen Fachkraft erleben Kinder jedoch nicht unbedingt ein Aufbrechen von Rollenzuschreibungen. So kann eine vermehrte Übernahme männlich konnotierter Tätigkeiten durch eine männliche Fachkraft zu einer Festigung von Rollenzuschreibungen beitragen. Daher ist für das Aufbrechen Letzterer eine professionelle Auseinandersetzung mit der Thematik und ein dementsprechender adäquater Umgang mit Mädchen und Buben sowohl von weiblichen als auch von männlichen Fachkräften notwendig. Durch Vielfalt im Betreuungspersonal können pädagogische Tätigkeiten vielfältig ausgeführt werden. Allerdings bedarf es neben einer Vielfalt vor allem des professionellen und bewussten Umgangs mit Rollenzuschreibungen.

7.2.5 Die Zuschreibung „Vaterersatz“ auf männliche Fachkräfte aus Sicht der Eltern

Bei Überlegungen zur Zuschreibung „Vaterersatz“ sind sich Eltern der Fragebogenerhebung nicht einig. 42 Prozent der Eltern vermuten, dass Kinder männliche Fachkräfte als Vaterersatz sehen könnten und 63 Prozent der Eltern gehen von Zuschreibungen durch alleinerziehende Mütter aus. Betrachtet man die Verteilung dieser Aussagen, geht der Großteil der befragten Eltern von keiner Zuschreibung der Vaterrolle sowohl von Kindern als auch von alleinerziehenden Müttern aus.

Auch bei den Interviews gibt es keine eindeutigen Zuschreibungen der Rolle als Vaterersatz. Zwei alleinerziehende Mütter (entsprechen 50% der alleinerziehenden Mütter in den Interviews) betonen die Rolle der männlichen Fachkraft für ihre Kinder und sehen darin auch eine Art Vaterersatz. Und eine Mutter sieht für sich, dass der männliche Pädagoge als Vaterersatz fungiert, indem sie sich mit ihm über Erziehungsfragen austauscht und sogar zu Hause mit Sanktionen des Pädagogen droht. Es kann angenommen werden, dass vereinzelte Zuschreibungen als Vaterersatz auf männliche Fachkräfte durch Kinder oder Mütter erfolgen, aber gesamt kann dies nicht bestätigt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich in beiden methodischen Herangehensweisen Eltern positiv bezüglich männlicher Fachkräfte äußern. Daher gilt es abschließend zu betrachten, wie Eltern die Anwesenheit männlicher Fachkräfte in Zukunft sehen.

7.3 Zukunftsperspektiven

Sowohl Eltern mit Erfahrung (99%) als auch Eltern ohne Erfahrung (78%) mit männlichen Fachkräften würden ihr Kind laut der Fragebogenerhebung (wieder) zu einer männlichen Fachkraft geben und 90 Prozent der befragten Eltern wünschen sich mehr männliche Fachkräfte im Kindergarten.

In den Interviews geben Eltern ebenfalls an, dass sie sich in Zukunft über mehr männliche Fachkräfte in Kindergärten freuen würden. Trotzdem werden vorrangig andere Gründe für eine Kindergartenwahl genannt. So werden organisatorische Gründe, die den Ablauf des Alltags erleichtern (Nähe des Kindergartens, Öffnungszeiten) als wichtigste Kriterien für die Kindergartenwahl genannt. Ein Drittel der befragten Eltern in den Interviews (33%) bezeichnen jedoch eine zukünftige Anwesenheit eines männlichen Pädagogen ohne spezielle Fragestellung als Pluspunkt.

Eltern von freigemeinnützigen Kindergärten benennen bei der Wahl des Kindergartens zusätzliche Überlegungen. So geben zwölf Eltern (entspricht 32%) in den Fragebögen an, sich bewusst für eine männliche Fachkraft im Kindergarten entschieden zu haben. Bei den öffentlichen Kindergärten hingegen hat sich nur eine Person bewusst für diese Betreuungsmöglichkeit durch männliche Fachkräfte entschieden. Dies kann eventuell darauf zurückzuführen sein, dass, wie auch in den Ergebnissen der Interviews beschrieben, Eltern aus freigemeinnützigen Kindergärten mehrere Aspekte in die Wahl des Kindergartens einfließen lassen. Eltern aus öffentlichen Kindergärten geben hingegen vermehrt an, keine Entscheidungsfreiheit zu haben, obwohl die Wahl des Kindergartens in Österreich offensteht.

Die häufigste Zukunftsvision bezogen auf die Anwesenheit männlicher Fachkräfte in Kindergärten geben Eltern sowohl bei den Ergebnissen der Fragebogenerhebung als auch bei den Interviews in der Anwesenheit beider Geschlechter an. Dadurch werden Männer und Frauen im Kindergartenalltag von Kindern vielfältig erlebt und Eltern verspüren durch die Anwesenheit beider Geschlechter ein gewisses Sicherheitsgefühl.

Als Grund für die geringe Anwesenheit von männlichen Fachkräften nennen die Eltern in den Fragebögen als auch die Eltern in den Interviews das geringe Gehalt. Außerdem sehen die Eltern in den Fragebögen die Berufsaussichten für Männer als nicht ansprechend. Ähnliche Angaben machen Eltern in den Interviews, indem sie vermuten, dass eine Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau bessere Berufsaussichten, ein höheres Ansehen, mehr Gehalt und damit eine Erhöhung des Männeranteils bringen würde.

7.4 Abschließende Überlegungen zu den Untersuchungen

Vorsichtig und reflektiert betrachtet sollen neben der inhaltlichen Auseinandersetzung auch die statistischen Gegebenheiten dieser Forschungsarbeit werden.

Zum einen ist zu hinterfragen, welche Eltern sich an Umfragen und Interviews beteiligen. Sind dies Eltern, die sich bereits intensiv mit einer Thematik beschäftigt haben, oder Eltern, die bestimmte Einstellungen zu einem Thema haben? Oder sind dies Eltern, die aufgrund eines eigenen Studiums die Notwendigkeit der Teilnahme an derartigen Projekten kennen? Weiters muss differenziert betrachtet werden, welche Männer und Frauen sich an dieser Studie beteiligt haben. Es kann etwa davon ausgegangen werden, dass eher Väter den Fragebogen ausgefüllt haben, die sich an der Erziehung ihrer Kinder beteiligen, da der Zugang zu diesem Fragebogen über die Institution Kindergarten erfolgte. Damit ist auch zu überlegen, welches Rollenbild diese Väter von sich selber haben und wie dies die eigenen Werte und die Einstellung zu männlichen Fachkräften beeinflusst.

Bezogen auf die Auseinandersetzung mit eigenen Werten wäre für ein besseres Verständnis der Ergebnisse in der Fragebogenerhebung eine Angabe der kulturellen Herkunft der Eltern wichtig gewesen. Trotz des sensiblen Kontexts muss das Fehlen dieser statistischen Angabe zur kulturellen Herkunft als Defizit der Forschung benannt werden, da so nur bei den Ergebnissen des qualitativen Zugangs differenzierte Aussagen bzw. Unterschiede aufgrund der Herkunft/Kultur getroffen werden können. Hierbei besteht wiederum das Problem der geringen Stichprobe von 28 Interviewten und des sehr geringen Anteils der Mütter verschiedener Kulturen. Eine Differenzierung der Ergebnisse aufgrund kultureller Herkunft ist daher eigentlich nicht möglich, sodass dieser Aspekt in dieser Forschungsarbeit eigentlich nicht beachtet werden kann. In einer weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema der Einstellung von Eltern gegenüber männlichen Fachkräften in Kindergärten wäre diese Berücksichtigung der Herkunft sicherlich interessant zu beleuchten.

7.4.1 Mündigkeit der Eltern

Interessanterweise benennen Eltern in den Interviews ihre eigene Inkompetenz bei der Beantwortung diverser Fragen. Einerseits befassen sich Eltern mit gewissen elementarpädagogischen Themen im Alltag nicht so intensiv und sehen dazu auch keine Notwendigkeit.

Andererseits sprechen manche Eltern auch ihre kurze Präsenz im Kindergarten während der Bring- und Abholphasen an. Dabei entsteht kein intensiver Kontakt zwischen den

Eltern und den Betreuungspersonen. Daher sind elterliche Aussagen über deren Tätigkeiten oder Sichtweisen nicht sehr ausgeprägt: „*So ganz im Detail kann ich das ganz ehrlich gesagt nicht sagen, weil ich sehe sie ja gerade mal 10 Minuten, Viertelstunde, oder so beim Abgeben.*“ (Eltern mit Erfahrung\A1: 14)

Zusätzlich werden Gegebenheiten des Kindergartens aufgrund der Notwendigkeit der Betreuung der Kinder nicht kritisiert oder infrage gestellt.⁷³

Weiters muss bedacht werden, dass Eltern in einer Interviewsituation eventuelle kritische Themen oder Meinungen zum Schutz der Familie oder des Kindes nicht anschnitten wollen.

So werden in den Interviews die Eltern erlebt als Personen

- mit eher wenig Grundwissen zum Thema Männer im Kindergarten
- die teilweise wenig reflektiert an dieses Thema herangehen
- die sich als unmündig sehen, kompetente Aussagen zu machen
- + die aber andererseits die Problematiken sehr gut aufzeigen können und
- + viel intuitives Wissen in sich tragen.

In den Interviews zu dieser Studie fallen Eltern Äußerungen zu verschiedenen Bereichen teilweise schwer und sie kommen erst während des Gesprächs und durch Nachfragen auf Themen oder Überlegungen, die dann doch wichtig für sie sind, die jedoch zuvor nicht reflektiert werden. Dabei stellt sich die Frage, ob Eltern in den Interviews durch die Situation unbewusst beeinflusst werden oder durch das Gespräch eine erste reflektierte Auseinandersetzung mit der Thematik stattfindet.

Insgesamt soll betont werden, dass wie bei vielen anderen Forschungsarbeiten Verbesserungsbedarf aufgrund von Defiziten besteht und der Anspruch auf Vollständigkeit nicht gegeben ist. Der kritische Umgang mit diesen Überlegungen beeinflusst jedoch wiederum die Darstellung des gesamten Inhalts und der Ergebnisse, was zu einer Verbesserung der selbigen führen kann. Daher sollen diese kritische Auseinandersetzungen zur Qualität dieser Arbeit beitragen.

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Professionalisierung zeigt sich in der Darstellung der Ergebnisse, wie etwa in Abschnitt 7.2.4, wo angesprochen wird, dass professionell agierende Personen unabhängig von ihrem Geschlecht Bedürfnisse der Kinder erkennen und dementsprechend reagieren müssten und das Geschlecht der Betreuung daher an Bedeutung verlieren müsste. Daher bedarf es der Verknüpfung von Überlegungen zur Professionalisierung mit der speziellen Situation männlicher Fachkräfte in Kindergärten. Die verschiedenen Arten der Professionalisierung werden bereits im Kapitel 3 ausführlich dargestellt und anhand verschiedener Professionalisierungs-

⁷³ Eltern, die sich speziell für einen Kindergarten entscheiden, sind hier ausgenommen.

modelle erläutert. Anhand eines Modells, dem EPIK-Modell, sollen nun die empirischen Befunde beider methodischer Zugänge mit Überlegungen zur Professionalisierung verknüpft werden. Dabei sollen spezielle Aspekte der Professionalisierung von männlichen Fachkräften im Kindergarten aufgezeigt werden

III. Resümee

8 Das EPIK-Modell im Kontext der Befunde

Zu Beginn der Arbeit wurde in den Kapiteln über geschichtliche Aspekte und Mütterlichkeit versucht festzustellen, ob das Geschlecht an sich zur erzieherischen Tätigkeit befähigt und welche Rolle Männer in der Erziehung einnehmen. Nachdem infrage gestellt wird, ob nur Frauen aufgrund ihres Geschlechts Erziehungskompetenzen aufweisen und Befunde dargelegt werden, die die Fähigkeit zum Erziehen auch Männern zusprechen, wird auf die Notwendigkeit der Professionalisierung verwiesen. So scheint ein professionelles pädagogisches Handeln nicht vom Geschlecht abhängig zu sein, sondern von der Professionalisierung, sodass dies bedeuten würde, dass männliche Fachkräfte im Kindergarten ebenso agieren können wie weibliche Fachkräfte. Durch Professionalisierung erlangen Männer und Frauen die Kompetenzen, die sie für Erziehung im Kindergarten benötigen.

Auf Professionalisierung im elementarpädagogischen Bereich wird bereits in Abschnitt 3.2 verwiesen. Auch Überlegungen zur Professionalisierung im Kindergarten werden mittels des EPIK-Modells bereits perspektivenreich und ganzheitlich betrachtet (vgl. Kapitel 3.5). Nun soll anhand des bereits vorgestellten EPIK-Domänenmodells vertiefend auf die Besonderheiten durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte im Kontext Kindergarten eingegangen werden. Dabei werden Bereiche, die von Eltern in der Untersuchung angesprochen und wahrgenommen werden, in Bezug zum EPIK-Modell gesetzt. In diesem Modell von Schratz et al. wird professionelles Handeln als Ausdruck von Professionalisierung betrachtet. Vor allem dieses Handeln erleben Eltern in ihrem täglichen Kontakt mit den Fachkräften. Zusätzlich integriert sind darin aber auch der Bestand und die Weiterentwicklung des Berufs im gesellschaftlichen Kontext als auch das Voranbringen oder Wiederherstellen einer eigenständigen, weitestgehend möglichen Praxis jedes Einzelnen (Paseka, Schratz & Schrittmesser, 2011, S. 8). Die Eltern stellen einen Teil dieses gesellschaftlichen Kontexts dar und auch im Einzelkontakt zeigt sich die Praxis jedes einzelnen Elternteils sowie jeder einzelnen männlichen Fachkraft. Somit scheint dieses Modell, wie auch in den Ausführungen zur Erklärung des Modells dargelegt, geeignet für die Verbindung der Professionalisierung mit den Befunden.

Damit soll zum Kontext Kindergarten nun zusätzlich der Fokus auf männliche Pädagogen gelegt werden. Auch die Befunde beziehen sich auf die Auseinandersetzung mit der Thematik der Anwesenheit männlicher Fachkräfte in Kindergärten. Daher wird nicht das gesamte pädagogische Handeln von Frauen und Männern im Kindergarten beachtet, sondern Auszüge des pädagogischen Handelns im Kindergarten, um auf das Agieren der männlichen Fachkräfte näher einzugehen. Der Fokus soll auf den männlichen päd-

gogischen Fachkräften bleiben, wobei diese nie abgegrenzt von weiblichen Fachkräften oder der Institution gesehen werden können.

Wie in der Erläuterung des EPIK-Modells in Abschnitt 3.5 dargelegt, zeichnen sich die Domänen durch eine begriffliche Erweiterung von Kompetenzfeldern aus. Dadurch wird der Kompetenzbegriff nicht nur verwendet als Definition für individuelle Fertigkeiten und Fähigkeiten, Dispositionen und Zuständigkeiten, sondern als Erweiterung begriffen (Paseka et al., 2011, S. 20). Daraus erklärend zeigt sich das EPIK-Modell auch als Erweiterung zu den Kompetenzmodellen der Professionalisierung (vgl. Abschnitt 3.4.7).

Die aus den Kompetenzfeldern erweiterten Domänen weisen sich durch ein Ineinandergreifen und Überlappen der Bereiche aus. So gibt es keine klare Abgrenzung oder Definition jeder Domäne, sondern darin enthaltene Schwerpunkte. Die Darstellung durch Aneinanderreihung der Domänen nimmt wie bereits in Abschnitt 3.5 erwähnt, dem Modell eigentlich seine Kraft und Tiefe. Jede Domäne trägt Aspekte einer anderen Domäne in sich und lässt sich nicht abgegrenzt in ihrer Komplexität darstellen. Dies impliziert Probleme bei der Zuteilung von Kompetenzen, Handlungen oder Überlegungen zu Domänen, da diese auch in anderen Domänen dargebracht werden könnten. Daher wird versucht, nachstehende Überlegungen zum pädagogischen Handeln männlicher Fachkräfte begründet den Domänen zuzuordnen, wobei jede andere Zuordnung durch andere Argumente seine Berechtigung hätte. So geht es nicht um eine strikte Verteilung der Kompetenzfelder auf Domänen, sondern um eine ganzheitlich zu sehende komplexe Darstellung des professionellen Handelns elementarpädagogischer männlicher Fachkräfte.

Die Reihung der Domänen verweist auf keine Wertung, da wie dargestellt alle Domänen in sich verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen. Vielmehr wird die Reihung verwendet, die bereits zur Erklärung des Modells diente.

8.1 Reflexions- und Diskursfähigkeit

Wie bereits im EPIK-Modell erklärt wurde, ist für bewusstes Handeln (auch pädagogisches Handeln) und Verbessern von Handlungsalternativen ein reflexiver Umgang essenziell. In dieser Darstellung der Reflexions- und Diskursfähigkeit geht es vor allem um Zuschreibungen und Erwartungen an männliche Fachkräfte, die es für diese durch Reflektieren zu bewerten, zu hinterfragen gilt und auf die es adäquat zu reagieren gilt. Gerade für männliche Fachkräfte zeigen sich Zuschreibungen und Erwartungen aufgrund ihres Geschlechts, sodass es einen reflektierten Umgang und das Führen eines

Diskurses mit allen Beteiligten braucht, um professionelles pädagogisches Handeln zu ermöglichen. Im pädagogischen Alltag grenzt sich die Diskurs- und Reflexionsfähigkeit nicht auf Zuschreibungen und Erwartungen ein, dieser Bereich soll jedoch exemplarisch für den professionellen Habitus männlicher Fachkräfte herangezogen werden.

Männlichen Fachkräften werden im Kindergarten oftmals besondere Erwartungen der Kinder, KollegInnen und auch Eltern entgegengebracht. Für männliche Pädagogen ist deshalb das Reflektieren der verschiedenen Erwartungen von besonderer Bedeutung. Dies beinhaltet das Reflektieren ihres pädagogischen Handelns, aber auch das Reflektieren ihrer Rolle als männliche Fachkraft.

Zum einen sollen sie das Männliche in den Kindergarten tragen und männliche Handlungsvollzüge repräsentieren. Auf der anderen Seite wird aber von männlichen Fachkräften erwartet, dass sie sich dem Feld Kindergarten anpassen und angleichen. Ein professioneller Habitus setzt dabei das bewusste Entscheiden für das Einbringen männlicher Tätigkeiten oder das Übernehmen von weiblich konnotierten Tätigkeiten voraus. Auch Cameron nimmt zu den widersprüchlichen Erwartungen Stellung und weist darauf hin, dass trotz der Behauptung der Gleichheit unterschwellige Unterschiede in der Praxis der elementarpädagogischen Arbeit sichtbar werden. Aufgrund der Erwartungen von KollegInnen und Eltern verhalten sich die männlichen Pädagogen auf zwei mögliche Arten: Entweder sie erfüllen die Rollenerwartungen an sie und übernehmen Arbeiten an der Werkbank oder körperliche Handlungen wie Turnen oder das Spielen im Freien oder sie entfernen sich bewusst von tradierten und normativen Ansätzen zur Bestärkung der Unterschiede zwischen Mann und Frau (Cameron, 2012, S. 339). Auch von den männlichen Fachkräften selber gibt es Erwartungen an ihre Männlichkeit, auf der anderen Seite müssen sie sich aber dem Umfeld Kindergarten anpassen und ihr männliches Handeln zurückstellen, da dort oftmals die Gleichheit erwünscht ist (Rohrman et al., 2011, S. 50).

So können Männer im Kindergarten als Gegenpol zu Frauen agieren und versuchen, das „Männliche“ in die Betriebe zu bringen, oder sie gleichen sich an, übernehmen die „weiblichen“ Tätigkeiten. Wichtig wäre dabei für professionell Agierende, sich dieser Erwartungen und der Übernahme von weiblich und männlich konnotierter Tätigkeiten bewusst zu sein und das Handeln theoretisch begründet in Bezug auf Geschlechterstereotype zu hinterfragen.

Das Selbstverständnis eines Erziehers kann des Öfteren herausgefordert werden, indem Kinder, Eltern und Kolleginnen ständig auf traditionelle Vorstellungen verweisen. So existiert eine Verwirrung, in welcher Rolle männliche Erzieher als Vorbild dienen sollen. Ein Mann in einer Einrichtung kann nie die Vielfalt von Männlichkeit repräsentieren und ein Vorbild für „Mann-Sein“ bieten (Cameron, 2012, S. 342).

So kann ein Mann im Kindergarten nicht nur keine Vielfalt bezogen auf Männlichkeit bieten. Auch die unterschiedlichen Erwartungen und die verschiedensten Voraussetzungen, die er bei jedem einzelnen Kind findet, sind widersprüchlich und somit eigentlich nicht zur eigenen Zufriedenheit zu erfüllen.

„Die Vielzahl von Anforderungen an die männliche Vorbildfunktion zeigt eine Ambivalenz in ihrer Situation auf: Erzieher sollen, obwohl sie sich für eine weiblich konnotierte Tätigkeit, für einen pflegerisch-sozialen Beruf entschieden haben, Männlichkeit vorleben.“ (Buschmeyer, 2013, S. 143)

So sieht sich ein Pädagoge als Ansprechpartner für Jungen, die mit ihren Themen eventuell bei weiblichen Fachkräften nicht auf Verständnis stoßen. Ein anderer Pädagoge hingegen sieht sich als Vorbild, indem er ein Mann ist und die hegemoniale Männlichkeit präsentiert, sich vom Weiblichen abgrenzt. Wieder ein anderer Pädagoge möchte gerade Jungen zeigen, wie Männer Nähe zulassen und über Gefühle reden (Buschmeyer, 2013, S. 229f.).

Somit ist eine Auseinandersetzung der männlichen Fachkräfte in pädagogischen Einrichtungen bezogen auf Männlichkeit und Vorbildwirkung notwendig:

„Mit dem Eintreten von Männern in Kinderbetreuungseinrichtungen werden diese häufig in stereotype Männlichkeitsmuster gedrängt. [...] Auf diese Weise lernen Kinder zwar Männer als Erzieher kennen, letztendlich aber in stereotypen Aufgabenverteilungen. Kommen die Erzieher dieser Anforderung nach, können sie ihre eigenen Ideen von Erziehung häufig nicht wie geplant umsetzen.“ (Buschmeyer, 2013, S. 42)

Es bedarf eines reflektierten und differenzierten Blicks, welche Bedürfnisse die Kinder jedes Jahr erneut haben. Und zusätzlich müssen die Pädagogen für sich überlegen, ob die eigenen Erwartungen und die Bedürfnisse der betroffenen Kinder/Eltern/Kolleginnen konform gehen, um der Unzufriedenheit oder Überforderung, die dadurch entstehen kann, entgegenzuwirken.

Aufgrund der spezifischen Lage der männlichen Fachkräfte in Kindergärten ist zu berücksichtigen, dass diese Begleitung zur Reflexion der eigenen Situation brauchen sowie auch eine Aufklärung für Kolleginnen und Eltern notwendig ist, da ein Mann in einem Betrieb nicht alles erfüllen kann. Damit wird auch den weiblichen Kolleginnen dazu verholfen, sich reflexiv mit der Rolle der männlichen Fachkraft auseinanderzusetzen. Dadurch lässt sich im Vorfeld oder zu Beginn einer Zusammenarbeit von männlichen und weiblichen Fachkräften eine mögliche Enttäuschung vermeiden. Auch Friis verweist auf die Vielfalt der pädagogischen Fachkräfte:

„Wichtig ist hierbei anzumerken, dass es nicht DAS Vorbild ‚Mann‘ und DAS Vorbild ‚Frau‘ gibt. Kinder brauchen nicht nur einen Typus von Mann, sondern

unterschiedliche. Wir brauchen den Musiker, den Philosophen, den Poeten, wir brauchen den spielerischen und empathischen Mann, wie auch den Pfadfinder.“ (Friis, 2008, S. 12)

Ein Mann in der elementarpädagogischen Betreuung kann Kindern diese Vielfalt nicht bieten. Jedoch bietet die Anwesenheit männlicher Fachkräfte eine Möglichkeit für Kinder, neue Eindrücke zu gewinnen.

Männliche Fachkräfte denken, dass sie zur Vervielfältigung von unterschiedlich positiv ausgeformten Männlichkeiten beitragen können. So beschreibt etwa ein männlicher Pädagoge, dass er Kindern zeigen kann, dass Männer auch positive Beziehungen zu Kindern aufbauen können und den Alltag mit ihnen leben können (Breitenbach und Bürmann, 2014, S. 56f.). Diese Vielfalt kann den Kindern eine Erweiterung ihrer Erfahrungen bringen, niemals eine Verkleinerung derselben. Auch wenn die Vielfalt durch Männer im Kindergarten oftmals in Frage gestellt wird, kann betont werden, dass auch kleine Unterschiede in der Verhaltensbeobachtung von Kindern diese zum Nachdenken anregen können.

Gerade in Bezug auf diese gewünschte Vielfalt müssen sich männliche Fachkräfte wie erwähnt mit den an sie gestellten Erwartungen auseinandersetzen. Eine Vielzahl dieser Erwartungen beruht nicht nur auf der Ausübung als pädagogische Fachkraft, sondern vor allem auf den Erwartungen an eine MÄNNLICHE Fachkraft. Gerade dieses Bewusstsein über die eigene Rolle als männliche Fachkraft bedeutet auch die bewusste reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht und den möglichen Unterschieden zu den weiblichen Fachkräften. Um Männlichkeit in den Bereich Kindergarten einfließen zu lassen, muss zuerst geklärt werden, was Männlichkeit und Weiblichkeit ist (Ummel, 2004, S. 41). Doch auch damit lässt sich nicht genau sagen, was eigentlich männlich und weiblich ist. Frauen und Männer werden sowohl sozialtheoretisch als auch biologisch in zwei Gruppen eingeteilt. Dadurch wird sowohl den Frauen als auch den Männern jeweils Gleichheit diagnostiziert und somit der Unterschied zwischen den Geschlechtern überbetont bzw. die Differenzen innerhalb der Geschlechter vernachlässigt (Rohrman, 2008, S. 36). Es gibt jedoch auch Männer, die gefühlsbetont und empathisch agieren, und Männer, denen Gefühlsregungen anderer nicht auffallen, doch beide sind Männer. Werden nun auch beide Personen als männlich bezeichnet? Darüber gibt es keinen Konsens in der Sozialwissenschaft.

Frauen und Männer erfahren nicht nur durch ihr Geschlecht, sondern auch durch ihre Berufswahl und ihr Auftreten Zuschreibungen. Hierbei spricht man von Stigmatisierungen, was bedeutet, „dass von jemandem bestimmte Interessen, Fertigkeiten oder Eigenschaften erwartet werden, nur weil dieser Jemand ein Mann oder eine Frau ist“ (Friis, 2008, S. 31).

Wenn weibliche und männliche Fachkräfte aber nicht diesem Bild entsprechen (wollen) und Stigmatisierungen aufgehoben werden, verunsichert dies sowohl die Personen, die gegen den Strom kämpfen, weil sie einen Widerstand verspüren, als auch die daran teilweise unbeteiligten und beobachtenden Personen, deren Weltbild dadurch ins Wanken geraten kann. So ist es möglich, dass männliche Fachkräfte im Kindergarten durch ihre reine Anwesenheit Irritation hervorrufen, indem das Rollenbild von Eltern, Kolleginnen oder von Kindern infrage gestellt wird. „Ist z. B. ein Mann noch immer ein Mann, wenn er Handtücher faltet, Tischdecken näht, Haar-Gel verwendet und Light-Butter ist?“ (Friis, 2008, S. 16) Deshalb gilt es, das gesamte Umfeld in die Reflexionen des eigenen Tuns und der eigenen Ausstrahlung der männlichen Fachkräfte mit einzu beziehen.

8.1.1 Männlichkeit im Professionsfeld Kindergarten

In einer Studie des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zeigt sich, dass männliche Erzieher in ihrer täglichen Arbeit das tun, was als ‚männlich‘ gilt (Buschmeyer, 2013, S. 107). Sie schaffen sich somit im weiblich geprägten Raum Kindergarten eine männliche Welt, die geprägt ist von wildem Spiel, rauhen und toben, männlichen Themen und arbeiten mit Werkzeug. Auch in den Befunden dieser Arbeit in Abschnitt 6.2.3.4 berichten Eltern davon, dass männliche Fachkräfte männlich konnotierte Tätigkeiten wie Arbeiten an der Werkbank oder sportliche Aktivitäten vermehrt ausüben. Eltern befürworten zwar die Übernahme aller Tätigkeiten, können aber einen Unterschied im Handeln von weiblichen und männlichen Fachkräften feststellen.⁷⁴

Mit dem Eintritt als männlicher Kindergärtner begeben sich Männer in ein weiblich konnotiertes Berufsfeld. Dies kann Männlichkeit gefährden, da Zuschreibungen per se weiblich oder männlich sein können. Damit impliziert eine Zuschreibung, dass Männer und Jungen, die als männlich gelten wollen, alles weiblich konnotierte ablehnen müssen. So werden Arbeiten, bei denen Männer und Frauen das Gleiche machen, unterschiedlich wahrgenommen und auch so beschrieben. Selbsterklärend ist, dass es Abgrenzung von Weiblichem besonders für Männer braucht, die in weiblich konnotierten Berufsfeldern arbeiten, damit ihre Männlichkeit nicht infrage gestellt wird (Buschmeyer, 2013, S. 103ff.). Aber auch dieser Gegenpol an „absoluter“ Männlichkeit, den sich männliche Kindergartenpädagogen schaffen, ist nicht immer die beste Möglichkeit, mit der eigenen Unsicherheit und den Reaktionen der anderen umzugehen. Männer entscheiden sich meist bewusst für die Arbeit im Kindergarten und sind sich der dortigen vermehrt weiblichen Aufgaben durchaus bewusst. Sie wollen auch diese Aufgaben er-

⁷⁴ Mehr Aussagen dazu in den Überlegungen zur Domäne Personal Mastery in Abschnitt 8.5

füllen und kommen somit in einen inneren Konflikt. Auf der einen Seite wollen sie Männliches einbringen und sind sich ihrer Verantwortung als Mann meist bewusst. Andererseits haben sie sich bewusst gegen die üblichen Rollenbilder entschieden und müssten diese Wahl nun wieder aufheben (Breitenbach und Bürmann, 2014, S. 56).

Männliche Fachkräfte werden im Kindergarten als ganz „normale“ Männer wahrgenommen. Auch in der qualitativen Untersuchung dieser Arbeit sprechen Eltern Zuschreibungen von Attributen aus. Eltern definieren die Vorstellung eines Mannes im Kindergarten unterschiedlich. Es werden Wörter wie „Antimann“, „kein typischer Mann“, „Biotyp“, „ein Mann ohne klassisches Mannbild“ für die Beschreibung verwendet. Aber es wird auch betont, dass es sich bei dem aktuellen Kindergartenpädagogen sehr wohl um einen richtigen Mann handelt, dass er kein femininer Mann ist. In diesen Aussagen zeigt sich, dass sich ein typischer Mann im Kindergarten schwer mit einem Wort definieren lässt. Es gibt hingegen laut Koch auch Stimmen, die männliche Kindergartenpädagogen als verweicht ansehen und sogar deren sexuelle Ausrichtung infrage stellen. Doch auch wenn der Großteil der Eltern die Männer im Kindergarten als „richtige“ Männer ansieht, sind Kinderärzte oder Fußballtrainer höher angesehen als Kindergärtner, weil diese Tätigkeiten angemessener sind (Koch, 2012, S. 73).

8.1.2 Homosexualität als Vorurteil gegenüber männlichen Fachkräften

Ein Punkt, der bei Pädagogen im Kindergarten immer wieder zur Sprache kommt, ist die sexuelle Neigung männlicher Fachkräfte. Neben der Frage des Missbrauchsverdachts kommt es aufgrund der vermeintlich weiblichen Zuwendung der Männer (resultierend aus der Berufswahl) zu einer Projektion des Weiblichen auf die sexuellen Vorlieben. Daher drängt sich bei der Diskussion über Männer im Kindergarten auch das Vorurteilsthema der Homosexualität auf (Rohrman, S. 48).

Auch Cameron und Friis bestätigen aufkommende Überlegungen einer möglichen Homosexualität von männlichen Pädagogen (vgl. Cameron et al., 1999, S. 169; Friis, 2008, S. 18).

Doch dass Männer im Kindergarten tatsächlich häufiger homosexuell sind, konnte in der Studie von Aigner (2012) nicht bestätigt werden (Koch 2012, S. 360). Und auch in den eigenen Befunden gibt es keine Aussagen dazu.

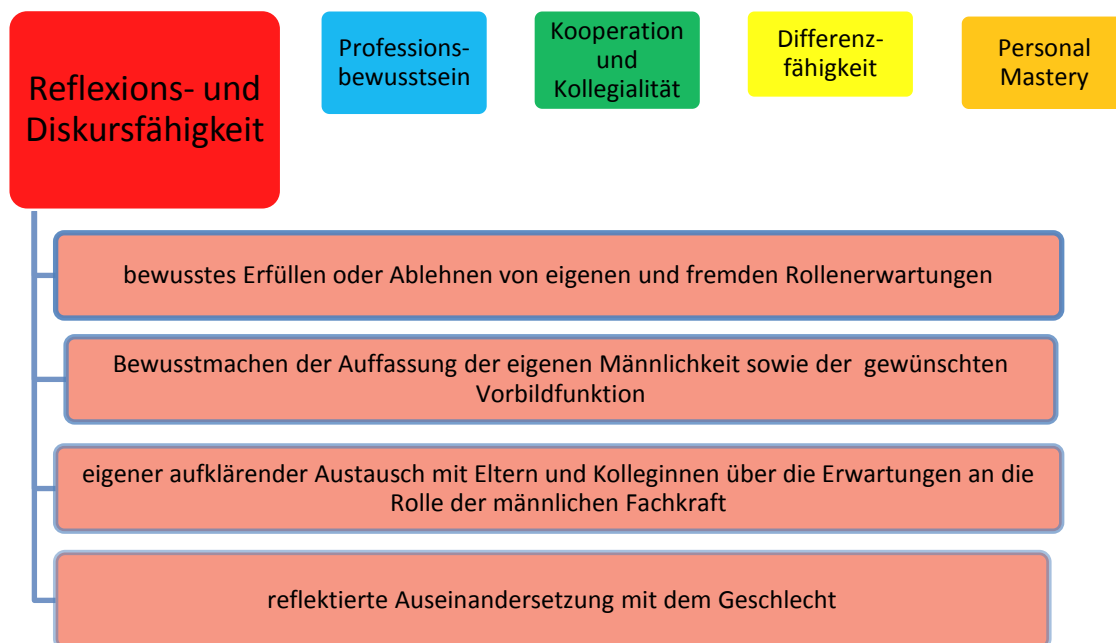
Solange Homosexualität als neutrale Vermutung besteht, ist deren Zuschreibung eventuell unangenehm, muss aber nicht zwangsweise als negativ erlebt werden. Wenn aber eine Wertung dazukommt, sodass männliche Pädagogen als „nicht normal“ gesehen werden, dann ruft das in den männlichen Pädagogen Widerstand hervor und führt zu Unsicherheit oder Groll in deren Verhalten (Ummel, 2004, S. 14).

Vorurteilen entgehen können männliche Fachkräfte am besten, indem sie ihr Fachwissen in Diskursen anwenden, sich in ihrem pädagogischen Handeln und in ihrer Ausstrahlung als Mann in einem Frauenberuf reflektieren. Dadurch können sie ihr Verhalten begründen und sich somit auch schützen in einem Bewusstsein ihrer Rolle, die sie im Professionsfeld Kindergarten einnehmen und auch einnehmen wollen.

So geht auch Friis davon aus, dass es für männliche Fachkräfte riskant sei, von anderen Männern und Frauen als unmännlich oder gar feminin gehalten zu werden (Friis, 2008, S. 16). Durch die entstehende Irritation aufgrund ihrer Anwesenheit im Kindergarten stellen sie eventuell ihr Verhalten, ihre Präsenz infrage und fallen selber in eine innere Unsicherheit. Um sich selbst zu festigen, machen einige männliche Kindergartenpädagogen in ihrer Freizeit speziell männlich konnotierte Tätigkeiten, wie Motorrad fahren, Krafttraining etc. oder sie kleiden sich entsprechend männlich, wie etwa mit einer Lederjacke. Somit zeigen sie nach außen, dass sie Männer sind. Sie betonen vielmehr, dass sie „richtige“ Männer sind (vgl. dazu Aigner, 2012). Eigentlich sollte aber diese Verunsicherung vor allem durch Reflexion und ein erlangtes Professionsbewusstsein ausgeglichen werden.

Überlegungen in Bezug auf Reflexions- und Diskursfähigkeit im Kontext männlicher Fachkräfte sollen in der Abbildung 45 abschließend grafisch zusammengefasst dargestellt werden:

Abb. 45: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Reflexions- und Diskursfähigkeit im Kontext männlicher Fachkräfte



8.2 Professionsbewusstsein

Um Professionsbewusstsein zu erlangen, das Wissen über den Beruf, den Berufsstand sowie die notwendigen Anforderungen, braucht es mehrere Bereiche. Den Fachkräften soll ihr Handlungsspielraum bewusst sein, aber auch die Grenzen ihres eigenen Tuns. In der Darstellung der Domäne bei der Erklärung des Professionalisierungsmodells (Abschnitt 3.5.3) wird bereits auf den Aspekt der Ausbildung verwiesen. Da sehr wenige Buben die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen als ersten Bildungsweg machen, soll auf die Besonderheit der Ausbildung für männliche Fachkräfte speziell eingegangen werden.

8.2.1 Die Ausbildung als „Hemmschuh“ für männliche Fachkräfte

Viele männliche Pädagogen arbeiten vor einer Tätigkeit als Kindergärtner in anderen Berufen und machen andere Erfahrungen (z. B. freiwilliges soziales Jahr, Zivildienst etc.). Manchmal wird die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen nachgeholt, doch meistens steigen Männer in dieses Berufsfeld zuerst ohne bescheinigte Qualifikation ein und versuchen zuerst einmal, Erfahrungen zu machen und Eindrücke zu sammeln. Emilsen betont, dass die meisten Männer, die in Kindergärten arbeiten, Assistenten ohne pädagogische Ausbildung sind (Emilsen, 2012, S. 370).

Somit sind viele Männer ohne entsprechende Ausbildung tätig. Einerseits fängt die Ausbildung zu früh an (mit 14 Jahren in Österreich), andererseits entscheiden sie sich erst nach einer „gescheiterten“ Karriere oder einem Wertewechsel für diesen Beruf. Zu Beginn der Ausbildung in Österreich mit 14 Jahren interessieren sich Buben eventuell noch nicht für dieses Berufsfeld und haben zu wenige Informationen darüber. Außerdem ist in diesem Alter die Peergroup sehr wichtig. Eine Entscheidung für eine Ausbildung zum Kindergartenpädagogen könnte den Status in der Peergroup gefährden und den Schüler isolieren. Auch in den Befunden dieser Arbeit in Abschnitt 6.3.4 wird von den Eltern die Notwendigkeit der Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau angesprochen. Zum einen bestätigen sie dabei, dass die Entscheidung für die Ausbildung somit später erfolgt und daher für Männer ansprechender wird, und zum anderen verweisen sie darauf, dass sich durch eine Anhebung auf Hochschulniveau das Gehalt sowie der Status des Berufsbilds steigern würden.

So schlagen viele männliche Fachkräfte diesen Beruf oftmals erst im zweiten Bildungsweg ein. Das bedeutet neben einer bewussten Entscheidung dieser Männer für den pädagogischen Beruf auch, dass diese Fachkräfte zusätzliche Erfahrung in anderen Berufswelten gesammelt haben. Gerade diese Erfahrungen können ebenso wie die Erfah-

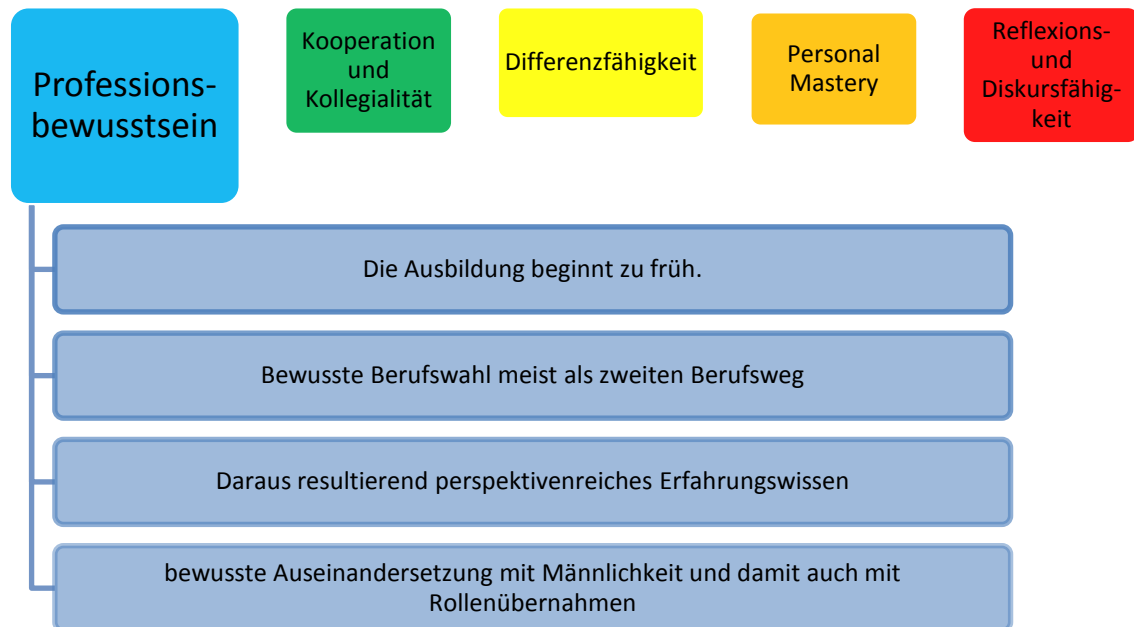
rungen weiblicher Fachkräfte (auch in einer langen Anwesenheit im Kindergartenberuf selber) als Erfahrungswissen bezeichnet werden. Bei Erfahrungswissen handelt es sich nicht um explizites Faktenwissen, sondern eher um ein implizites Handlungswissen. Da Handlungen und deren Erleben aber subjektiv sind, sind auch Untersuchungen über Erfahrungswissen eher schwierig (Meyer et al., 2015, S. 180).

Erfahrungswissen gilt als ein Bestandteil des allgemeinen Kompetenzmodells frühpädagogischer Fachkräfte nach Fröhlich-Gildoff u. a. (2011) (vgl. Abschnitt 3.4.7.1) und wird als Grundlage professionellen und situationsangemessenen Handelns verstanden (Meyer et al., 2015, S. 181). Zum Erfahrungswissen machen Eltern in den Interviews latente Äußerungen. Sie sprechen nicht konkret den zweiten Bildungsweg und die beruflichen Vorerfahrungen der männlichen Fachkräfte an. Die Eltern erzählen jedoch von Tätigkeiten, die männliche Fachkräfte können und ausüben, wie Kochen oder auch mit Holz arbeiten. Da es sich bei diesen männlichen Pädagogen um einen gelernten Koch und einen Tischler handelte, scheint das Erfahrungswissen den Eltern aufgefallen zu sein. Dieser Kompetenzbereich ist auch für das EPIK-Modell wichtig, indem Reflexion durch Erfahrungswissen genauso geprägt wird wie auch das Professionswissen.

Neben Erfahrungswissen und Fachwissen ist, um Professionsbewusstsein zu erlangen oder zu erweitern, zusätzlich auch ein Rollenbewusstsein notwendig. Auf die speziellen Erwartungen und Zuschreibungen wurde bereits in der Reflexions- und Diskursfähigkeit in Abschnitt 8.1 eingegangen. Diese Überlegungen zur eigenen Männlichkeit und zur Rollenübernahme sollen männliche Fachkräfte bewusst auf ihren Berufsstand beziehen. Aus den Anforderungen des Berufsstands und den resultierenden Überlegungen bezogen auf ihre Männlichkeit und die eigene Rolle im Kindergarten sollen männliche Fachkräfte ein umfassendes Bild über ihre Profession erlangen.

Die Überlegungen zur Ausbildung sowie zum Erfahrungswissen und zur Auseinandersetzung mit Rollenübernahmen in Bezug auf Professionsbewusstsein werden grafisch in Abbildung 46 zusammengefasst.

Abb. 46: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Professionsbewusstsein im Kontext männlicher Fachkräfte



8.3 Kooperation und Kollegialität

In der Domäne der Kooperation und Kollegialität geht es darum, dass (männliche) Fachkräfte in Kindergärten als sozial kompetent und offen auftreten und in einen Dialog mit anderen Beteiligten treten. Sie sollen sich dabei in einer Gruppe von professionell Agierenden sehen und dies als Gemeinschaft mit einem gleichen Ziel wahrnehmen.

8.3.1 Kooperation mit KollegInnen

Es ist davon auszugehen, dass männliche und weibliche Fachkräfte unterschiedliche widersprüchliche Erwartungen an sich stellen. Daher kann nicht angenommen werden, dass Männer und Frauen nur aufgrund einer Berufswahl oder eines Geschlechts von denselben Rollenerwartungen und Wünschen im Team ausgehen. Es arbeiten zwar männliche Fachkräfte in einem Frauenberuf, übernehmen dort eventuell auch männlich konnotierte Tätigkeiten, sodass geschlechertypische Muster sogar verstärkt werden können. Ob sich eine männliche Fachkraft dadurch wohlfühlt und die eigenen Kompetenzen einbringen kann oder ob diese Zuschreibungen als unangenehm wahrgenommen werden, kann dadurch nicht gesagt werden. Dies impliziert daher die Bedeutung des

Austauschs untereinander und der Kooperation sowie die Bedeutung der Reflexion, um sich Handlungsalternativen und Zuschreibungen bewusst zu werden.

So können Unklarheiten durch verschiedenste Erwartungen und Zuschreibungen entstehen und die an sich noch eher untypische und ungewöhnliche Situation durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte auch irritierend und verunsichernd wirken. Deshalb bedeutet die Anwesenheit männlicher Fachkräfte neben einer Bereicherung eventuell auch eine Umstellung und Öffnung der eigenen Gewohnheiten.

8.3.1.1 Gemischte Teams profitieren voneinander

In der Anwesenheit männlicher Fachkräfte zeigen sich Vorteile für Teams. Dies benennen vor allem die befragten Eltern dieser Untersuchung (vgl. Abschnitt 6.2.4.1). Aus eigenen Erfahrungen sowie auch in der Beobachtung von gemischtgeschlechtlichen Teams in Kindergärten sprechen die Eltern von einer angenehmeren Atmosphäre gegenüber reinen Frauentams. Es werden auch laut Cremers andere Sichtweisen in Kindergärten getragen und männliche sowie weibliche KindergartenpädagogInnen können voneinander lernen (Cremers Michael et al., 2015, S. 55). Im Personalmanagement zeigen sich gemischtgeschlechtliche Teams im Ergebnis ihrer Arbeitsqualität erfolgreicher als gleichgeschlechtliche Teams (Uhrig und Englert, 2006, S. 6).

So berichten Kindergärtnerinnen, aber auch Eltern von den positiven Einflüssen im Team, seit ein Mann im Kindergarten anwesend ist.

„Aus den Kitas hört man dann zum Beispiel, es werde ‚nicht mehr so viel herumgezickt, seit wir einen Mann im Team haben‘ oder es werde ‚schneller und direkter entschieden‘.“ (Rohrmann, 2012c, S. 120)

Dies heißt zum einen, dass der Umgang untereinander von mehr Respekt und Achtung geprägt ist, und zum andern, dass Besprechungen direkter und zielorientierter stattfinden. Daher kann das Team profitieren, indem eine Verbesserung der Kommunikation durch das Einfließen neuer Herangehensweisen und Ausdrucksformen möglich wird (Emilsen, 2012, S. 371).

Frauen bzw. weibliche Fachkräfte heißen die Anwesenheit von männlichen Fachkräften im Arbeitsfeld Kindergarten gut. Doch des Öfteren kommt es, wenn ein Mann neu in ein Team dazukommt, auch zu Konflikten (Rohrmann, 2012c, S. 120).

Konfliktpunkte in gemischtgeschlechtlichen Teams

Der neue Umgang mit Situationen verunsichert eventuell einige Kolleginnen. Das zielstrebige Vorankommen in Besprechungen lässt manchmal nicht so viel Platz für private Einwürfe. In den Befunden (in Abschnitt 6.2.3.2) etwa wird beschrieben, dass die

Kommunikation durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte direkter wird. So zeigt Rohrman auf, dass es auch vorkommen kann, dass sich weibliche Fachkräfte in Kommunikationsprozessen übergangen fühlen und ihre Ideen und Aussagen nicht mehr den Stellenwert haben, den sie sich wünschen würden. Aber auch widersprüchliche Erwartungen an männliche Fachkräfte und die resultierenden Schwierigkeiten bei der Umsetzung aller Forderungen können zu Konflikte mit KollegInnen führen.

Mögliche Konfliktpunkte in Teams mit männlichen und weiblichen Fachkräften können sein:

- „unterschiedliche Einschätzungen von Risikosituationen und Gefährdungen: Wann muss in das Spiel von Kindern eingegriffen oder ihre Suche nach körperlichen Herausforderungen begrenzt werden?
- unterschiedlicher Erfahrungshintergrund im hauswirtschaftlichen und pflegerischen Bereich: Wie lange darf es dauern, Routineaufgaben zu erledigen? Wie ordentlich muss es in den Räumen aussehen?
- unterschiedliche Entscheidungskulturen: Wie wird entschieden? Wie wird mit persönlichen Empfindlichkeiten umgegangen?“ Und interessant: Wie problematisch sind diese Punkte in Bezug zu den Eltern?“ (Rohrman, 2012a, S. 227)

Für den Selbstwert der weiblichen Fachkräfte kann es schwierig sein, den Enthusiasmus gegenüber männlichen Pädagogen vonseiten der Kinder oder der Eltern zu akzeptieren, ohne an der eigenen Qualität der Arbeit zu zweifeln (Rohrman, 2014, S. 73).

So kann es durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte zu einer Verringerung der Kooperationsbereitschaft kommen, um als weibliche Fachkraft sich und seine Kompetenzen zu „schützen“. Dies zeigt sich nicht nur in der Tätigkeit mit den Kindern, sondern auch in der Übernahme von Führungspositionen im Kindergarten. Dazu erwähnen Krabel und Stuve, dass es zu einer möglichen „Verdrängung von Frauen“ aus Leitungspositionen kommen kann, und betonen das fachliche Know-how und den Einsatz der weiblichen Fachkräfte positiv (Krabel und Stuve, 2006, S. 126).

Nur mit der Bereitschaft zur Veränderung eingefahrener Strukturen der Institution Kindergarten und einer respektvollen Kommunikation und einem sofortigen Ansprechen von Problemen ist es möglich, diese Konflikte zu bearbeiten und abzubauen.

In kleinerem Umfang sind diese Konflikte in jeder Kooperation und Zusammenarbeit von Fachkräften vorhanden, denn jeder hat Ansprüche an sein pädagogisches Handeln. Aber je ähnlicher sich Betreuungspersonen sind, desto geringer werden diese Konflikte ausfallen. Andererseits brauchen Kinder Vielfalt für verschiedene Vorbilder. Größere Unterschiede zwischen den pädagogisch tätigen Personen bringen zwar mehr Konfliktpotenzial mit sich, allerdings auch eine Vielfalt, von der alle profitieren können (Tünke, 2007, S. 99).

Als insgesamt positiv an der Kooperation weiblicher und männlicher Fachkräfte kann ein vielfältigerer Austausch und ein breitgefächerter Diskurs untereinander gesehen werden und auch die Eltern dieser Untersuchung nennen nur positive Aspekte durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte in Teams (Abschnitt 6.2.4). Alle Beteiligten erlangen durch Kooperation und Kollegialität ein größeres Fachwissen und Handlungswissen. Somit bringen Kooperation und Kollegialität verschiedene theoretische Inhalte, Sichtweisen und verschiedene Handlungsalternativen zum Vorschein, was wiederum zu einer Erweiterung der Kompetenzen im Hinblick auf Professionalität der individuellen Fachkräfte und auch der Institution als Gesamtes führt. Deshalb ist wiederum die Reflexionsbereitschaft von PädagogInnen im Kindergartenteam sehr wichtig, damit das Miteinander in geschlechtergemischten Teams funktioniert (Rohrman et al., 2011, S. 54).

8.3.2 Kooperation mit Eltern

Für ein professionelles Handeln und bestmögliches Agieren für Kinder ist eine Kooperation und Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften sehr wichtig. Grundvoraussetzung für diese Kooperation ist eine positive Grundeinstellung zu den jeweiligen Personen.

Wenn man Studien über männliche Fachkräfte in pädagogischen Einrichtungen im Hinblick auf die Einstellung von Eltern betrachtet, so wird immer wieder festgestellt, dass Eltern gegenüber männlichen Fachkräften positiv eingestellt sind. Laut Kreß freuen sich 46,6 Prozent der Mütter in den meisten Fällen und 20,5 Prozent sogar immer, dass sie einen männlichen Ansprechpartner im Kindergarten vorfinden. Nur 4,1 Prozent wollen dies absolut nicht. Männer befürworteten ebenfalls zu 49,3 Prozent männliche Ansprechpartner zum Reden im Kindergarten (Kreß, 2006, S. 33).

Auch Koch informiert, dass 87,3 Prozent der männlichen Pädagogen berichten, dass sich Mütter freuen, eine männliche Ansprechperson im Kindergarten zu haben, und 82,8 Prozent berichten über die Freude von Vätern (Koch, 2012, S. 247).

Auch in der Untersuchung dieser Arbeit geben sowohl in der qualitativen (83%) als auch in der quantitativen (91%) Untersuchung Eltern an, sich über eine männliche Fachkraft im Kindergarten zu freuen (vgl. Abschnitt 7.1).

Doch da Männer in pädagogischen Berufen immer noch unüblich sind, rechnen Eltern häufig nicht damit.

„Dabei ist die Art und Weise, wie auf die männlichen Beschäftigten bei dem ersten Elternkontakt reagiert wird, durchaus sehr facettenreich, wobei die Erwägung, dass es sich bei ‚dem Mann‘ um einen Erzieher handelt, für einige Eltern scheinbar nicht in Betracht kommt. So kommt es zuweilen vor, dass Herr Zielstrebig für

den Hausmeister der Einrichtung gehalten wird, Herr Mut und Herr Gelassen werden als gut informierte Väter angesprochen und Herr Aktiv wird gefragt, wann er denn endlich den Zivildienst hinter sich gebracht hat.“ (Tünte, 2007, S. 97)

Männer sind in diesem Beruf also immer höchst sichtbar und erregen sowohl positive als manchmal auch negative Aufmerksamkeit (Tünte, 2007, S. 98). So werden, wie Tünte betont, männliche Fachkräfte von Eltern gerade aufgrund ihrer Männlichkeit meist begrüßt und positiv aufgenommen, und in ihrer Art und Weise sehen Eltern viele Vorteile für sich und ihre Kinder.

Folgende Aspekte lassen sich in Bezug auf die Akzeptanz von männlichen Pädagogen bei Eltern in der Auswertung der qualitativen Daten in der Studie von Cremers zusammenfassen:

- Eltern, die bereits Erfahrungen mit Männern im Kindergarten gemacht haben, befürworten eine Erhöhung des Männeranteils in Kitas noch stärker als der Durchschnitt der befragten Eltern.
- Besonders Eltern aus sozial besser gestellten Schichten plädieren für mehr Männer in Kitas (der Unterschied zwischen den sozialen Schichten ist aber insgesamt eher gering).
- Es zeigen sich keine Unterschiede in der Akzeptanz zwischen Müttern und Vätern sowie zwischen Eltern aus städtischen und ländlichen Gebieten.
- Alleinerziehende unterscheiden sich in ihrer grundsätzlichen Offenheit nicht von gemeinsam erziehenden Eltern. (Cremers und Krabel, 2012, S. 138f.; vgl. auch „Männer in Kitas“, 2012, S. 138f.)

In den meisten Punkten decken sich die Ergebnisse von Cremers und Krabel mit der Untersuchung dieser Arbeit. Auch in den Fragebögen und Interviews der Eltern, die bereits Erfahrung mit männlichen Fachkräften gemacht haben, zeigt sich ein noch stärkerer Zuspruch (vgl. Abschnitt 7.1.1). Die soziale Schicht der Eltern konnte aber nicht als Beeinflussungsfaktor für die Einstellung festgestellt werden. Cremers und Krabel sprechen hier von kleinen Unterschieden. In der eigenen Untersuchung wurden geringe Unterschiede zwischen Eltern aus Stadt und Land (vgl. Abschnitt 7.1.2) festgestellt, wobei diese auch eher gering sind. Die Akzeptanz alleinerziehender Mütter (vgl. Abschnitt 7.1.3) deckt sich wiederum mit den Aussagen von Cremers und Krabel, sodass von einer gegenseitigen Bestätigung der Untersuchungen gesprochen werden kann.

Cameron spricht ebenfalls in ihrer Studie davon, dass Eltern in der Arbeit männlicher Kindergartenpädagogen hauptsächlich Vorteile sehen. Und auch sie erwähnt, dass Eltern, die bereits Erfahrungen mit Männern in diesem Bereich haben, dies noch mehr befürworten als Eltern, die sich dies nur vorstellen können (Cameron et al., 1999, S. 124).

8.3.2.1 Übersteigerte Erwartungen oder Befürchtungen

Durch übertrieben gesehene Vorteile in der Arbeit der männlichen Fachkräfte kann es zu Nachteilen kommen. Gerade das Argument, dass Männer sehr wichtig in der pädagogischen Arbeit sind, da den Kindern oftmals die Väter fehlen, erleben männliche Fachkräfte in ihrer Arbeit als belastend. Da Kindergärten als familienergänzende und nicht als familienersetzende Einrichtungen zu sehen sind, sollen auch Pädagoginnen und Pädagogen nicht als Mutter- oder Vaterersatz gesehen werden, da diese Erwartungen weder von weiblichen noch von männlichen Fachkräften erfüllt werden können (Rohrman, 2012c, S. 123).

Gerade Berufsanfänger fühlen sich mit solchen Erwartungen überfordert (Rohrman, 2012b, S. 123). Mit diesen Vorstellungen erleben männliche Pädagogen den Kontakt zu Eltern oder zu Kolleginnen als bereits vorgeformt. Diese Erwartungen prägen die ersten Kontakte und Gespräche und manche Pädagogen müssen sich zuerst distanzieren, um solchen Zuschreibungen zu entgehen. Bei der Untersuchung dieser Arbeit (vgl. Abschnitt 7.2.5) kann keine starke Zuschreibung der Rolle als Vaterersatz bestätigt werden. Allerdings spricht die Hälfte der alleinerziehenden Mütter (allerdings nur 2 von der Anzahl her) in den Interviews diesen Aspekt durchaus an. Es kann davon ausgegangen werden, dass vereinzelte Zuschreibungen daher schon stattfinden, die durchaus belastend sein können für männliche Fachkräfte.

Ein weiterer Punkt eines möglichen Konflikts in der Kooperation von Eltern und männlichen Fachkräften ist die Kommunikation. Gleich- und andersgeschlechtliche Ansprechpartner können Situationen auflockern und das Gespräch in Gang bringen, das unterschiedliche Kommunikationsverhalten kann aber auch hinderlich für eine gelungene Kommunikation sein. Mit männlichen und weiblichen KindergartenpädagogInnen haben Kinder die Möglichkeit, beide Geschlechter in ihrer Arbeit zu erleben, Mütter und Väter erfahren gleich- und gegengeschlechtliche Ansprechpartner und alle kommen über diese Thematik der Geschlechterfragen leichter ins Gespräch. Jedoch kann es natürlich auch zu Problemen kommen und die Weiterentwicklung verhindern. (Rohrman, 2012a, S. 225) So dauert es eventuell länger, bis ein guter Kommunikationsfluss zwischen Eltern und männlichen Pädagogen zustande kommt (Cameron et al., 1999, S. 166). Diese Unterschiede zeigen sich auch in den Befunden (vgl. Abschnitt 6.2.5 und 6.2.6), indem sowohl von guter und anregender als auch schwierigerer Kommunikation zwischen Eltern und männlichen Fachkräften gesprochen wird.

Eine weitere Vorannahme, die den Kontakt zu Eltern, Vorgesetzten und Kolleginnen schwierig macht, ist die Befürchtung, dass eine gewisse Gefahr von männlichen Fachkräften ausgehen könnte (Cameron et al., 1999, S. 111). So schwingen manchmal auch Unsicherheit und Vorsicht bei der Kontaktaufnahme mit. Männliche Pädagogen erleben diesen Generalverdacht als beeinflussend für den Kontakt zu Kindern. Sie verhalten

sich daher zurückhaltender und vorsichtiger und überlegen sich manchmal Handlungen wie Trösten oder Auf-dem-Schoß-Sitzen genau.⁷⁵

8.3.2.2 Kooperation zwischen Müttern und männlichen Fachkräften

Bei diversen Studien (Cameron, 1999; Aigner, 2012) sowie auch bei den eigenen Ergebnissen (vgl. 6.2.5) wird festgestellt, dass Mütter eine meist positive Einstellung gegenüber männlichen Pädagogen haben. Gerade Mütter von Jungen und alleinerziehende Mütter (vgl. Abschnitt 7.1.3) haben gerne einen männlichen Ansprechpartner bei Erziehungsfragen. Männliche Pädagogen im Kindergarten kennen die Kinder und sind für Erziehungsfragen offen, haben aber keine persönliche, oftmals konfliktbehaftete und belastete Beziehung zur Mutter (Rohrman, 2012b, S. 125). So erleben Mütter und auch deren Kinder eine männliche Art in der Erziehung positiv und können dadurch auch eine gute Beziehung zu den männlichen Pädagogen aufbauen. Männliche Fachkräfte sind daher für Mütter wichtig und stellen für den Austausch über Erziehungsfragen eine Bereicherung dar (Rohrman, 2012c, S. 125).

Manchmal fühlen sich Frauen in der Kommunikation zu männlichen Pädagogen trotzdem etwas unwohl. Cameron schreibt, dass je nach Thema Mütter lieber mit weiblichen Fachkräften kommunizieren, besonders was emotionale Themen betrifft (Cameron et al., 1999, S. 123).

Auch männliche Pädagogen berichten, dass sich vor allem Beziehungen zu Müttern manchmal als schwieriger erweisen.

Mütter haben eventuell die Befürchtung, nicht richtig verstanden zu werden, und die Akzeptanz gegenüber Frauen ist meist doch ein bisschen größer. So können Frauen männliche Fachkräfte als Fremdkörper in Kindergärten erleben. Sie erleben die pädagogischen Fachkräfte dabei eventuell nicht nur als „keine Frau“, sondern vor allem auch als „keine Mutter“. Kindergärtnerinnen erleben diese Skepsis auch nicht, wenn sie selber noch keine Mütter sind, da sie welche werden könnten. Männer hingegen werden diesen Status nie erlangen (Cameron et al., 1999, S. 100).

Dies können weibliche Kindergartenpädagoginnen nicht erzählen. Dort gestaltet sich Kommunikation meistens problemlos (Cameron et al., 1999, S. 99).

8.3.2.3 Kooperation zwischen Vätern und männlichen Fachkräften

Vor allem für Väter ist es neu, eine gleichgeschlechtliche Ansprechperson bei Erziehungsfragen außerhalb ihres Freundes- und Familienkreises zu haben. Mütter unterhal-

⁷⁵ Näheres dazu in Abschnitt 8.5 zur Domäne Personal Mastery

ten sich oftmals untereinander und auch im Kindergarten haben Frauen eine weitere Frau, mit der verschiedenste Fragen über die Kinder geklärt werden können. Väter begegnen in öffentlichen Institutionen selten anderen Männern. So können männliche Pädagogen wichtige Ansprechpartner für Väter sein und der Kontakt zur Institution Kindergarten könnte ihnen dadurch erleichtert werden (Rohrman, 2012c, S. 124).

Väter fühlen sich durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte im Kindergarten angenommen und nicht mehr fremd. Allerdings werden zwischen Erziehern und Vätern oftmals eher belanglose Gespräche geführt. Es werden also Themen gesucht, die sie aufgrund des Geschlechts verbinden, aber der Umgang mit pädagogischen erzieherischen Themen ist eher unsicher (Buschmeyer, 2013, S. 216–f.). Dies zeigt sich auch in den eigenen Befunden in Abschnitt 6.2.6, indem die Hälfte der Väter in den Interviews von einem guten Kontakt und der angenehmen Tatsache einer gleichgeschlechtlichen Bezugsperson sprechen, während die andere Hälfte für sich als Väter keine besonderen Vorteile wahrnimmt.

In der Praxis zeigt sich, dass Väter trotzdem nicht viel öfter in das Feld des Kindergartens eintreten, auch wenn dort ein männlicher Pädagoge tätig ist (Cameron et al., 1999, S. 102).

Dies kann zum einen auf die immer noch vorhandene Mehrheit des weiblichen Personals zurückzuführen sein oder zum anderen eventuell auf den noch meist weiblich beeinflussten Raum des Kindergartens an sich. Zusätzlich wird es oftmals so sein, dass Väter ihre Arbeitszeiten nicht so flexibel gestalten können, dass ein vermehrter Kontakt zum Kindergarten möglich ist (Cameron et al., 1999, S. 104).

Neben den positiven Reaktionen auf einen männlichen Ansprechpartner gibt es auch vonseiten der Väter manchmal skeptische Blicke.

Väter reagieren oftmals negativ, weil das Bild eines männlichen Pädagogen nicht in das kulturelle Bild oder Rollenbild des Vaters passt, sie Befürchtungen wie Missbrauch haben oder sich in ihrer Rolle als Vater angegriffen fühlen, indem ihre Rolle als männliche Bezugsperson Konkurrenz bekommt, sie ihr pädagogisches Verhalten in Frage stellen müssen und ihre Rolle als Mann zu ihrer Frau gefährdet sehen (Cameron et al., 1999, S. 102).

So kann man die Konkurrenz, die Väter eventuell verspüren, in drei Kategorien unterteilen:

- Konkurrenz für die Kinder: Väter fühlen sich in ihrer alleinigen männlichen Position ihren Kindern gegenüber als Bezugsperson gefährdet.
- Konkurrenz für das eigene Rollenbild: Väter tun sich schwer, andere männliche Rollenbilder zu akzeptieren, und befürchten, dass ihre Kinder, vor allem Buben, ein falsches Bild der Geschlechter erhalten.

- Konkurrenz für die Partnerin: Väter fürchten um einen zu intensiven Kontakt der männlichen Pädagogen zu ihren Frauen und sehen ihre alleinige Stellung als männlicher Ansprechpartner zum Thema Kind für ihre Frau gefährdet.

Doch die meisten Väter sehen in männlichen Pädagogen keine Konkurrenten, sondern erleben genauso wie die Mütter die vielen Vorteile, die Männer in die pädagogische Arbeit einbringen. Dieses Konkurrenzgefühl konnte auch von den Vätern dieser Untersuchung nicht bestätigt werden. Sie nehmen somit die männlichen Pädagogen weder als Konkurrenz für die Vaterrolle noch als Konkurrenz für die Partnerin wahr.

8.3.2.4 Kooperation zwischen Familien mit Migrationshintergrund und männlichen Fachkräften

Die Erfahrungen von männlichen Pädagogen mit Familien mit Migrationshintergrund zeigen sich widersprüchlich. Einerseits wenden sich sowohl Jungen als auch Väter mit Migrationshintergrund eher an die anwesenden männlichen Fachkräfte, andererseits sehen manche die Arbeit mit Kindern als unmännlich und der Pädagoge wird nicht akzeptiert und respektiert – außer als Leiter (Rohrman, 2012b, S. 122). In den Befunden gibt es von Eltern mit Migrationshintergrund nur Aussagen von Müttern. Daher könnte auch hier die Annahme entstehen, dass sich Frauen als zuständig für die Erziehung sehen.

Männliche Pädagogen in der Leitungsfunktion werden als Ansprechpartner ernst genommen. In der Tätigkeit mit den Kindern herrscht aber sowohl bei Frauen als auch Männern mit Migrationshintergrund (aus Ländern Osteuropas und der Türkei sowie aus arabischen Staaten) Skepsis, da diese Tätigkeit weniger in das Rollenbild dieser Familien passt.

Dies bestätigen auch die Aussagen aus den Interviews dieser Untersuchung (vgl. Abschnitt 6.1.2.2), indem die Mütter mit Migrationshintergrund darauf verweisen, dass eine männliche Fachkraft die Arbeit eventuell schaffen könnte, dass es aber als nicht passend empfunden wird.

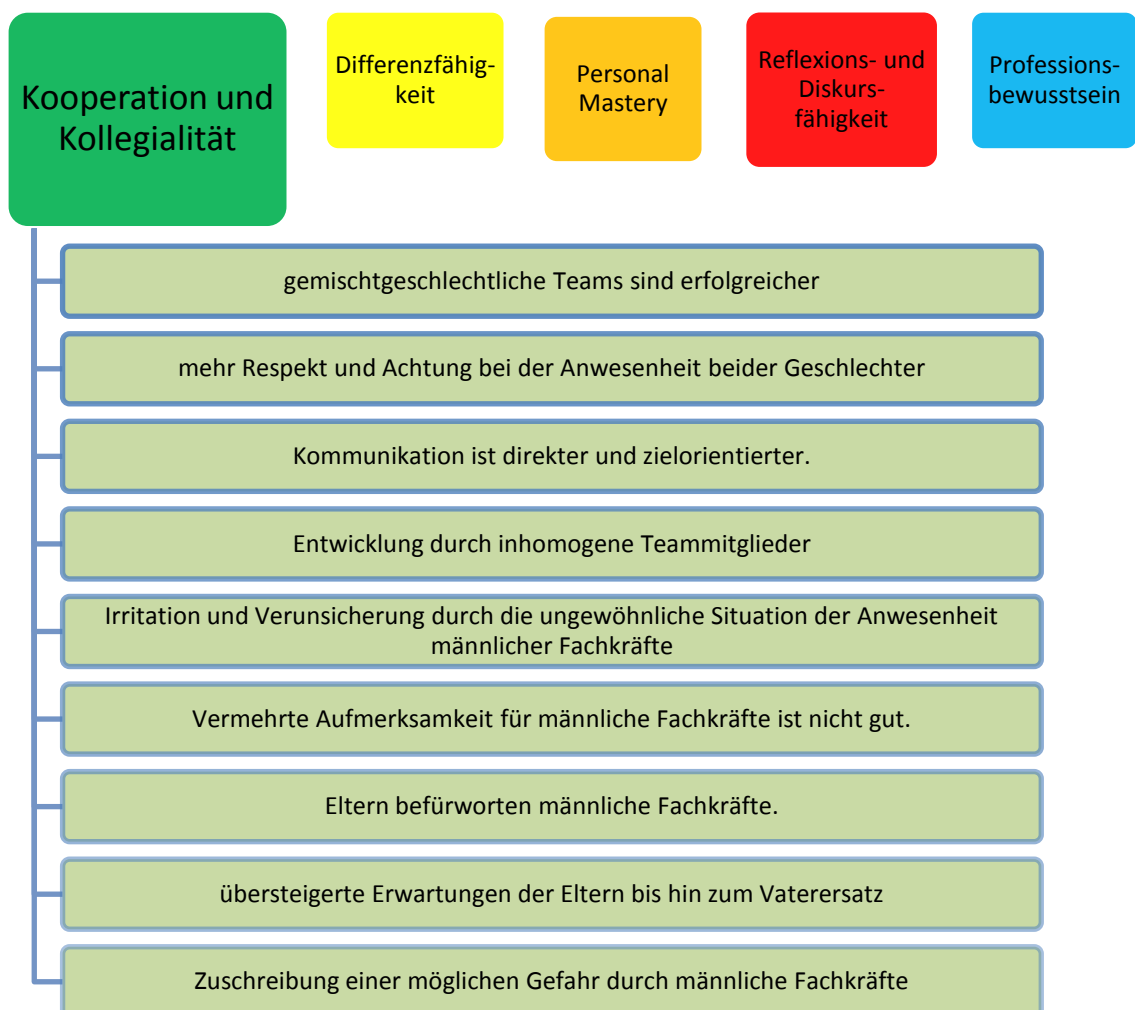
Daher ist die Aussage, dass männliche Pädagogen vor allem mit Buben mit Migrationshintergrund besser zurechtkommen, sehr widersprüchlich. Es gibt Berichte, wo Männer einen besseren Zugang zu Jungen mit Migrationshintergrund und auch deren Vätern haben. Aber gerade die ungewöhnliche Situation von männlichen Fachkräften in der Kinderbetreuung verunsichert manche Familien mit Migrationshintergrund, da die Rollenverteilungen in den genannten Ländern eher sehr traditionell geprägt sind (Rohrman, 2012c, S. 122).

Die genannten Aspekte der Zusammenarbeit können den Beziehungsaufbau und die Kooperation zwischen männlichen Fachkräften und Eltern beeinflussen. Um diesen ver-

schiedenen Konfliktpotenzialen entgegenzuwirken, bedarf es professionellen Agierens, das durch Reflexion und Professionsbewusstsein geprägt ist. Kommunikative Fähigkeiten, Einfühlungsvermögen, Empathie und Sensibilität sowie ein einführender Umgang mit den Kindern als auch den Eltern ist daher unerlässlich (Tünte, 2007, S. 83).

Meist erleben männliche Pädagogen eine positive Resonanz der Eltern sowie eine vielschichtige Erwartungshaltung. Erwartungen der Eltern sollten männliche und weibliche Fachkräfte aufgrund von Fachwissen und Reflexion erfüllen und begründet sowie differenziert zu einem pädagogischen Handeln gelangen. Somit soll abschließend die Domäne der Kooperation und Kollegialität im Kontext männlicher Fachkräfte in Abbildung 47 dargestellt werden:

Abb. 47: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Kooperation und Kollegialität im Kontext männlicher Fachkräfte



8.4 Differenzfähigkeit

Zuvor wurde auf die Kooperation zwischen Eltern und männlichen Fachkräften sowie auf die Kollegialität und Kooperation im Team mit den männlichen Fachkräften eingegangen. Nun wird der Fokus auf die Differenzfähigkeit gelegt. Dabei geht es um das Erkennen unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und um ein Bemühen einer dementsprechenden Förderung sowie um das Wissen und Können, wie man mit unterschiedlichen Voraussetzungen umgehen kann. Darin enthalten ist das Bewusstmachen der kleinen und großen Unterschiede. Auch in der Zusammenarbeit mit Eltern und KollegInnen braucht es einen differenzierten Blick. Allerdings liegt der Fokus der Lernförderung vor allem bei den Kindern. Da es für Lernförderung gute Beziehungen zwischen Kindern und Lernförderern braucht, wird in der Domäne der Differenzfähigkeit die Beziehungsebene zwischen Kindern und männlichen Fachkräften näher ausgeführt.

Mädchen und Buben nehmen Erzieher sehr wohl als Mann wahr. Gut, wenn Männer auch als Männer reagieren, da eine nicht-eindeutige Zurechenbarkeit Kinder verunsichert (Tünste, 2007, S. 102). So fordern die Kinder Rollenzuschreibungen und machen dies ständig, sodass bei Anwesenheit eines Mannes im Kindergarten auch Rollenklischees weiterhin bestehen.

8.4.1 Buben bevorzugen männliche Fachkräfte

Männliche Fachkräfte können durch ihre Anwesenheit nicht nur Rollenklischees bestärken oder aufweichen. Sie fungieren in ihrem Auftreten auch als Vorbilder. Für Buben beinhaltet eine männliche Bezugsperson ein großes Identifikationspotenzial. In den männlichen Fachkräften erleben die Buben eine männliche Herangehensweise an ihren Alltag und fühlen sich dabei verstanden. Durch das Gefühl des Verstandenwerdens ist eine gute Beziehung zur männlichen Fachkraft möglich. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil Lernen und Fördern in einer guten Atmosphäre und mit guten Bindungen besser funktioniert.

Eine Metastudie über Bindungsverhalten in Kindergärten hat ergeben, dass Mädchen bessere Bindungen an die weiblichen Bezugspersonen entwickelten als Buben (Ahnert, L., Pinguart, M., Lamb, M. E., 2006) Frauen können sich mit Mädchen besser identifizieren, auch wenn sie versuchen, sich in die Gedankenwelt der Buben hineinzusetzen. Schon durch eine unbewusste Haltung kann eine bessere Beziehung zu Mädchen aufgebaut werden.

In einer weiteren Studie stellt Lieselotte Ahnert in ihrer Untersuchung fest, dass sich zwischen Kindern und Erzieherinnen häufiger „sichere Erzieherinnen-Mädchen-

Bindungen“ zeigen als „sichere Erzieherinnen-Jungen-Bindungen“ (Brandes et al., 2012, S. 152).

Durch männliche Fachkräfte in Kindergärten haben nun Buben auch die Chance, eine intensivere sichere Bindung zu einer Betreuungsperson aufzubauen. So erleben Buben nicht nur das Verständnis einer Erziehungsperson, sie fühlen sich dadurch auch aufgenommen und öffnen sich somit für eine gute Bindung zu anderen Personen. Natürlich können auch Frauen gute Beziehungen zu Buben aufbauen, allerdings fällt es den Jungen oftmals leichter, sich einer gleichgeschlechtlichen Person zu öffnen.

Dies zeigt sich auch bei älteren Kindern. Eine Studie der englischen Training and Development Agency for Schools (TDA) 2007 berichtet: Männer haben für einen Teil der Jungen eine große Bedeutung. Drei Viertel der befragten Acht- bis Elfjährigen fänden gut, sowohl weibliche als auch männliche Lehrkräfte zu haben. Bei Männern würden sie sich besser benehmen, härter arbeiten, sich wohlerfühlen und Männer würden die Burschen besser verstehen (Rohrman, 2008, S. 115). So artikulieren bereits ältere Buben, dass sich dieses Verstandenfühlen auch auf ihr Verhalten auswirkt. Sie würden sich eher anpassen, da sie nicht mehr das Gefühl haben, gegen das Weibliche und Unverstandene rebellieren zu müssen, und sie könnten ihre Position in einer Gruppe dadurch leichter finden.

Dies trifft auch auf jüngere Kinder, Kindergartenkinder, zu. Durch geschlechtergerechte Angebote, durch entsprechendes Verhalten und Verständnis der Erziehungspersonen für die Art der Kinder fühlen sich Buben angenommen und verstanden und ändern durch diese Tatsache ihr Verhalten dahingehend, dass sie nicht mehr als die rebellischen Jungen auffallen, sondern als Kinder, die geschlechtsentsprechend normal agieren. Auf angepassteres Verhalten verweisen auch die Eltern dieser Untersuchung (vgl. Abschnitt 6.2.7). Sie berichten davon, dass männliche Fachkräfte in ihrem Umgang mit den Kindern lockerer sind, sie aufgrund ihres Auftretens mehr Respekt von den Kindern entgegengebracht bekommen und diese daher auch weniger auffallend in der Gruppe agieren.

Es wird oft geschrieben, dass gerade Buben sich in ihrem Spielverhalten von Kindergärtnerinnen nicht verstanden fühlen (vgl. dazu Blank-Mathieu, 1996). Dies betont auch Rendtorff, indem sie schreibt, dass Buben im Kindergarten häufiger in Streit mit den Kindergärtnerinnen geraten aufgrund ihrer Heftigkeit im Spiel. Mädchen hingegen gelten als angepasster, sie identifizieren sich mit den Kindergärtnerinnen und umgekehrt (Rendtorff, 2003, S. 146f.). Und auch Rohrman (2010) betont, dass Buben sich von weiblichen Fachkräften entfernen, was sich wiederum auf die soziale Anpassung dieser auswirken könnte.

Es ist für weibliche Fachkräfte oftmals schwer, mit lautem, wildem und rebellischem Verhalten der Buben umzugehen. Manchmal zeigen sich Erzieherinnen in Beobachtungen gegenüber Jungengruppen in Kitas hilflos, vor allem, wenn diese aggressive Ansät-

ze zeigen (Brandes, 2011, S. 28; Tischner, 2008, S. 347f.). Dieses Verhalten sollte eigentlich nicht durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte kompensiert werden, sondern durch eine entsprechende Personal Mastery und ein erweitertes pädagogisches Handeln. Wenn die Professionalisierung der Fachkräfte in solchen Situationen noch zu wenig ausgeprägt ist, ergibt sich ein Kreislauf, der für Buben wenig förderlich ist.

So setzen sich Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern eher mehr durch und die Entscheidungen werden von den Kindern auch leichter akzeptiert (Rohrman, 2011, S. 2f). Es mag durchaus sein, dass Männer mit aggressiverem Verhalten von Jungen besser zurechtkommen und Burschen besser auf sie hören. Das hat zum einen mit der tieferen Stimme zu tun, die man im Kindergartenlärmpegel besser heraushört, und natürlich auch mit der Sozialisation und den Erfahrungen, die die Männer selber als Jungen gemacht haben (Rohrman, 2012b, S. 121f.). Doch es stellt sich die Frage, ob Männer diese Kompetenz haben oder ob sie in der Interaktion mit den Buben entsteht. Buben fühlen sich verstanden und müssen sich nicht gegen die weibliche Atmosphäre auflehnen, sodass männlichen Pädagogen weniger Widerstand entgegengebracht wird. Wenn den Kindern der männliche Gegenpol fehlt und sie in ihrem Verhalten gegenüber der erwachsenen Bezugsperson eher Abwehr zeigen, verhalten sie sich schwierig bzw. erst recht männlich.

Cameron stellt ebenfalls fest, dass sich Buben mit männlichen Betreuungspersonen besser identifizieren können und dies auch umgekehrt der Fall ist (Cameron et al., 1999, S. 114). Männliche Pädagogen haben in ihrer Sozialisation als Jungen die gleichen Erfahrungen gemacht (Rohrman, 2012b, S. 121f.). Männer verstehen Buben in ihrem Spielverhalten und in ihrer Kommunikation schon allein vor dem Hintergrund, dass sie diese Situationen selber als Kind erlebt haben könnten und diese Gedankengänge, die hinter diesen Situationen stehen, oftmals besser nachvollziehen können, da sie sich in die Buben hineinversetzen können. Weibliche Erzieherinnen haben ganz andere Erfahrungen gemacht als ihre männlichen Kollegen. Daher wissen Männer auch, was es heißt, als Bub aufzuwachsen, und Frauen wissen es über Mädchen (Koch, 2012, S. 75; vgl. auch Rohrman, 2008).

Daraus erschließt sich den männlichen Pädagogen ein Zugang zu 50 Prozent der Kinder (der Buben), der sich Frauen, egal wie sie sich fortbilden und wie professionell sie arbeiten, aufgrund eines anderen Erfahrungswissens⁷⁶ nie eröffnen wird. Frauen hingegen haben diesen Zugang zu Mädchen. Auch Walter bezieht diesen Aspekt mit ein: Männer wissen, wie es ist, als Junge aufzuwachsen. Frauen fehlt diese Erfahrung und sie neigen daher dazu, Jungenverhalten an Mädchenverhalten zu messen (Walter, 2005, S. 27).

⁷⁶ Weitere Ausführungen zum Erfahrungswissen bei der Darstellung des Professionsbewusstseins unter 8.2

Aus den Befunden werden dieselben Überlegungen, wie sie Walter, Rendtorff oder auch Rohrman anmerken, ersichtlich. Eltern sehen in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte den größten Vorteil, dass sich Buben dadurch besser verstanden fühlen (vgl. Abschnitt 6.2.7.1), sei es auf der emotionalen Ebene oder auch bei Thematiken, die im Alltag zur Sprache kommen. Daher sehen die Eltern als weiteren wichtigen Vorteil in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte die Möglichkeit für Buben, eine männliche Ansprechperson zu haben (vgl. Abschnitt 6.2.7.2). Dabei verdeutlichen die Eltern zum einen eben die besprochenen Themen, zum anderen verweisen sie dabei auf die positive Beziehung, die Buben zu den männlichen Fachkräften aufbauen. Und resultierend aus einer guten Beziehung erleben Eltern männliche Fachkräfte als Identifikationsfigur für Buben.

Auch für Mädchen nennen die Eltern in den Befunden eine männliche Fachkraft als Möglichkeit für Identifikation (vgl. Abschnitt 6.2.8). Eine männliche Fachkraft kann in ihrer Beziehung zu Mädchen im Kindergarten einen geschlechtlichen Gegenpol darstellen. Dadurch können sich Mädchen leichter abgrenzen und sich ihrem Geschlecht zuordnen. Da Geschlechtszugehörigkeit zuordenbar ist, erleben sich Mädchen durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte mehr in ihrer Rolle als Frau und Buben erfahren Gleichheit des Geschlechts in der Anwesenheit eines Mannes. Die Identifikationsmöglichkeit für Buben wird von den Eltern jedoch mehr geschätzt als für Mädchen.

So haben Buben durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte die Möglichkeit, dass ihr Verhalten besser verstanden wird und auch auf der gleichen Ebene reagiert wird. Dies sollte eigentlich auch weiblichen Fachkräften möglich sein, vor allem mit dem professionellen Anspruch an Reflexion, Fachwissen und daraus resultierendes pädagogisches Handeln. Für männliche Fachkräfte ist aufgrund der eigenen Erfahrungen im Geschlecht des Mannes eine andere Reflexion und somit anderes Handeln erleichtert möglich.

8.4.2 Die Vorbildfunktion männlicher Fachkräfte

Buben fühlen sich durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte besser verstanden und können eventuell adäquatere Angebote erleben. Männer fungieren somit direkt und indirekt als Vorbild für die Kinder. Pädagogen zeigen den Kindern, wie man(n) mit Kindern umgehen kann, wie man die einfühlsamere Seite auch als Mann zeigen kann, auch wie man Männlichkeit auslebt und sich als Mann in einer Gesellschaft zurechtfinden kann.

Doch welche Vorbilder Kinder im Kindergarten brauchen, wurde weitestgehend nicht geklärt.

„Wir stellen uns die Fragen: Welche Rollen nehmen männliche Erzieher ein und für wen? Sind sie Ersatz-Väter, gute Freunde, Spielkameraden oder Bezugspunkte für familiäre oder ethnische Identifikation?“ (Cameron, 2012, S. 341)

Durch die Anwesenheit verschiedenster Kinder aus verschiedenen Kulturen und mit verschiedenen bereits vorhandenen männlichen Vorbildern kann die Frage „Welche Art von Vorbild brauchen Kinder?“ nicht explizit beantwortet werden. Mit allen unterschiedlichen Vorerfahrungen, die Kinder bereits mit Männern oder Rollenzuschreibungen erfahren haben, brauchen sie auch unterschiedliche männliche und weibliche PädagogInnen. Diese Unterschiede in den Bedürfnissen von Kindern sprechen Eltern in dieser Untersuchung dahingehend an, dass sie vor allem für Kinder von alleinerziehenden Müttern die Notwendigkeit eines männlichen Vorbilds im Kindergarten wahrnehmen, für andere Kinder jedoch der Bedarf an Vorbildern teilweise weniger gesehen wird. Doch auch insgesamt haben alle Kinder unterschiedliche Erfahrungen und unterschiedliche Bedürfnisse.

„Wir müssen davon ausgehen, dass erstens nicht alle Jungen gleich sind, wir also nicht allen Jungen die gleichen Konstruktionen von Männlichkeit zuschreiben sollten, und dass zweitens Männlichkeiten situiert sind, ein Junge also in seinem Handlungsrepertoire nicht notwendig nur über eine Form von Männlichkeit verfügen muss [...]“ (Baar et al., 2012, S. 112)

Kindergärten haben in Österreich 2016/17 durchschnittlich 7,8 Mitarbeiter.⁷⁷ So kann davon ausgegangen werden, dass eine Vielzahl an männlichen Varianten als Vorbild zur Verfügung gestellt werden, da insgesamt eher wenig Personal anwesend ist. Einzelne gut reflektierte Pädagogen sind sicherlich gut für Kinder. Allerdings bleibt offen, ob der Profit durch die geringe Anzahl männlicher Pädagogen wirklich so groß ist. „Es ist nicht so, dass den Jungen Vorbilder fehlten. Sie brauchen die Männer nicht, um Männlichkeit zu lernen.“ (Baar et al., 2012, S. 113) Vor allem, wenn man die Scheidungsrate in Österreich betrachtet, fällt auf, dass sich viele Paare erst nach dem Eintritt der Kinder in die Schule oder sogar später trennen. Daher haben sehr viele Kinder im Kindergarten ihre leiblichen Väter noch als Vorbild. Auch wenn diese eventuell quantitativ wenig Zeit mit den Kindern verbringen, ist das Wissen über ihre Aufgaben und ihren Umgang mit verschiedensten Themen oder auch den Kindern vorhanden. Somit kann Baar zugestimmt werden, dass den Kindern meist keine männlichen Vorbilder fehlen.

Durch das Erleben von Männern außerhalb der Familie können Kinder neue Verhaltensmuster und Rollenzuschreibungen erleben. Je älter Kinder werden, desto häufiger pflegen sie Kontakte außerhalb der Familie. Sie besuchen die Schule und haben oftmals

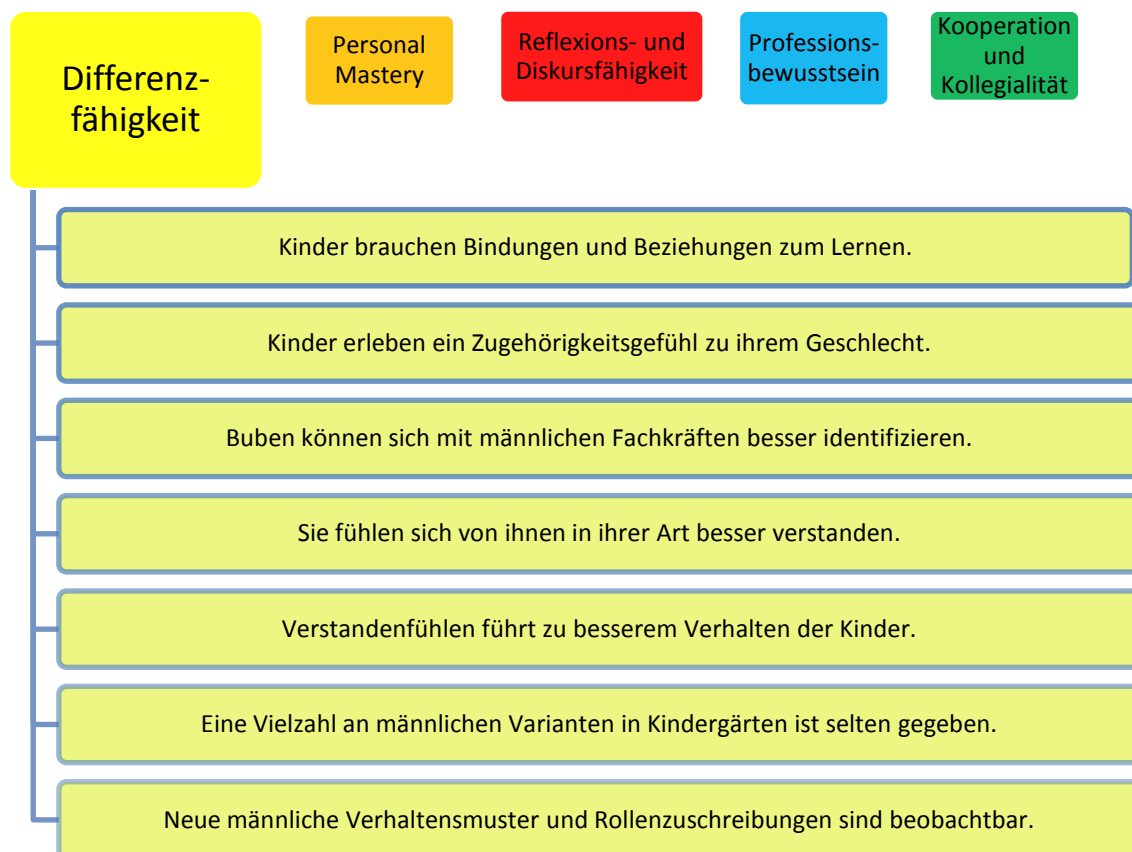
⁷⁷ [file:///C:/Users/Gabi/Downloads/kindergaerten_in_den_bundeslaendern_1972_-_2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Gabi/Downloads/kindergaerten_in_den_bundeslaendern_1972_-_2016%20(1).pdf), Zugriff am 26.09.2017

Freizeitangebote, die auch von Männern geführt werden, wie etwa Musikunterricht, Sportangebote, Pfadfinder- oder auch Ministrantentreffen.

Je jünger allerdings Kinder sind, desto weniger Einfluss und auch Vorbildwirkung gibt es außerhalb der Familie. Bei Kindergartenkindern gibt es weniger Angebote und diese sind meist von Frauen geführt, wie etwa das Kinderturnen. Somit haben Kinder in diesem Alter durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte die Möglichkeit, mehrere männliche Vorbilder im Kindergarten zu erleben (Böhnisch, 2008, S. 72).

Somit soll vor allem in der Kleinkindpädagogik Wert auf mehr Männer als Vorbilder für die Kinder gelegt werden. Je älter Kinder werden, desto mehr Vorbilder stehen ihnen zur Verfügung und desto weniger wichtig werden erwachsene Vorbilder für sie. Buben und Mädchen brauchen im Kindergarten nicht *irgendwelche* Männer, sondern vertraute und professionelle männliche Fachkräfte (Rohrman, 2012c, S. 123). Die Pädagogen müssen langsam das Vertrauen der Kinder gewinnen und mit respektvollem Abstand den Buben und Mädchen eine andere Art des männlichen Umgangs mit Kindern zeigen. Dies impliziert wiederum den reflektierten Umgang mit der eigenen Männlichkeit. In Abbildung 48 werden diese genannten Überlegungen noch einmal zusammenfassend bezogen auf die Domäne der Differenzfähigkeit dargestellt.

Abb. 48: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Differenzfähigkeit im Kontext Kindergarten



8.5 Personal Mastery

In der Domäne der Personal Mastery wird Wert darauf gelegt, dass pädagogische Fachkräfte wissen, was sie machen und wie sie es machen und dass sie dies auch begründen können. So zeigt sich die Personal Mastery unter anderem im pädagogischen Handeln. Dieses ist wiederum geprägt durch die Person, die Fachkraft selber.

Da sich Handlungsweisen von weiblichen und männlichen Fachkräften teilweise unterscheiden und im pädagogische Tun sichtbar werden, sollen diese Unterschiede, aber auch Ähnlichkeiten, in verschiedenen Bereichen beispielhaft aufgezeigt werden.

Aufgrund der Überlegungen der Beliefs und Haltungen kann wie erwähnt (vgl. Kapitel 3.5.6) davon ausgegangen werden, dass sowohl Männer als auch Frauen in der Erziehung tätig sein können. Auch Rendtorff erklärt dies, da Erziehung eine geistige und nicht eine biologische Leistung darstellt. Deshalb kann sie mit Erkenntnis und Liebe von beiden Geschlechtern vollzogen und erbracht werden (Rendtorff, 2006, S. 74). Somit sind die zuvor definierten Haltungen und Beliefs ausschlaggebend für die professionelle Arbeit mit Kindern, nicht jedoch das Geschlecht. Dessen ungeachtet werden männlichen und weiblichen Fachkräften manchmal Eigenschaften im pädagogischen Handeln zugeschrieben, die als „geschlechtstypisch“ bezeichnet werden. Als „geschlechtstypisch“ ist gemeint, dass eine Verhaltensweise häufig oder überwiegend bei einem Geschlecht auftritt ohne biologischen oder physiologischen Grundlagen. Als „geschlechtsspezifisch“ wird hingegen bezeichnet, wenn Verhaltensweisen aufgrund einer biologischen Anlage vorhanden sind. „Geschlechtstypisierend“ sind „dann solche Handlungen, die bei dem Gegenüber einen Zuordnungs- und Zuschreibungsprozess initiieren, der in dessen Selbstbild eingeht“ (Rendtorff, 2006, S. 10).

Aufgrund von Überlegungen zu charakteristischen Eigenschaften von pädagogischen Fachkräften (vgl. z. B. die Kombination SAE) könnte eigentlich nicht von geschlechtertypischem Verhalten im professionellen Arbeiten mit Kindern ausgegangen werden. Trotzdem können Unterschieden im pädagogischen Handeln von weiblichen und männlichen Fachkräften unter anderem aufgrund der individuellen Prägung der Beliefs und Werte bzw. Haltungen beobachtet werden. Aber von derartigen Abweichungen kann auch bei Verhaltensäußerungen innerhalb des Geschlechts ausgegangen werden. So betonen in den Interviews dieser Arbeit die Eltern des Öfteren, dass das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte durchaus unterschiedlich ist, dass dies aber eher typabhängig ist und nicht auf das Geschlecht zurückzuführen ist (vgl. Abschnitt 6.2.3.1). Aber es werden auch Äußerungen gemacht, die auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern verweisen.

Neben einer allgemeinen intrapersonellen Vielfalt, die gut und wichtig ist, muss deshalb beleuchtet werden, wie gerade Männer im Kindergarten agieren und ob Vielfalt dadurch wirklich entsteht. Interessanterweise gehen die Antworten von Erziehungswissenschaftlern dabei sehr auseinander.

„Berücksichtigt man die Vielfalt von Aktivitäten im Kindergarten, machen Männer mit Kindern, so der Tenor vieler befragter Männer, außer ein paar Dingen grundsätzlich nicht viel anderes als die Kolleginnen. Dementsprechendes liegt es dann im Auge des Betrachters oder der Betrachterin Geschlechtstypisches zu erkennen oder eben nicht.“ (Koch, 2012, S. 370)

So erwähnen viele männliche Fachkräfte keinen Unterschied im Umgang mit Kindern und im pädagogischen Handeln im Vergleich zu weiblichen Fachkräften. Zum einen sind ihnen die Unterschiede gar nicht bewusst und zum anderen wollen männliche Fachkräfte nicht auffallen und passen sich deshalb dem üblichen Verhaltensrepertoire im Kindergarten an. „Bevor ich anecke, verzichte ich lieber auf bestimmte pädagogische Angebote. (Pädagoge im Interview)“ (Cremers und Krabel, 2012, S. 141) Diese „Gleichheit“ ist somit für die Pädagogen ein Stück Sicherheit, in einem weiblich konnotierten Feld aufgenommen zu werden und nicht aufzufallen.

Für Kinder ist die Übernahme von Tätigkeiten durch beide Geschlechter wichtig (Blank-Mathieu, 2008, S. 87). Dadurch erleben Kinder die Ausführung einer Tätigkeit, wie das Trösten zum Beispiel, aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie erleben, wie weibliche Pädagoginnen damit umgehen und welche Facetten männliche Fachkräfte dabei haben. So können sowohl Buben als auch Mädchen erleben, dass auch Männer einfühlsam sein können und Empathie und Verständnis bei den Problemen und Sorgen der kleinen Kinder zeigen können. Die Handlungsweisen beider Geschlechter sind als Vergleich zu bereits erfahrenen Mustern etwa von zu Hause oder aus den Medien sehr wichtig (Rohrman et al., 2011, S. 50).

Auch die Eltern in dieser Untersuchung sprechen sich dafür aus, dass es für Kinder wichtig ist, dass sie beide Geschlechter im Alltag erleben (vgl. Abschnitt 6.3.2). Dadurch erleben Eltern und Kinder Sicherheit, aber auch die Vielfalt in der Übernahme von Tätigkeiten. Und auch in der Fragebogenerhebung geben 91 Prozent der Eltern als wichtigsten Punkt in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte an, dass Kinder beide Geschlechter im Alltag erleben.

Kinder erfahren, dass die Tätigkeiten, die Frau und Mann gleichermaßen machen, nicht nur in Ordnung und wichtig sind. Sie erleben auch, dass es gleich viel wert ist, ob Tätigkeiten von Frauen oder Männern ausgeführt werden (Blank-Mathieu, 2008, S. 87).

So kann eine Anwesenheit männlicher Fachkräfte zu einer Aufwertung des Berufs des/r Kindergärtners/in führen. Kinder erleben, dass Männer auch in der Erziehung mitarbeiten und weiblich konnotierte Tätigkeiten ausüben können. Je mehr Kinder die Über-

nahme verschiedenster Tätigkeiten durch professionelle weibliche und männliche Fachkräfte erleben, desto eher können Stereotype aufgebrochen werden und eine wirkliche Gleichberechtigung in deren Denkweise stattfinden. Da die Übernahme von Tätigkeiten meist auch durch persönliche Interessen geprägt ist, soll im nächsten Abschnitt auf den Einfluss der persönlichen Interessen im Kontext männlicher Fachkräfte im Kindergarten eingegangen werden.

8.5.1 Persönliche Interessen

Im Kindergarten sind durch das Kindergarten- und Hortgesetz sowie durch den bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan Strukturen gegeben, die Bereiche im pädagogischen Handeln vorgeben, durch deren Offenheit in der Umsetzung genügend Freiräume gegeben sind. Deshalb zeigen sich vor allem in der Bearbeitung und Einbeziehung verschiedener Themen im Kindergartenalltag Unterschiede im pädagogischen Handeln. Dieses Integrieren eigener persönlicher Interessen ist in der Tätigkeit als pädagogische Fachkraft möglich. Dementsprechend prägen die persönlichen Interessen die pädagogischen Tätigkeiten (Koch, 2012, S. 364). Dadurch beeinflusst jede/r Pädagoge/in mit ihren/seinen Interessen und Erfahrungen die Lernwelt jedes einzelnen Kindes. Je unterschiedlichere Interessen das Betreuungspersonal (männliche und weibliche Fachkräfte) in einer Gruppe/einem Kindergarten hat und diese auch nach außen zeigt, desto mehr Vielfalt erfahren die Kinder in ihren Angeboten und Lernerfahrungen. Dies berichten auch die Eltern in den Interviews dieser Arbeit (vgl. Abschnitt 6.2.3). Sie verweisen auf Themen, die männliche Fachkräfte in den Kindergartenalltag einbringen (z. B. Motorrad, Backen, Sport) und erzählen dabei, dass sie wissen, dass sich diese männliche Fachkraft auch in der Freizeit mit diesem Thema beschäftigt. Zusätzlich zeigt sich laut den Eltern das Interesse auch in der Umsetzung und nicht nur in Themen, da etwa der sportinteressierte Pädagoge mehr den Turnsaal nützt (vgl. Abschnitt 6.2.3.4).

Viele Männer haben in ihrer Kindheit ähnliche Interessen wie Buben heutzutage und wissen, welche Erfahrungen sie dazu gemacht haben und welche Wünsche unerfüllt blieben. Daraus resultiert ein Verständnis für die Welt der Buben.

„Dies kann man bereits im Kindergarten feststellen. Erzieherinnen fehlt häufig der Zugang zu diesem Fachwissen (*naturwissenschaftlich, praktisches Wissen, Anm. Gabriele Schauer*), oder sie eignen es sich erst nach und nach an. So sind Jungen ihnen häufig einen Schritt voraus. Männer, die solche Dinge ebenfalls interessieren und die ein größeres Wissen über physikalische, chemische und technische Zusammenhänge besitzen (dank ihrer eigenen Forschungstätigkeit in der Kindheit), gibt es in Kindertagesstätten so gut wie nie.“ (Blank-Mathieu, 2008, S. 82)

So ist die Anwesenheit von männlichen Kindergartenpädagogen gerade für Buben für Bereiche, die ihnen entsprechen und sie interessieren, sowie für die eigene Akzeptanz sehr wichtig. Trotzdem sollten mit Berücksichtigung von Professionalität auch weibliche Fachkräfte mit Überlegungen der Differenzierung unterschiedlichste Themen, die auf den Interessen der aktuellen Kinder in der Gruppe begründet sind, in ihr pädagogisches Handeln einfließen lassen. Dies verweist wieder auf die Bedeutung der Reflexion und des Fachwissens, um pädagogisch begründet Handeln zu initiieren.

8.5.2 Unterschiede im pädagogischen Handeln bei weiblichen und männlichen Fachkräften

Männer und Frauen haben unterschiedliche genetische Anlagen. Daraus resultierend agieren sie aufgrund ihres biologischen Geschlechts unterschiedlich. Ihr Körperbau lässt Bewegungen und Handlungen anders aussehen und durch ihre unterschiedlichen Erfahrungen denken, sprechen und reagieren sie verschieden. Frauen allein können durch ihre früheren Erlebnisse nur mit unterschiedlichen, weiblich geprägten Nuancen auf Aussagen und Handlungen von Kindern reagieren (Rohrman, 2001, S. 1).

Durch die bisherige erlebte Sozialisation nehmen Männer und Frauen trotz gleicher oder ähnlicher Kompetenzen doch oftmals andere Tätigkeiten in Angriff. Auch wenn weibliche und männliche Fachkräfte die gleichen Basiskompetenzen im Umgang mit Kindern lernen können, so unterscheiden sie sich doch im Umgang mit Kindern. Pädagoginnen übernehmen tendenziell eher pflegerische Tätigkeiten, während männliche Fachkräfte eher spielerische Aktivitäten ausüben. Beim Spielen agieren weibliche Fachkräfte sanfter, männliche Pädagogen bevorzugen eher Wettkämpfe. Dabei fördern die männlichen Fachkräfte das Selbstvertrauen und die Selbstständigkeit der Kinder mehr, weil sie ihnen mehr zutrauen (Rohrman, 2006, S. 27; Tünte 2007, S. 86). Dies zeigt sich auch aus den Befunden (vgl. Abschnitt 6.2.3.5). Eltern sprechen davon, dass weibliche Fachkräfte eher fürsorglich mit den Kindern umgehen und männliche Fachkräfte sich aktiv am Spiel beteiligen und für Wettbewerbe im Spiel und beim Sport sorgen. Auch Walter spricht von einem Unterschied im pädagogischen Handeln:

„Sie toben mehr mit uns, sie sind gerechter, sie helfen mir auf die Bäume, bei denen traue ich mich mehr, die wollen nicht ständig aufräumen, sie schimpfen nicht so viel, die verstehen mehr Spaß.“ (Walter, 2006, S. 27)

Dieses positiv bewertete männliche Verhalten bringt neue Aspekte in die Erziehung. Frauen können Kindern auch auf Bäume helfen und sind ebenfalls gerecht. Und diese männliche Zuschreibung sowie diese männliche Herangehensweise lassen bei verschiedensten Autoren (Aigner, 2012; Tünte, 2007; Krabel, 2012) die Wertschätzung der Kinder durchklingen.

Im Bezug auf Ähnlichkeiten und Unterschiede im beobachtbaren pädagogischen Handeln verweist Smidt auf die Studie Aigner et al.:

„Von Aigner, Burkhardt, Huber, Poscheschnik und Traxl (2012) wurde [...] das berufliche Handeln elementarpädagogischer Fachkräfte im Rahmen der Innsbrucker Studie zu Wirkungen von Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen untersucht. In vielen Bereichen nehmen Pädagoginnen und Pädagogen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Umgang mit Kindern wahr; doch auch von Differenzen wird berichtet – beispielsweise, dass männliche Pädagogen eher externalisierendes Verhalten zulassen würden.“ (Smidt et al., 2010, S. 11f.)

Diese Differenzen, die Aigner et. al. erwähnen, bestätigen auch Brandes et. al. In den verschiedenen Dimensionen der Interaktionen und im pädagogischen Umgang zeigen sich laut der Studie von Brandes et.al. zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften ebenso keine Unterschiede. Somit sind männliche Pädagogen weder die besseren noch die schlechteren Erzieher. Wenn man beachtet, was die Fachkräfte mit den Kindern machen, welche Themen und Materialien sie einsetzen, werden bemerkenswerte Unterschiede sichtbar (Brandes, 2014, S. 14). Brandes et. al. (2012) verweisen darauf, dass bei Tätigkeiten mit Kindern weibliche Fachkräfte aufgrund des Geschlechtes anders mit ihnen handwerkliche Produkte fertigen. Diese Versuche von Brandes et al. zeigen, dass die Produkte, die mit Kindern gemacht werden (Perlenkette), gemeinsame Produkte sind bzw. dass die Kindergärtnerinnen die Mädchen bei männlich konnotierten Vorschlägen (Feuerkanone) belächeln und diese Themen nicht aufgreifen (Brandes et al., 2012, S. 162). So wie die weiblichen Fachkräfte den Mädchen unbewusst Anleitungen zu typisch weiblichen Themen geben, so könnte auch die Verteilung der Aufgaben im Kindergarten durch anwesende Kolleginnen angeleitet werden. Daher ist die Aufgabenverteilung immer als Ganzes im System zu betrachten und nicht nur der Geschlechterdisposition männlicher Pädagogen zuzuschreiben.

Aus den Befunden wird ebenfalls ersichtlich, dass männliche Fachkräfte alle Tätigkeiten im Kindergarten übernehmen und auch übernehmen sollen und daher kein Unterschied zu weiblichen Fachkräften ersichtlich ist. Bei genauerem Nachfragen erzählen Eltern (vgl. Abschnitt 6.2.3.4) von wilderem Spiel, von anderen Themen, die männliche Fachkräfte einbringen und anderen Arten der Umsetzung, wie etwa das Jausnen auf dem Boden.

Auffallend ist ebenfalls, dass Gruppen mit männlichen Pädagogen oftmals unordentlicher und lebendiger sind. Manchmal gibt es weniger Stühle und Tische – so hat „anderes Spielzeug“ mehr Platz und Spielautos können zum Beispiel besser fahren. Im Kuschelbereich gibt es eher Kissenschlachten als gemütliche Runden – es gibt mehr Gelassenheit, Aktivität und Impulsivität. Männliche Erzieher haben weniger Angst, dass es Kindern zu viel wird oder sie sich verletzen könnten (Rohrman, 2006, S. 28). Auch

davon zeugen die Befunde dieser Arbeit: Eltern erzählen von Materialien wie Schnüren und Karton, die für verschiedenste Spiele zweckentfremdet werden, und von spaßbesetzten wilden Aktivitäten mit den Kindern. Zusätzlich verweisen einige Eltern darauf, dass sie das pädagogische Handeln der männlichen Fachkräfte als weniger „pädagogisch“ wahrnehmen, sondern mehr als Tätigkeit „aus dem Bauch heraus“. Die Eltern vermerken dabei aber, dass dies weder wertend gesehen wird und auch nicht als weniger professionell, sondern einfach als anders wahrgenommen wird.

Insgesamt zeigen sich also neben vielen Gemeinsamkeiten doch auch Unterschiede im Handlungsrepertoire von PädagogInnen im Kindergarten. Männliche Fachkräfte sollen nicht als männliche Konkurrenten zu den weiblichen Kindergärtnerinnen gesehen werden, sondern als Ergänzung bzw. Vervollständigung. Kinder brauchen Männer und Frauen, da männliche Fachkräfte mehr Abwechslung in die pädagogische Arbeit bringen. Es ist für die Kinder unabdingbar, dass sie verschiedenste Themen kennenlernen (Friis, 2008, S. 12). Je unterschiedlicher die betreuenden Personen im Kindergarten sind, desto mehr Lernerfahrungen haben Kinder im alltäglichen Umgang mit Mann und Frau.

8.5.2.1 Körperlichkeit

In Erzählungen und Zusammenfassungen von pädagogischen Herangehensweisen durch männliche Fachkräfte zeigt sich vermehrte körperliche Aktivität. So entspricht die Berufswahl zwar nicht den sozialen Erwartungen an ihr Geschlecht, aber in ihrem pädagogischen Verhalten tendieren männliche Fachkräfte zu geschlechtstypischen Tätigkeiten, vielleicht um sich in ihrer untypischen Situation zu behaupten (Koch, 2012, S. 371).

Laut Kreß machen männliche Kindergartenpädagogen gerne „Spiele im Freien“, „die Natur kennenlernen“ oder „Gespräche führen“. „Fußballspielen“ nimmt hingegen nicht so einen hohen Stellenwert ein (Kreß, 2006, S. 7). So steht zwar Fußballspielen nicht im Vordergrund, der körperliche Zugang wird aber doch recht deutlich. Dazu nimmt das Toben und Raufen im Spiel mit den Kindern viel Platz in Anspruch und wird von den Kindern genauso gewünscht wie das Spielen mit dem Körper, wie Reiten, in die Luft werfen etc. Auch Cremers und Krabel betonen, dass männliche Fachkräfte laut Aussagen der Befragten etwa häufiger Sport- und Bewegungsaktivitäten anbieten. Den männlichen Erziehern wird allgemein ein eher risikoreicheres Verhalten zugetraut (Cremers und Krabel, 2012, S. 140). Auch in der Studie der Universität Innsbruck wurde betont, dass männliche Pädagogen deutlich häufiger Sport- und Bewegungsaktivitäten anbieten, sie toben und raufen häufiger und haben ein eher risikoreicheres Verhalten als deren weibliche Kolleginnen (Cremers und Krabel, 2012, S. 140).

Matzner erwähnt ebenso, dass viele Männer bzw. männliche Fachkräfte gerne mit Kindern zusammen spielen, toben und „kämpfen“. Damit werden der Umgang mit Konfrontationen, mutiges Verhalten, die Beherrschung der Emotionen, der Respekt vor dem Gegner, das Deuten seiner Körpersprache, das Aneignen von Regeln und nicht zuletzt das konstruktive Kanalisieren der bei vielen Jungen besonders ausgeprägten körperlichen Aggression und Kräfte geübt (Matzner, 2008, S. 318). Männer bringen somit nicht nur Erfahrungen durch eine andere Umwelt, andere Stellungen in der Gesellschaft, andere Ansichten etc. in den Kindergarten ein, sie haben auch einen anderen Zugang zur Körperlichkeit (Koch, 2012, S. 372).

Auch in den Aussagen der Eltern dieser Untersuchung spiegeln sich die Ergebnisse der genannten Autoren wider. Eltern erwähnen, dass Fußballspielen im Kindergarten durch die Anwesenheit einer männlichen Fachkraft keinen höheren Stellenwert erlangt hat, aber dass der Turnsaal mehr genützt wird und auch vermehrt im Garten körperlich betonte Spiele durchgeführt werden (vgl. 6.2.3.4).

Formen der körperlich-empathischen Ebene wie Trösten oder Auf-dem-Schoß-Sitzen fühlt sich bei einem Mann anders an als bei einer Frau. Durch die meist größeren Hände wird das Streicheln über den Kopf von einem Mann anders erlebt als von einer Frau, nicht schlechter oder besser, sondern anders. Da KindergartenpädagogInnen oftmals über den Tag verteilt die Hauptbezugspersonen für Kinder sind, fordern die Kinder von ihnen auch Nähe und Zuwendung und haben „viele Grundbedürfnisse, die nur durch körpernahe Tätigkeiten erfüllt werden können. Körpernahe Arbeit ist damit ein wesentliches Element der Arbeit von Erzieher/Erzieherinnen.“ (Buschmeyer, 2013, S. 238) Diese Differenziertheit im körperlichen Umgang mit Kindern ist für Kinder wichtig und spannend. Es ist gut, wenn sie beide Geschlechter darin erleben und diese Unterschiede „am eigenen Körper“ spüren. Dabei sprechen Eltern in den Interviews der Untersuchung einen weiteren Aspekt bezüglich Nähe und Distanz an (vgl. Abschnitt 6.2.3.5). Laut diesen Aussagen haben männliche Fachkräfte ein gesundes Maß an Distanz und nähern sich den Kindern weniger oft körperlich, als dies weibliche Fachkräfte tun. So wird von den Eltern die zurückhaltendere Art bei Umarmungen und Streicheln als gesunder Abstand wahrgenommen.

Beim ruhigen, zärtlichen Körperkontakt besteht allerdings manchmal auch Unsicherheit bei männlichen Fachkräften. Für manche ist dieser Körperkontakt normal, andere hingegen berichten von einer gewissen Vorsicht beim sanften Körperkontakt ohne sportlichen Bezug mit Kindern (Koch et al., 2012, S. 359f.). Dies bezieht sich auf pflegerische Tätigkeiten. Älteren Kindern muss beim Toilettengang meist nicht mehr geholfen werden. Vor allem bei jüngeren Kindern kann es auch vorkommen, dass Kinder dabei Hilfe benötigen und somit eine körperliche Nähe entsteht, die für einige Erwachsene zur Irritation führen kann. Gerade jüngere und unerfahrene männliche Pädagogen sind sich nicht sicher, wie sie dabei vorgehen sollen. Doch Eltern betonen immer wieder, dass

Männer auch Pfllegetätigkeiten wie Toilettengänge erledigen sollen (Rohrman et al., 2011, S. 51) und auch 84 Prozent der Eltern aus der Fragebogenerhebung und der Großteil der Eltern in den Interviews bestätigt, dass männliche Fachkräfte pfllegerische Tätigkeiten bei und mit den Kindern ausüben sollen (vgl. Abschnitt 5.2.1 sowie 6.2.1).

Um diese Pfllegetätigkeiten wie ihre Kolleginnen zu erledigen und die Unsicherheit, die von verschiedensten Seiten verspürt wird, nicht zu erleben, haben einige männliche Kindergärtner die verschiedensten Taktiken. So wird etwa die Tür offen gelassen, dass alle die Verrichtung der Tätigkeit sehen können, oder es wird betont, dass sich die Männer nie allein in einem Raum mit den Kindern befinden.

Nachdem männliche Erzieher sich mit Vorwürfen konfrontiert sehen, dass sie ihre „Sexualität nicht im Griff haben“ können, stellt sich für sie oft die Frage, wie viel körperliche Nähe in ihrem Beruf angemessen ist und welche Vorsichtsmaßnahmen sie ergreifen sollen (Buschmeyer, 2013, S. 146f.). Es wäre besser zu reflektieren, wie Kinder in Kindertagesstätten vor sexuellen Übergriffen aber auch vor Gewalt geschützt werden können, anstatt Handlungsspielräume von männlichen Pädagogen einzuschränken (Rohrman, 2014, S. 79).

Möglicher Missbrauchsverdacht gegenüber männlichen Pädagogen

Männlichen Fachkräften wird manchmal nur aufgrund ihres Geschlechts vorgeworfen, dass sie diese Tätigkeit im Kindergarten zur Befriedigung eigener sexuell gefärbter Gelüste ausüben. Dieser sogenannte Generalverdacht⁷⁸ lässt demnach vermuten, dass Männer nicht pädagogisch kompetent arbeiten. Doch Missbrauch könnte auch durch weibliche Fachkräfte stattfinden, dieser wird nur seltener wahrgenommen (Buschmeyer, 2013, S. 116). Würde dies mehr diskutiert werden, müsste auch die momentane Betreuungssituation der Kinder neu überdacht werden (Buschmeyer, 2013, S. 117).

Anders als Frauen geraten viele Männer lediglich aufgrund ihres Geschlechts in den Verdacht des sexuellen Missbrauchs. So sind zwar laut Faller 50 Prozent der Beteiligten Männer, allerdings waren bei 20 von 23 Fällen Praktikanten, Ehemänner oder Freunde die Täter, jedoch keine Betreuer. Damit zeigen diese Daten, dass männliche Betreuer keine besondere Gefahr für Kinder darstellen (Koch, 2012, S. 75f.). Mit anderen Worten bedeutet ein ausgebildeter männlicher Pädagoge in einem Kindergarten nicht mehr Gefahr für die Kinder als eine Frau. Momentan wird den Männern trotzdem noch immer mehr sexueller Missbrauch zugeschrieben, auch wenn dies in Wirklichkeit gar nicht der Fall ist (Cameron et al., 1999, S. 140).

Von KollegInnen und Eltern wird es trotz des Wissens, dass männliche Pädagogen eine sehr geringe Gefahr darstellen (nicht mehr als weibliche Fachkräfte), oftmals nicht ger-

⁷⁸ Das Vorurteil des Verdachts des sexuellen Missbrauchs nur aufgrund des Geschlechts

ne gesehen, wenn Männer in der pädagogischen Arbeit den Kindern körperlich nahe kommen (Krabel und Stuve, 2006, S. 126). Die kulturgegebene Ungewohntheit in Bezug auf empathische Nähe durch Zärtlichkeit⁷⁹ lässt männliche Fachkräfte leicht in einen Missbrauchsverdacht geraten. Da dieser Körperkontakt im Kindergarten ein normaler Bestandteil beim Begleiten auf die Toilette, beim Trösten, beim Auf-dem-Schoß-Sitzen, beim Geschichtenlesen usw. ist, kommen Männer dadurch oft in brenzlige Situationen. Diese Handlungen werden bei Frauen als natürlich gesehen, aber Männer verzichten oftmals auf diesen Kontakt, um gar nicht in den Verdacht zu kommen (Krabel und Cremers, 2008, S. 34).

Auch wenn ein knappes Drittel der befragten Eltern bei Koch den möglichen Verdacht des sexuellen Missbrauchs als Problem bei der Berufswahl sehen (Koch et al., 2012, S. 362), soll betont werden, dass die mögliche Gefahr, die von allen Betreuungspersonen, Männern und Frauen, ausgehen kann, kein Grund für einen Ausschluss aus pädagogischen Berufen oder pädagogischem Handeln sein kann (Cameron et al., 1999, S. 125). Die Eltern dieser Untersuchung sehen keine Notwendigkeit für den Ausschluss männlicher Fachkräfte aus dem Berufsfeld Kindergarten. So werden zwar anfängliche irritierende Gedanken der Eltern bezüglich Missbrauch in den Interviews angesprochen (17% der Eltern) und 27 Prozent der Eltern in der Fragebogenerhebung sehen eine mögliche Gefahr des Missbrauchs. Aber insgesamt sehen Eltern männliche Fachkräfte im Kindergarten positiv und 84 Prozent der Eltern geben in den Fragebögen an, dass männliche Fachkräfte auch pflegerische Tätigkeiten übernehmen sollen (vgl. Abschnitt 7.2.2).

Nachdem aber Vorbehalte auch in dieser Untersuchung genannt werden, sind das Ansprechen der Vorbehalte und das Ernstnehmen der Sorgen der Eltern Voraussetzungen, um gutes Arbeiten für weibliche und männliche Fachkräfte sowie für Kinder in der Erziehung im Kindergarten zu gewährleisten und den Eltern ein gutes und sicheres Gefühl zu geben. Förderlich ist ein offener Umgang mit der Thematik. Ängste, die angesprochen werden, können auch verarbeitet und es kann darauf eingegangen werden. Eine Öffnung der Arbeitsweise, ein Sichtbarmachen der Regeln und Strukturen bringt den Eltern Sicherheit und gewährleistet auch den tätigen PädagogInnen ein klares für sie abgesichertes Arbeitsfeld.

Als Möglichkeit der männlichen Fachkräfte, auf Vorwürfe oder Zuschreibungen in Bezug auf Missbrauch und auch bei allen anderen Vorwürfen zu reagieren, ist der professionelle Umgang mit sich und mit allen anderen beteiligten Personen. Dies bedeutet neben einem Professionsbewusstsein, der Reflexion des eigenen Handelns und des Reagierens der anderen vor allem auch eine Festigung und ein Ausbauen der Personal Mastery. Es wäre besser zu überlegen, wie Kinder in Kindertagesstätten vor sexuellen

⁷⁹ Vgl. dazu die Erläuterungen in der anthropologischen Darstellung (Kapitel 1), dass Männer nur für die Erziehung und Bildung, aber nicht für die Pflege der Kinder zuständig waren.

Übergriffen und vor Gewalt geschützt werden können, anstatt Handlungsspielräume von männlichen Pädagogen einzuschränken (Rohrman, 2014, S. 79). Das Einschränken von Handlungen bzw. Personen führt nur zu einem Einschränken der Vorteile, die männliche Fachkräfte in die pädagogische Arbeit einbringen können, jedoch nicht unbedingt zu mehr Sicherheit. Daher sollte die Arbeitsteilung eigentlich eher mit Blick auf die Kinder, und welche Bedürfnisse sie haben, entstehen. Überlegungen zur Einschränkung von Handlungen, nur um Vorurteilen zu entgehen, grenzen Professionalität ein. Deshalb ist professionelles, begründetes, mit Fachwissen unterlegtes Reflektieren und Handeln wichtig, um derartigen Überlegungen entgegenwirken zu können.

Doch nicht nur die Skepsis bezüglich eines möglichen Missbrauchs durch männliche Fachkräfte ist ein Punkt, der manche Eltern oder auch Kolleginnen nachdenklich stimmt. Auch der wildere Umgang im Spiel, das körperlich Wildere führt manchmal zu Zweifeln.

8.5.2.2 Ängstlich-vorsichtige versus aktive-risikobereite Betreuung der Fachkräfte

Als auffälligsten Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften bezeichnet Melitta Walter die Angst vieler Pädagoginnen, Kinder könnten sich verletzen. Daher werden Eigenschaften wie „abenteuerlustig“ als gefährlich eingestuft. Dies zeigt sich auch in den Tätigkeiten, die männliche Fachkräfte im Kindergarten mit den Kindern durchführen. Kinder bekommen oftmals mehr richtig funktionierende Werkzeuge wie Säge oder Bohrer in die Hände und machen auch im Sportbereich wildere Aktivitäten. Auch in den Befunden wird aufgezeigt, dass wenige Eltern diese Befürchtungen des wilderen Spiels durch männliche Fachkräfte erwähnen. Sie gehen dabei aber von professionellem Handeln aus und hoffen, dass aufgestellte Regeln und Grenzen das Spiel absichern. Trotzdem wird eine mögliche Gefahr durch das wildere Tun kritisch gesehen.

Da Männer weniger Angst haben, dass sie sich verletzen könnten oder sich überanstrengen, kann davon ausgegangen werden, dass Kinder, die ohne Männer aufwachsen, eher überbehütet werden (Walter, 2006). Daher ist aus den Befunden auch ersichtlich, dass einige Eltern gerade das Wegfallen einer Übervorsicht und das wildere Spiel als positiv für ihre Kinder wahrnehmen (vgl. Abschnitt 6.2.3.4).

Das wildere, weniger vorsichtige Spielen ist ein weiterer Punkt, wie sich Buben von Männern angenommen und verstanden fühlen können. Nicht nur männliche Themen und Angebote sind wichtig für Buben, sondern auch das Ausleben der männlichen Kraft und Bewegung zeigt Buben, dass sie in ihrer Art richtig und gut sind und sich nicht wie Mädchen verhalten und verändern müssen.

Frauen sind, anders als Männer, in der Erziehung eher vorsichtiger und hemmender. Gerade mit dem Hintergrund der Aufsichtspflicht und den immer strenger werdenden Gesetzen und Gerichtsurteilen bei Verletzungen von Kindern in Institutionen wie Kindergärten wird eine solche Vorsicht durch Erzieherinnen noch mehr verstärkt.

Ein reflektierter Umgang bezüglich der Bedürfnisse von Mädchen und Buben in Kombination mit den eigenen Möglichkeiten ergeben die Personal Mastery. Im Alltag sind daher gerade durch die unterschiedlichen Spielarten und Regeln von Buben und Mädchen bzw. männlichen und weiblichen Fachkräften eine reflektierte professionelle Auseinandersetzung mit dem „wilderer“ Verhalten und eine Verständigung über die jeweiligen Erwartungen und Befürchtungen notwendig, um anschließend bewusst und begründet die besten Handlungsalternativen für die Kinder zu wählen.

8.5.2.3 Unterschiedliche Kommunikationsstile von männlichen und weiblichen Fachkräften

Neben den Unterschieden in der Themenwahl und auch im aktiven Spiel sowie im körperlichen Umgang sprechen die Eltern auch von Unterschieden in der Kommunikation. So erwähnen die Eltern in der Untersuchung, dass männliche Fachkräfte direkter und sachlicher kommunizieren, und bewerten dies auch als unkomplizierter (vgl. Abschnitt 6.2.3.2).

Auch in der Literatur wird auf diese Art der Kommunikation verwiesen. Das Anführen von mehr Handlungsaufforderung ist typisch für Männer. In der Wortwahl und im Satzbau zeigen sich Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften. Kindergärtnerinnen sprechen von einem klareren, direkteren und ergebnisorientierten Kommunikationsstil bei männlichen Pädagogen. Dies zeigt sich auch bei Studien von Kreß (2006), Kasiske et al. (2006), Uhrig (2006), Watermann (2006) und Aigner et al. (2012) (Cremers und Krabel, 2012, S. 140). Rohrman vertieft diesen Unterschied noch, indem er auf die Durchsetzungsfähigkeit der männlichen Fachkräfte zu sprechen kommt. Er gibt an, dass Männern durch die tiefere Stimme und durch ihr Auftreten schnellere Durchsetzungskraft zugeschrieben wird (Rohrman et al., 2011, S. 50), und weiters beschreibt er, dass angenommen wird, dass männliche Fachkräfte direkter und konsequenter seien (Rohrman, 2014, S. 70). Auch die Eltern dieser Untersuchung führen die Stimmlage der männlichen Fachkräfte an. Dabei vermerken sie, dass Kinder schneller auf eine tiefere Stimme hören als auf eine weibliche, höhere Stimme und dass die tiefere Stimme, wenn sie lauter wird, auch angenehmer klingt als eine weibliche laute Stimme.

Zusätzlich zeigen sich Haltungen und Beliefs in den Äußerungen der männlichen Fachkräfte. Je nach Erfahrungen und Werten bzw. Haltungen reagieren PädagogInnen auch kommunikativ auf Kinder.

„Frauen diskutieren ständig mit den Kindern, sie wollen über alles reden. Jungen wollen nur ihre Grenzen wissen. Frauen sind frustriert, wollen ihre erzieherischen Botschaften loswerden, die Jungen sind genervt. Frauen machen aus einer Mücke einen Elefanten“ (Walter 2006, S. 20).

Die Aussagen und Regeln, die weibliche Fachkräfte tätigen, beeinflussen somit die Reaktionen der Buben. Nicht nur, dass sich diese nicht verstanden fühlen, sie beginnen durch das unbewusste Transportieren des Wunsches der Verhaltensveränderung zu rebellieren und sich gegen das weibliche „Manipulieren“ aufzulehnen. Hilfreich für den Austausch mit den Kindern kann für Fachkräfte das aktive Zuhören sein, aber auch Fachwissen und ein Perspektivenwechsel helfen beim Einordnen der Reaktionen der Kinder und verbessern die Personal Mastery.

Die vielschichtigen Überlegungen der Darstellung der Domäne Personal Mastery im Kontext männlicher Fachkräfte soll in Abbildung 49 abschließend dargestellt werden.

Abb. 49: Zusammenfassender Darstellung der Domäne Personal Mastery im Kontext männlicher Fachkräfte



8.6 Schlussfolgerungen zur Professionalität im Kontext der Befunde

Eltern nehmen pädagogische Fachkräfte im Kindergartenalltag mit ihrem Handeln und durch ihre Ausstrahlung wahr. Dabei gibt es Bereiche, die Eltern mehr auffallen und zu denen sie mehr Aussagen tätigen können, und es gibt Bereiche, zu denen Eltern weniger Zugang haben oder die den Eltern im Kontakt mit männlichen und weiblichen Fachkräften nicht auffallen. In den Untersuchungen wurden keine zusätzlichen Fragen gestellt, um Bereiche, die nicht genannt wurden, unter Beeinflussung der Frage einzufordern. Es wurden die Aussagen der Eltern unbeeinflusst in Bezug zu Bereichen der Domänen gesetzt. Dadurch kann festgestellt werden, welche Aspekte Eltern eher auffallen und in welchen Bereichen sie keine immanenten Wahrnehmungen haben.

Daher lassen sich bezogen auf die Domänen des EPIK-Modells Unterschiede in der Wahrnehmung von Eltern bezogen auf Professionalisierung aufzeigen.

Reflexions- und Diskursfähigkeit

Zu möglichen Überlegungen bezüglich einer Klärung des Männerbilds männlicher Fachkräfte vonseiten der Pädagogen und Überlegungen über Zuschreibungen und Erwartungen an die Fachkräfte äußern sich Eltern in den Untersuchungen nicht. Allerdings nennen Eltern Attribute, die die männliche Fachkraft beschreiben. Die eigenen Überlegungen zur Männlichkeit der Fachkräfte sind den Eltern bewusst und werden genannt, Reflexionsfähigkeit der Fachkräfte bezogen auf deren Männlichkeit oder andere Zuschreibungen und Erwartungen erkennen Eltern aber nicht. Dies scheint aber nicht verwunderlich, da Reflexion der pädagogischen Fachkräfte und auch ein Diskurs selten mit Eltern gemeinsam stattfinden, sondern allein oder im Austausch mit KollegInnen. Daher kann aus wenigen Aussagen von Eltern bezüglich Reflexion nicht auf geringe oder fehlende Reflexion der Fachkräfte geschlossen werden.

Professionsbewusstsein

Auch das Professionsbewusstsein nehmen Eltern weniger wahr. Lediglich auf die Ausbildung wird in einem anderen Aspekt eingegangen, da Eltern vermuten, dass die Ausbildung zu früh beginnt und daher wenige Männer in diesem Berufsfeld tätig sind. Eltern machen keine Aussagen über das Professionsbewusstsein der Fachkräfte, nennen aber selber kritische Überlegungen zur Profession, wie etwa den beruflichen Status.

Bezogen auf das Erfahrungswissen äußern sich Eltern aber durchaus.

Kooperation und Kollegialität

Die Kooperation mit männlichen Fachkräften erleben Eltern am eigenen Leib und können von konkreten Erfahrungen berichten. Und zusätzlich schließen sie aus eigenen Erlebnissen in ihrem beruflichen Kontext auf das Berufsfeld Kindergarten. Es kann nicht gesagt werden, dass die Kooperation und Kollegialität in einem größeren Ausmaß stattfindet als das Professionsbewusstsein oder das Reflexionsbewusstsein, aber Eltern nehmen Kooperation anders und vermehrt wahr.

Differenzfähigkeit

Eltern nehmen Bereiche wie Lernförderung und Entwicklungsförderung der Kinder wahr und benennen Rahmenbedingungen und Tätigkeiten, die gut für ihre Kinder sind. Somit ist es nicht verwunderlich, dass Eltern Vorteile in der Anwesenheit männlicher Fachkräfte für ihre Kinder erkennen und benennen.

Bezüglich differenzierten Verhaltens der Fachkräfte in der Gruppe machen die Eltern keine Aussagen, auch nicht bezüglich differenzierter Fördermaßnahmen. Aber sie erkennen lern- und entwicklungsfördernde Bedingungen für die eigenen Kinder.

Personal Mastery

Auch bezogen auf das pädagogische Handeln der männlichen Fachkräfte können Eltern durch eigene Beobachtungen und durch Erzählungen ihrer Kinder Aussagen bezüglich Unterschieden im kommunikativen, emotionalen und körperlichen Handeln machen.

Eltern erkennen auch eigene Reaktionen durch das pädagogische Handeln, wie Freude und Irritationen. So können Eltern in der Domäne der Personal Mastery vom konkreten Handeln der Fachkräfte berichten, auch Äußerungen aufgrund von Erzählungen der Kinder machen und eigene Reaktionen aufgrund von Handlungen erkennen.

Ob männliche und auch weibliche Fachkräfte von den Eltern als professionell Handelnde wahrgenommen werden, kann aus diesen Befunden nicht abgeleitet werden. Auch ob männliche Fachkräfte professioneller oder weniger professionell agieren als weibliche Fachkräfte, kann nicht gesagt werden. Es kann jedoch festgehalten werden, dass Bereiche in der pädagogischen Arbeit für Eltern ersichtlicher sind als andere Bereiche. Aktivitäten, die der Personal Mastery, der Differenzfähigkeit oder der Kooperation und Kollegialität zugeordnet werden können, nehmen Eltern eher wahr als Aktivitäten der Reflexions- und Diskursfähigkeit sowie des Professionsbewusstseins. Allerdings muss betont werden, dass z. B. auch Teile der Kooperation ebenso zur Diskursfähigkeit zugeordnet werden können und deshalb eine genaue Trennung der Wahrnehmungen von Eltern und Zuordnung zu Domänen nicht stattfinden kann. Zusätzlich wird dem Aspekt

der Struktur und den Rahmenbedingungen nicht Rechnung getragen. Daher soll abschließend zur Professionalisierung anhand des EPIK-Modells im Kontext Befunde betont werden, dass Aussagen der Eltern nur punktuelle Wahrnehmungen von Aktivitäten der Fachkräfte, von Atmosphäre und von eigenen Überzeugungen sind.

8.7 Zusammenfassend: Spielt das Geschlecht in der Betreuung im Kindergarten wirklich eine bedeutende Rolle?

Aufgrund all dieser genannten Überlegungen zu männlichen Fachkräften in Kindergärten stellt sich schlussendlich die Frage, ob das Geschlecht in der Betreuung im Kindergarten tatsächlich von Bedeutung ist. So ist etwa Guggenbühl ein Vertreter, der betont, dass die Unterschiede der Persönlichkeiten wichtiger sind als die Betonung des Geschlechts (Guggenbühl, 2008, S. 152). Trotzdem wird festgehalten, dass es Unterschiede gibt, nicht nur zwischen den Geschlechtern, sondern innerhalb der Geschlechter (Guggenbühl, 2008, S. 153).

Die Bedeutung der Geschlechter in der Betreuung im Kindergarten muss oder soll nicht explizit hervorgehoben werden. Es muss jedoch die Realität der unterschiedlichen Persönlichkeiten und auch der Unterschiede an Professionalisierungsniveaus gesehen und nicht negiert werden. So dürfen auch Überlegungen zu den Unterschieden von männlichen und weiblichen Fachkräften getätigt werden und Maßnahmen bedacht werden, wie mehr Männer in die pädagogische Arbeit integriert werden können und deren Interesse dafür geweckt wird. Ohne aus der Minderheit der Männer in der Pädagogik ein Thema zu machen, würde die Wichtigkeit des männlichen Zugangs in der Erziehung übergangen werden.

Männliche Fachkräfte in Kindergärten sind wichtig, weil:

„Jungen brauchen im Kindergarten und in der Grundschule auch mehr und moderne Männer, mit denen sie sich auseinandersetzen können, die ihnen real – und nicht medial – verschiedene Wege erfolgreicher und stimmiger Männlichkeiten zeigen. Wenn die finanziell autonomere Schule will, kann sie mehr männliche Lehrer, männliche Sozialarbeiter für den Schülerclub, männliche Künstler, Sportler oder Väter für die Nachmittagsangebote anwerben. [...] Dies alles ist nur möglich, wenn sich die Lehrkräfte und das gesamte Personal in der Schule selbst mit den eigenen und mit fremden Einstellungen von ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Männlichkeit und Weiblichkeit auseinandersetzen. Sie müssen sich bewusst sein, dass

ihre spontanen Nebenbemerkungen, ihre Mimik und Gestik oft mehr transportieren als das offizielle Curriculum.“ (Preuss-Lausitz, 2008, S. 132)

Mit mehr Männern in pädagogischen Institutionen können Buben profitieren, indem sie verstanden werden und somit auch verstanden werden wollen. Dies wiederum beeinflusst die Atmosphäre im Kindergarten, sodass sich auch Mädchen und Kolleginnen in einer entspannteren Umgebung eher wohlfühlen. Eigentlich sollten die Empathie und das Verständnis für Mädchen und Buben sowohl von weiblichen als auch männlichen Fachkräften erfolgen. Dies unterstreicht wiederum die Wichtigkeit eines professionellen, reflektierten, begründeten Handelns von PädagogInnen und insgesamt die Professionalisierung des gesamten Kontextes. Der Umgang mit Konflikten und eine geschlechtergerechte Gestaltung von Räumen und Angeboten sollten nicht vom Geschlecht abhängen, sondern von der Professionalität und der fachlichen Kompetenz (Rohrman, 2012c, S. 119, 122).

Durch die Anwesenheit professioneller Fachkräfte müsste aufgrund der Reflexivität, der Kooperationsbereitschaft, der Differenzfähigkeit, des Professionsbewusstseins und der Personal Mastery egal sein, welches Geschlecht die Kinder erzieht und begleitet. Aufgrund des Einflusses der Persönlichkeit und der Unterschiede in den Haltungen und den Erfahrungen werden pädagogische Fachkräfte verschieden agieren, sodass die Vielfalt der Fachkräfte doch wichtig erscheint und in den Kindergarten gebracht werden sollte. Vielfalt sollte in die Professionalisierung integriert werden und durch viele Aspekte (Erfahrungen, Alter, Kultur, Geschlecht, Ausbildung etc.) in den Kindergarten gebracht werden, sodass sich der Kreis im Verlangen nach Professionalisierung der Fachkräfte, der Profession und der Institutionen wieder schließt.

9 Zusammenfassung und Ausblick

Mit dem übergeordneten Blick auf Professionalisierung im Kontext Kindergarten war es das Ziel dieser Arbeit herauszufinden, wie Eltern männliche Fachkräfte im Kindergarten wahrnehmen, wie emotional geprägt die Reaktionen der Eltern auf männliche Fachkräfte sind und ob Unterschiede im pädagogischen Handeln zu weiblichen Fachkräften festgestellt werden.

Dabei zeigt sich vor allem in einem Rückblick auf die anthropologisch und historisch begründete Entstehung der Rollenverteilung, dass die verschiedensten Zuschreibungen männlicher Fachkräfte in Kindergärten ihren Ursprung in der geschichtlichen Auseinandersetzung haben (vertiefende Ausführungen vgl. Kapitel 1 und 2). So wird der Vater im frühen Ägypten zur Erziehungsfigur und übernimmt die Bildung der eigenen Söhne im Haus. Einige tausend Jahre und somit auch viele Generationswechsel später findet die erste Auslagerung der Erziehung von Knaben im antiken Griechenland statt. So hat institutionelle Erziehung durch männliche Fachkräfte dort ihren Anfang. Im antiken Rom wurden sowohl das Gedankengut als auch die gesellschaftlichen Rollen von Erziehern weitestgehend aus dem antiken Griechenland übernommen. Der erste große Umbruch in der Erziehung und auch in der Gesellschaft erfolgte erst wieder im Christentum. Dort übernahmen immer noch Männer die Bildung der Knaben, doch die Werte der Erziehung waren geprägt vom Christentum, von Tadel und Bestrafung. Die Rolle der Frau wurde von Vertretern der Kirche gesellschaftlich abgewertet, worin eine starke Diskriminierung der Frau zu sehen ist.

Durch die Entstehung erster Bewahranstalten für Kinder erhielten Frauen erstmals die Möglichkeit, ihre Rolle als Frau mit einer Berufstätigkeit zu vereinbaren und wieder Wertschätzung zu erlangen. Männliche Betreuer waren von den Initiatoren der Einrichtungen vorgesehen, da sich jedoch keine fanden, mussten bzw. durften Frauen diese Aufgabe übernehmen. Damit zeichnete sich auch gleichzeitig ab, dass Institutionen für jüngere Kinder keinen Bildungsauftrag hatten. Männer waren für die Bildung der Kinder in den Schulen zuständig und Frauen durften die Pflege der jüngeren Kinder in den Kindergärten übernehmen. Um den Frauen die weitere Tätigkeit in diesem Berufsfeld zu sichern, wurden Männer von der Ausbildung ausgeschlossen und die Frauenbewegung nahm den Berufsstand für sich ein (Metzinger, 2006, S. 350).

Der Kindergarten und die Ausbildung zur Kindergärtnerin entwickelten sich weiter, doch die Betreuung der Kinder blieb weiterhin in Frauenhand. Frauen sicherten sich eines der wenigen Berufsfelder, in denen sie tätig sein konnten, indem sie die Tätigkeit im Kindergarten als prädestiniert für Frauen ansahen. Diese Annahme wurde geprägt durch den Begriff der „geistigen Mütterlichkeit“ (Bamler, Schönberger & Wustmann, 2010, S. 200).

Damit ist der Grundstein für die heutige Situation männlicher Fachkräfte in Kindergärten gelegt. Die Annahme, dass Frauen aufgrund ihres Geschlechts befähigt sind Kinder zu erziehen, hält sich teilweise bis heute (Bamler, Schönberger & Wustmann, 2010, S. 204). So verfestigten auch populäre Erziehungsratgeber wie „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ von Johanna Harrer bis Ende der 1980er Jahre dieses Bild. Diese Stereotype der Befähigung von Frauen für die Erziehung bildeten sich somit vor langer Zeit. Dass Frauen für die Pflege zuständig sind, zeichnete sich bereits in der Antike ab, und die Meinung, dass Frauen erzieherische Kompetenzen aufgrund des Geschlechts haben, verfestigte sich seit der Entstehung des Kindergartens im 19. Jahrhundert. Somit gilt es Rollenzuschreibungen, die seit zweihundert Jahren bestehen, durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte im Kindergarten aufzubrechen.

Aus diesen Überlegungen sehen sich männlichen Fachkräfte mit zwei historisch begründeten Schwierigkeiten bzw. Widerständen konfrontiert: Zum einen werden ihnen pädagogische Kompetenzen wie in Kapitel 2 über die Mütterlichkeit erläutert aufgrund ihres Geschlechts aberkannt und zum anderen befürchten Feministinnen, dass männliche Fachkräfte das Berufsfeld für Frauen wieder gefährden und dieses an sich reißen könnten. Sowohl die Positionierung der Frauenbewegung für einen Beruf für Frauen als auch die Zuschreibung der Fähigkeiten der Erziehung an sie sind wie beschrieben seit zweihundert Jahren erkämpft, verteidigt und starr. Durch das Eintreten der männlichen Fachkräfte in diese Frauendomäne werden alteingesessene Werte hinterfragt und aufgerüttelt. Dies braucht seine Zeit, sodass das langsame Öffnen und die langsame Veränderung der Institution Kindergarten nicht verwundert. Die Ausbildung zur/m Kindergartenpädagogin/en wurde erst Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre geöffnet (Aigner & Rohrman, 2012, S. 43). Somit ist es Männern erst seit etwa 40 Jahren möglich, in dieses Berufsfeld einzutreten. Dies ist im Vergleich zur Zeitspanne der Festigung der Zuschreibung der Rollenverteilung in der Erziehung noch zu wenig lange, sodass es noch Jahre brauchen wird, dass Männer in der Erziehung als „normal“ angesehen werden.

Dass weibliche Fachkräfte durch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte verunsichert sind und sich bedroht fühlen, kann durch die Studie von Aigner et. al. nicht bestätigt werden (Aigner & Rohrman, 2012, S. 281). Männliche als auch weibliche Fachkräfte fühlen sich akzeptiert und in ihrer Arbeitssituation wohl. Weibliche Fachkräfte sehen sich und ihren Beruf, der ihnen jahrzehntelang aufgrund des Geschlechts zugeschrieben wurde, nicht als gefährdet und männliche Fachkräfte somit nicht als Konkurrenten.

Die Überlegung, dass männlichen Fachkräften pädagogische Kompetenzen aufgrund ihres Geschlechts aberkannt werden, können ebenfalls durch die in dieser Arbeit genannten Studien als auch durch die eigene Untersuchung nicht bestätigt werden. Dass männliche Fachkräfte einen Gewinn für die Kinder, das Team, die Institution Kinder-

garten und die Eltern bringen können, wurde in den Ergebnissen (Kapitel 5 und 6) ausführlich dargestellt.

Allerdings bedarf es zu konkreteren Überlegungen über pädagogische Kompetenzen auch des Blicks auf Professionalisierung. Dies wurde ebenfalls in Kapitel 3 und 8 dargelegt.

Eltern begegnen männlichen Fachkräften sehr offen, verweisen jedoch auch darauf, dass viele Unterschiede im pädagogischen Handeln typabhängig sind und das Geschlecht der Betreuung wenig Bedeutung hat. Aussagen bezüglich Unterschieden im Verhalten von Fachkräften konnten mittels qualitativer und quantitativer Untersuchung (Kapitel 5, 6 und 7) festgestellt werden. Auch die Tendenzen anderer Studien mittels Befragung von Fachkräften ähneln den Ergebnissen der eigenen Studie. Es können weder in den dargelegten Studien noch in den eigenen Untersuchungen Verhaltensunterschiede und daraus Konsequenzen für die pädagogische Arbeit rein auf das Geschlecht zurückgeführt werden. Persönlichkeitsstrukturen und Rahmenbedingungen sowie Strukturen beeinflussen auch immer wieder das pädagogische Handeln.

Daher genügt nicht nur die Auseinandersetzung mit der Thematik der männlichen Fachkräfte. Wie in Anlehnung an das Konstrukt des EPIK-Modells (vgl. Kapitel 3.5 und 8) aufgezeigt, beeinflusst sich das gesamte Feld der pädagogischen Einrichtung, sodass der Fokus rein auf dem Geschlecht der Fachkraft zu eindimensional und zu wenig wäre. Vielmehr braucht es den Blick der Professionalisierung, wodurch aufgrund der inkludierten Rahmenbedingungen auch die Anwesenheit männlicher Fachkräfte notwendig werden kann. Männliche Fachkräfte wiederum beeinflussen mit ihrem professionellen Handeln das Berufsfeld, sodass von einer (positiv geprägten) Spirale unter anderem aufgrund der Anwesenheit männlicher Fachkräfte gesprochen werden kann. Damit geht einher, dass männliche Fachkräfte nicht außerhalb der Dynamik von Professionalisierung betrachtet werden können.

Diese Bedeutung der Professionalisierung im Kontext der männlichen Fachkräfte soll durch die Darstellung der Bereiche, die das Berufsfeld Kindergarten betreffen, zusammenfassend aufgezeigt werden. Es können in dieser Arbeit nicht alle notwendigen Kompetenzen und Strukturen für professionelles pädagogisches Handeln im Kindergarten mit allen Facetten behandelt werden. Die angeführten Bereiche sollen beispielhaft für die Umsetzung der Domänen im Kindergarten sein. Alle diese Bereiche werden von Strukturen, Rahmenbedingungen als auch Personen und Persönlichkeiten geprägt. Dies bedeutet wiederum, dass es durchaus von Bedeutung ist, welche Persönlichkeit mit allen ihren Prägungen und Erfahrungen eine Fachkraft hat, und diese Prägungen und Erfahrungen schließen wiederum das Geschlecht der Fachkraft mit ein.

Die Bereiche und Kompetenzen, die für den beruflichen Kontext Kindergarten unter anderem von Bedeutung sind, wurden wie bereits in Kapitel 3.5 näher erläutert den

Domänen zugeordnet und sollen hier in einer zusammenfassenden tabellarischen Darstellung abgebildet werden (Tabelle 66):

Tabelle 66: Darstellung verschiedener Bereiche im Kontext Kindergarten für Professionalisierung

Domäne	Kompetenzen/Strukturen in der Domäne
Reflexions- und Diskursfähigkeit	Fachwissen
	Soziale Fähigkeiten für den Austausch
	Freiräume im pädagogischen Handeln
	Eigene Auseinandersetzung mit Rollen und Erwartungen
	Supervision
Professionsbewusstsein	Ausbildung auf Hochschulniveau
	Internationale Berufschancen
	Klare Anforderungen
	Berufsverbände
	Gesetzlicher Rahmen (Kindergarten- und Hortgesetz, Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan)
	Status des Berufs
	Auseinandersetzung mit sich als Person, mit seinem Geschlecht und mit den Erwartungen
Kooperation und Kollegialität	Teambesprechungen
	Arbeitsteilung
	Institutsübergreifende Fortbildungen
	Informationsgespräche
	Elternabende
	Tür- und Angelgespräche
	Gespräche über Erwartungen, Wünsche, Befürchtungen
	Vorteile bei gemischtgeschlechtlichen Teams
Entwicklung durch inhomogene Mitglieder	
Differenzfähigkeit	Beziehungsaufbau
	Fachwissen

	Einfühlungsvermögen
	Reflexionsfähigkeit
	Beobachtungsgabe
	Bewusstsein einer Identifikationsmöglichkeit
	Verständnis
Personal Mastery	Reflexionsfähigkeit
	Fachwissen
	Handlungsfreiheit
	Persönliche Interessen
	Fertigkeiten und Fähigkeiten auf pädagogischer, körperlicher, emotionaler Ebene
	Beobachtungsgabe
	Umgang mit Regeln
	Umgang in der Kommunikation
	Umgang mit schwierigen Kindern
	Umgang mit Vorwürfen

Wie in den Erläuterungen der Professionalisierung anhand des EPIK-Modells im Kontext der Befunde (Kapitel 8) aufgezeigt, können Eltern zur Personal Mastery, zur Differenzfähigkeit sowie zur Kooperation und Kollegialität männlicher Fachkräfte einiges sagen. Die Bereiche Reflexions- und Diskursfähigkeit sowie Professionsbewusstsein wurden in der Untersuchung von den Eltern eher ausgeklammert. Dies geht einher mit den Überlegungen von Breitenbach, Bürmann, Thünemann & Haarmann, dass vor allem das pädagogische Handeln in der Institution sichtbar ist. Die Autoren verweisen auch darauf, dass Professionalisierung nach außen durch den Status, die Bezahlung, durch Ausbildungsabschlüsse oder die Ausstattung der Institutionen sichtbar wird (Breitenbach, Bürmann, Thünemann & Haarmann, 2015, S. 17). Doch nachdem die Untersuchung zu Fachkräften geführt wurde, bezogen Eltern diese Aspekte nicht in ihre Überlegungen mit ein, obwohl eine Trennung zwischen Fachkräften und den strukturellen Aspekten eigentlich nicht möglich ist.

Zusätzlich gingen Eltern, wie in Kapitel 3.3 zur Sichtbarwerdung von Professionalisierung angeführt, in ihren Aussagen nicht darauf ein, ob das pädagogische Handeln intuitiv oder absichtsvoll stattfand (Friedrich & Schoyrer, 2016, S. 50). So wurden keine Überlegungen geäußert, dass Fachkräfte bezogen auf Fachwissen begründet handeln

und sich daher vom alltäglichen pädagogischen Handeln zu Hause unterscheiden (vgl. Kapitel 3.2 über die Problematik der Professionalisierung vor allem im Elementarbereich sowie Schritteser, 2011, S. 103).

In den Untersuchungen dieser Arbeit nehmen Eltern die männlichen Fachkräfte als kompetent in der Ausübung ihrer Tätigkeit wahr. Für Aussagen zu professionellem Handeln fehlt Eltern Wissen über Professionalisierung. Eltern nehmen, aus ihren Aussagen ersichtlich, eine Verbindung zwischen Profession und Professionalisierung eher weniger wahr (vgl. Kapitel 3.1.2 über Profession und Professionalisierung, sowie Schritteser, 2011, S. 97). So kann die Aussage von Schritteser (Schritteser, 2011, S. 96), dass die Professionalisierung im Kindergarten als noch nicht abgeschlossen gesehen werden kann, auch auf die Aussagen der Eltern übertragen werden. Durch das Ausklammern wichtiger Aspekte der Professionalisierung bezogen auf das EPIK-Modell (vgl. Kapitel 3.5 das EPIK-Modell) zeigt sich für Eltern die Tragweite der Professionalisierung im Kontext Kindergarten nicht.

Trotzdem scheint die Übertragung des EPIK-Modells auf den Kontext Kindergarten gelungen. Vergleicht man die Bereiche, die den Domänen in dieser Arbeit zugeordnet werden, mit den Anforderungen zur/m Kindergartenpädagogin/en laut AMS⁸⁰, scheinen sich die Bereiche zu wiederholen. Auch im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan⁸¹ zeigen sich diese Mehrdimensionalität und die Breite der Anforderungen an pädagogische Fachkräfte.

Es wird durch die Schwierigkeit der klaren Zuordnung von Kompetenzen zu den Domänen bewusst, dass es aufgrund der unterschiedlichen Aspekte kaum allgemeingültige Empfehlungen für Maßnahmen zur Professionalisierung im Kindergarten geben kann, die für das Gelingen individueller und struktureller Verbesserungen und Entwicklungen notwendig sind. Nachdem für unterschiedliche Persönlichkeiten von Fachkräften jeweils verschiedene Aspekte wichtig und förderbedürftig sind, bedarf es für Professionalisierung im Kindergarten eines differenzierten Blicks auf jede Fachkraft, auf die Konstellation der Fachkräfte, auf die Institution und dessen Ausstattung, auf das Umfeld, auf die Kinder etc. Entsprechend braucht es eine ständige Adaption an die Gegebenheiten zur Erhöhung der Professionalisierung.

Wird der Blick auf bisherige Forderungen zur Erhöhung des Männeranteils geworfen, zeigen sich ebenfalls Tendenzen der Bedeutung von Professionalisierung. In einer Studie haben Cremers et al. die Strategien zur Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte in acht Kategorien unterteilt:

1. Berufsorientierung junger Männer
2. Öffentlichkeitsarbeit

⁸⁰ <https://www.berufslexikon.at/pdf/pdf1920?berufstyp=2>, Zugriff am 27.08.2017

⁸¹ <https://www.vorarlberg.at/pdf/bildungsrahmenplan.pdf>, Zugriff am 27.08.2017

3. Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen
4. Qualifizierung erwerbsloser bzw. umschulungsinteressierter Männer
5. Qualitäts-, Personal und Organisationsentwicklung in Kindertagesstätten
6. Verbreitung und Weiterentwicklung konkreter Praxisideen
7. Zivil- und Freiwilligendienst
8. Gleichstellungsstrategien und Geschlechtersensibilisierung. (Cremers, Krabel & Calmbach, 2015, S. 298f.)

So werden Aspekte der Ausbildung als Teil der Professionalisierung für die Strategien genannt. Damit wären die Forderungen nach Professionalisierung aufgrund formaler, indikatorengestützter Professionalisierungsmodelle erfüllt (vgl. Kapitel 3.4 Professionalisierungsmodelle).

Allerdings werden auf der Basis der Befunde und eines Professionalisierungsanspruchs aufgrund des EPIK-Modells wichtige Aspekte ausgelassen. So zeigt sich der Fokus der Bereiche dieser Strategien zur Erhöhung des Männeranteils in politischen Überlegungen sowie in Überlegungen zur Qualifizierung von Institutionen und Personen. Um ein Berufsfeld attraktiv zu gestalten, braucht es einen mehrdimensionalen Professionalisierungsanspruch. Damit fehlt bei den Strategien von Cremers et al. der Blick auf die Persönlichkeiten. Es wird die Aus- und Weiterbildung der Personen angestrebt, jedoch keine Überlegungen dazu gemacht, welche Persönlichkeiten, mit welchem Erfahrungswissen und Fachwissen, mit welcher Reflexionsfähigkeit oder auch mit welcher Personal Mastery in das Berufsfeld Kindergarten eintreten sollen.

Im Projekt „Public Fathers‘ Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ werden ebenfalls Überlegungen zur Erhöhung des Männeranteils aufgelistet. Das Projektteam bezieht dafür mehrere Bereiche, abgesehen von formalen Bildungsaspekten, mit ein. Unter anderem verweisen sie auf die Veränderung des öffentlichen Bewusstseins. Die Forschungsgruppe gibt formale Abschlüsse an, indem die Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau das Ansehen des Berufs ändern würde und die Attraktivität des Berufs steigern würde (Aigner & Rohrman, 2012, 429ff.). Dies zeigt sich auch in den Befunden dieser Arbeit, sodass sowohl aufgrund von Professionalisierung bezogen auf Fachwissen und Professionsbewusstsein als auch bezogen auf das Anheben des Männeranteils in Kindergärten die Bedeutung der Anhebung der Ausbildung zu nennen ist.

Weiters nennen Aigner et al. unter anderem das Steigern des Bewusstseins der Bedeutung männlicher Fachkräfte.⁸² Dies wird initiiert durch öffentliche Kampagnen, wie z. B. den „Boys Day“, sowie mittels Aufklärung. Dabei stellen sie Überlegungen an, unreflektierten Haltungen Fachwissen über die Bedeutung männlicher Fachkräfte entgegenzuhalten (Aigner & Rohrman, 2012, 429ff.). Jedoch auch die Forschungsgruppe um

⁸² Es werden hier nicht alle Bereiche zur Steigerung des Männeranteils in Kindergärten angeführt, es sei aber darauf hingewiesen, dass diese noch einige weitere Aspekte, die aber nicht auf Professionalisierung abzielen, beinhalten.

Aigner differenziert dabei nicht, dass die Bedeutung und die Wirksamkeit männlicher Fachkräfte in der Erziehung auch von deren Professionalisierung abhängen.

Auf Basis dieser Überlegungen kann und soll in weiterführenden Forschungsarbeiten der Frage nachgegangen werden, wie das Berufsfeld Kindergarten und das pädagogische Fachpersonal sich öffnen und professionell arbeiten können, um den Kindern, den Eltern und auch den Fachkräften eine geschlechtersensible und entwicklungsfördernde Umgebung bieten zu können.

Was sich für den pädagogischen Kontext bereits jetzt aufgrund der historisch begründeten Schwierigkeit der Öffnung des Berufsfelds Kindergarten für männliche Fachkräfte aufzeigen lässt, ist die notwendige Geduld und Sensibilisierung im Hinblick auf das Aufbrechen starrer Rollenzuschreibungen.

Wie die Untersuchung der Sichtweisen von Eltern sowie die Auseinandersetzung mit anderen Studien gezeigt hat, sind männliche Fachkräfte im Kindergarten sehr willkommen. Es ist für interessierte Männer weder mit Widerständen vonseiten der Eltern zu rechnen noch mit formalen Hindernissen. Die Ausbildung ist für Männer frei zugänglich wie auch das Berufsfeld selber durch die positive Resonanz der Träger und Verantwortlichen.

Es wird notwendig sein, sowohl die Professionalisierung im Kindergarten voranzutreiben als auch Geduld aufzubringen. Zum einen bedarf es wahrscheinlich mehrerer Generationenwechsel, bis sich Zuschreibungen geschlechterspezifischer Aufgaben lockern, und zum anderen braucht es den Fokus der Professionalisierung, mit allen seinen Facetten, um durch eine Statuserhöhung das Berufsfeld attraktiver zu machen.

So geht es nicht nur um Geschlechtersensibilisierung und die Ermöglichung des Zugangs zu einem Berufsfeld, sondern auch um Professionalisierung und eine Steigerung der Attraktivität des Berufsfelds für die Berufswahl.

Literaturverzeichnis

BVZ- Beratungs- und Verwaltungszentrum; *Mehr Männer in die pädagogische Arbeit, Dokumentation der Fachtagung vom 24. Juni 2006 in Frankfurt am Main.*

Bildung und Kindheit : Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre ; [Kongress "Frühkindliche Bildung in Forschung und Lehre" am 28. und 29. Juni 2007 im Französischen Dom in Berlin]. (2008). Opladen [u.a.]: Budrich.

Adler, A. (1966). *Menschenkenntnis* (Fischer-Bücherei, Bd. 726). Frankfurt am Main u.a: Fischer-Bücherei.

Ahnert, L., Pinquart, M., Lamb, M. E. (2006). Security of Children´s Relationship with Non-Parental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 77, 664-679.

Aigner, J. C. (2002). *Der ferne Vater. Zur Psychoanalyse von Vatererfahrung, männlicher Entwicklung und negativem Ödipuskomplex* (Bibliothek der Psychoanalyse, 2., korrigierte Aufl). Gießen: Psychosozial-Verl.

Aigner, J. C. (2009). *Public Fathers Überlegungen zu Männern in der öffentlichen Erziehung (und in der öffentlichen Repräsentation)*. Evangelische Jugendhilfe Haus Neuer Kamp e.V., Osnabrück am 10.09.2010

Aigner, J. C. (Hrsg.). (2011). *Kinder brauchen Männer* (Psychosozial, 34.2011,4 = Nr.126). Gießen: Psychosozial-Verl.

Aigner, J. C. (2011). "Public Fathers". Zur Bedeutung und Problematik der Mann-Kind-Beziehung in der öffentlichen Erziehung. In J. C. Aigner (Hrsg.), *Kinder brauchen Männer* (Psychosozial, 34.2011,4 = Nr.126). Gießen: Psychosozial-Verl.

Aigner, J. C. (2015). Zur Bedeutung von Männern in der pädagogischen Arbeit mit Kindern – die Innsbrucker Wirkungsstudie (W-INN). In B. Koch (Hrsg.), *Der Kindergarten als Arbeitsplatz für Frauen und Männer. Eine Herausforderung für Geschlechterpolitik : eine Dokumentation der Tagung "Sag mir, wo die Männer sind ..." an der Universität Innsbruck, 11. Mai 2015* (Conference series, 1. Auflage). Innsbruck: Innsbruck University Press.

Aigner, J. C. & Poscheschnik, G. (2011). Kinder brauchen Männer! Wozu eigentlich? Editorial. In J. C. Aigner (Hrsg.), *Kinder brauchen Männer* (Psychosozial, 34.2011,4 = Nr.126). Gießen: Psychosozial-Verl.

Aigner, J. C. & Poscheschnik, G. (2012). Brauchen Kinder Männer? Psychoanalytische Befunde und sozialpolitische Folgerungen. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krael & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas*. Opladen [u.a.]: Budrich.

Aigner, J. C. & Rohrmann, T. (Hrsg.). (2012). *Elementar - Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. [Abschlussbericht des FWF-Forschungsprojekts P 20621-G14 "Public fathers" - Austrian's male workforce in child care (2008 - 2010)]*. Opladen: Budrich.

Allen, A. T. & Othmer, R. (2000). *Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland, 1800-1914* (Frauen- und Geschlechterforschung in der historischen Pädagogik, Bd. 4). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Anastasiadis, M. & Bachmann, G. (2012). Das alltägliche einfangen: das Tagebuch. ein Weg zur reflektierenden Forschungs- und Schreibpraxis. In H. Stigler (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2., aktualisierte und erw. Aufl, S. 173-184). Innsbruck: StudienVerl.

Apel, H. J. (Hrsg.). (1999). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Baar, R., Fuhr, T., Michalek, R. & Schönknecht, G. (2012). Genderkompetenz statt Quote! In K. Hurrelmann & T. Schultz (Hrsg.), *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bachmann, G. (2012). Literatur effizient recherchieren und bewerten. In H. Stigler (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2., aktualisierte und erw. Aufl, S. 36-44). Innsbruck: StudienVerl.

Bamler, V., Schönberger, I. & Wustmann, C. (2010). *Lehrbuch Elementarpädagogik. Theorien, Methoden und Arbeitsfelder* (Studium Elementarpädagogik). Weinheim [u.a.]: Juventa.

Bartjes, H. (Warum sind Männer in Erziehung, Bildung und Pflege wichtige? *Berufe in Erziehung, Bildung, Pflege - auch was für Jungs!*, 2008 (Hamburg: Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit).

Beck-Gernsheim, E. (1979). Männerrolle, Frauenrolle - aber was steckt dahinter? Soziologische Perspektiven zur Arbeitsteilung und Fähigkeitsdifferenzierung zwischen den Geschlechtern. In R. Eckert (Hrsg.), *Geschlechtsrollen und Arbeitsteilung. Mann und Frau in soziologischer Sicht* (Beck'sche schwarze Reihe, Bd. 206, S. 165-201). München: Beck.

Beinzger, D. (2003). *Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Reihe Kolloquien, Bd. 6). Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.

Bernfeld, S. (1971). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (Theorie, 7. - 9. Tsd). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bischof-Köhler, D. (2008). Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutionstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Beltz Handbuch, 1. Aufl, S. 18-33). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.

Blank-Mathieu, M. (1996). *Jungen im Kindergarten* (Wissen & Praxis, Bd. 66, 1. Aufl). Frankfurt a. M: Brandes & Apsel.

- Blank-Mathieu, M. (2008). Jungen im Kindergarten. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Beltz Handbuch, 1. Aufl, S. 78-90). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.
- Böhnisch, L. (2008). Soziale Konstruktion von Männlichkeit und Kristallisationspunkte männlicher Sozialisation. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Beltz Handbuch, 1. Aufl, S. 63-76). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.
- Bölsche, J. Wir brauchen mehr Männer. *Spiegel Special - Was Kinder klug und glücklich macht*, Nr. 7, S. 84-86.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brandes, H. (2007, März). *Mehr als Ersatzmütter - was bringen Männer in die Erziehung ein?* Fachtagung "Männer in Kitas", Dresden.
- Brandes, H. (2011). Was bringen Männer in Kitas ein? Zum Stand wissenschaftlicher Forschung zu geschlechtsspezifischem Erzieherverhalten. In J. C. Aigner (Hrsg.), *Kinder brauchen Männer* (Psychosozial, 34.2011,4 = Nr.126). Gießen: Psychosozial-Verl.
- Brandes, H. (2014). *Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der "Tandem-Studie" zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern* (1. Aufl.). Leverkusen: Budrich.
- Brandes, H., Andrä, M. & Röseler Wenke (2012). Das "Männliche" in der Erziehung. Geschlechterspezifisches Erziehungsverhalten und männliches Rollenvorbild. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas* (S. 151-166). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Breitenbach, E. & Bürmann, I. (2014). Heilsbringer oder Erlösungssucher? Befunde und Thesen zur Problematik von Männern in frühpädagogischen Institutionen. In J. Budde (Hrsg.), *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen* (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 10). Opladen u.a: Budrich.
- Breitenbach, E., Bürmann, I., Thünemann, S. & Haarmann, L. (2015). *Männer in Kindertageseinrichtungen. Eine rekonstruktive Studie über Geschlecht, Biographie und Professionalität*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brock, I. (2012). "Ich werde Dich später heiraten!" - Mädchen brauchen Männer als präse Väter und als Bezugspersonen in der Kindertagesstätte. *Sozial extra*, 36 (1/2), 6-10.
- Buchebner-Ferstl, S. (2011). *Erreichbarkeit von Eltern in der Elternbildung* (Forschungsbericht / Österreichisches Institut für Familienforschung, Bd. 8). Wien: Österr. Inst. für Familienforschung an der Univ. Wien.
- Budde, J. (Hrsg.). (2014). *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen* (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 10). Opladen u.a: Budrich.
- Bundesverband österreichischer elternverwalteter Kindergruppen (Hrsg.) *Wie viel Mann braucht's in der Kinderbetreuung* [Themenheft], *September 2010* (74).
- Burkhardt, L., Kraft, S. & Smidt, W. (Prozessqualität, Sprachförderung und professionelle Kompetenz. Ein Einblick in zentrale Forschungsfelder der Elementarpädagogik. *beziehungsweise, österreichisches Institut für Erziehungsforschung*. Verfügbar unter www.oif.ac.at
- Buschmeyer, A. (2013). *Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 52). Univ., Diss.--München, 2011. Wiesbaden: Springer VS.
- Büttner, C. (Hrsg.). (2003). *Alles Machos und Zicken? Zur Gleichstellung von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen* (TPS-Profil, 1. Aufl). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Cameron, C. (2012). Neu betrachtet: Männer und Professionalität in der Kinderbetreuung. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Cameron, C., Moss, P. & Owen, C. (1999). *Men in the nursery. Gender and caring work* (1. publ). London: Chapman.
- Cloos, P. (2008). *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams der Kinder- und Jugendhilfe* (Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung). Weinheim u.a: Juventa-Verl.
- Cloos, P. (2016). Professionalisierung der Kindertagesbetreuung. Professionstheoretische Vergewisserungen. In T. Friedrich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyner & C. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch : Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs* (S. 18-37). Weinheim: Beltz Juventa.
- Colberg-Schrader, H. (2003). Informelle und institutionelle Bildungsorte. Zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Cölln, M. (1997). Dyadische Anthropologie. In M. Cölln (Hrsg.), *Paartherapie und Paarsynthese* (S. 51-98). Vienna: Springer Vienna.
- Cölln, M. (Hrsg.). (1997). *Paartherapie und Paarsynthese*. Vienna: Springer Vienna.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 1. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Cremers, M., Höyng, S., Krabel, J. & Rohrmann, T. (Hrsg.). (2012). *Männer in Kitas*. Leverkusen: Budrich, Barbara.
- Cremers, M. & Krabel, J. (2012). Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas. Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schulkonzept. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas* (S. 265-285). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Cremers, M. & Krabel, J. (2012). Männer in Kitas. Aktueller Forschungsstand in Deutschland. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas* (S. 131-150). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Cremers Michael, Krabel, J. & Calmbach, M. (2015). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Ein Forschungsprojekt der katholischen Hochschule für Sozialwesen*. Berlin.
- Dammasch, F., Metzger, H.-G., Teising, M. & Aigner, J. C. (Hrsg.). (2009). *Männliche Identität. Psychoanalytische Erkundungen* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2003). Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Studienausg.). Weinheim: Juventa-Verl.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diamond, M. J. (2009). Das Unbehagen an der Männlichkeit Die Internalisierung und Anerkennung der Mutter im Mann – ein wesentlicher Schritt in der Entwicklung einer gesunden männlichen Geschlechtsidentität. In F. Dammasch, H.-G. Metzger, M. Teising & J. C. Aigner (Hrsg.), *Männliche Identität. Psychoanalytische Erkundungen* (1. Aufl., S. 161-193). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2006). Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit : [Handbuch und Nachschlagewerk]* (S. 358-367). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Dornes, M. (2006). *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung* (Fischer Geist und Psyche, Bd. 17051, Originalausgabe). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.). (2012). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (3., aktualisierte Auflage). Weinheim: Juventa.
- Eckert, R. (Hrsg.). (1979). *Geschlechtsrollen und Arbeitsteilung. Mann und Frau in soziologischer Sicht* (Beck'sche schwarze Reihe, Bd. 206). München: Beck.
- Emilsen, K. (2012). Mehr Männer in norwegischen Kindergärten. Politische und strategische Rekrutierungsmaßnahmen - ein voller Erfolg? In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Engler, S. (2003). Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Studienausg.). Weinheim: Juventa-Verl.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart* (Grundlagentexte Pädagogik). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Eppel, H. (1996). *Mit Eltern partnerschaftlich arbeiten. Elterarbeit neu betrachtet* (Kindergarten, Hort, Schule). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Esch, K. (Hrsg.). (2005). *Kinderbetreuung - Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verl. f. Sozialwiss.
- Esch, K. & Stöbe-Blossey, S. (2005). Bildung und Erziehung im Strukturwandel - Dienstleistungen für Kinder. In K. Esch (Hrsg.), *Kinderbetreuung - Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven* (1. Aufl., S. 11-28). Wiesbaden: VS-Verl. f. Sozialwiss.
- Farquhar, S.-E. (2012). Selten und ungewöhnlich: männliche Erzieher in Neuseeland. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse und Geschlechterdifferenz. In *Bildung und Kindheit : Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre ; [Kongress "Frühkindliche Bildung in Forschung und Lehre" am 28. und 29. Juni 2007 im Französischen Dom in Berlin]* (S. 195-202). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. (2010). Mehr Männer in die Grundschule? *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 160. (5-6).
- Felbinger, A. & Mikula, R. (2012). Der Umgang mit Fachliteratur. Vom forschenden Lesen zur wissenschaftlichen Textproduktion. In H. Stigler (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2., aktualisierte und erw. Aufl., S. 24-35). Innsbruck: StudienVerl.
- Felbinger, A. & Mikula, R. (2012). Wissenschaftliches Schreiben. Vom Exzerpt zum eigenen Text. In H. Stigler (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2., aktualisierte und erw. Aufl., S. 45-56). Innsbruck: StudienVerl.

- Fisher, H. (1993). *Anatomie der Liebe. Warum Paare sich finden, sich binden und auseinandergehen*. München: Droemer Knauer.
- Friebertshäuser, B. (Hrsg.). (2003). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Studienausg.). Weinheim: Juventa-Verl.
- Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken - ein Überblick. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Studienausg., S. 371-395). Weinheim: Juventa-Verl.
- Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.). (2006). *Pädagogik der frühen Kindheit : [Handbuch und Nachschlagewerk]*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Friedrich, T., Lechner, H., Schneider, H., Schoyrer, G. & Ueffing, C. (Hrsg.). (2016). *Kindheitspädagogik im Aufbruch : Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Friedrich, T. & Schoyrer, G. (2016). Professionalisierung des System Kindergartens. Zum Verhältnis von Fachkräften, Strukturen und Kontexten. In T. Friedrich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyrer & C. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch : Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs* (S. 38-63). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fries, J. E. & Rambuscheck, U. (Hrsg.). (2011). *Von wirtschaftlicher Macht und militärischer Stärke. Beiträge zur archäologischen Geschlechterforschung, Bericht der 4. Sitzung der AG Geschlechterforschung auf der 79. Jahrestagung des Nordwestdeutschen Verbandes für Altertumsforschung e.V. in Detmold 2009* (Frauen, Forschung, Archäologie, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Friis, P. (2008). *Männer im Kindergarten. Wie man sie anwirbt- und dafür sorgt, dass sie auch bleiben*. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Fröbel, F. & Lange, W. (1863). *Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften*. Berlin: Enslin.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 13). Freiburg i. Br: FEL Verl. Forschung Entwicklung Lehre.
- Fthenakis, W. (1988). *Väter. Band 1*. München: Urban & Schwarzberg.
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2003). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Fthenakis, W. E. (2008). Die Rolle des Vaters Forschungsergebnisse und Perspektiven für eine neue Familienpolitik. In M. Hofer (Hrsg.), *Vater, Sohn und Männlichkeit. Wie der Mann zum Mann wird* (Topos-Taschenbücher, Bd. 661, Überarb. Neuausg.). Innsbruck: Verl.-Anst. Tyrolia.
- Gebhardt, M. (2009). *Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert* (1. Aufl.). München: Dt. Verl.-Anst. Verfügbar unter <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=30222>
- Gesterkamp, T. (2008). Die Krise der Kerle Über die schleichende Entwertung traditioneller Männlichkeit in Arbeitswelt und Privatleben. In M. Hofer (Hrsg.), *Vater, Sohn und Männlichkeit. Wie der Mann zum Mann wird* (Topos-Taschenbücher, Bd. 661, Überarb. Neuausg.). Innsbruck: Verl.-Anst. Tyrolia.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2014). *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit* (5., überarb. und erw. Aufl. 2012, rev. Ausg.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Guggenbühl, A. (2008). Die Schule – ein weibliches Biotop? Psychologische Hintergründe der Schulprobleme von Jungen. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Beltz Handbuch, 1. Aufl, Bd. 2008, S. 150-169). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.
- Hänsel, D. (1991). Die männliche und die weibliche Form des Lehrerseins. *Neue Sammlung, Jg. 31* (H. 2), 187-202.
- Hartmann, W. (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009*. Wien. Verfügbar unter <http://media.obvsg.at/AC11757249-2001>
- Heidenreich, M. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In H. J. Apel (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 35-58). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Heimgartner, A. (2012). Computerunterstützte qualitative Inhaltsanalyse. Atlas.ti und MAXQDA im Match. In H. Stigler (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2., aktualisierte und erw. Aufl, S. 304-313). Innsbruck: StudienVerl.
- Heller, E. Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen. In *Bildungsnetz Berlin: "Gender, Bildung, Neue Medien - wie sieht die Kita von morgen aus?" Berlin: LIFE e.V.* (Bd. 2004).
- Helsper, W. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft, Bd. 57). Weinheim u.a: Beltz.
- Hofer, M. (2008). Männlichkeit ernst nehmen. In M. Hofer (Hrsg.), *Vater, Sohn und Männlichkeit. Wie der Mann zum Mann wird* (Topos-Taschenbücher, Bd. 661, Überarb. Neuausg.). Innsbruck: Verl.-Anst. Tyrolia.
- Hoffmann, M. (1992). *Zusammenleben im Kindergarten. Dynamische Prozesse zwischen Kindern, Eltern und Erzieherinnen*. Weinheim: Juventa-Verl.

- Honig, M.-S. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (Juventa-Archiv). Weinheim: Juventa-Verl.
- Huber, J. & Walter, H. (2015). *Der Blick auf Vater und Mutter*: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huppertz, N. (1977). *Elternmitsprache im Kindergarten. E. Aufgabe für Eltern, Erzieher, Träger* (Herderbücherei, Bd. 9049 : Pädagogik, Orig.-Ausg). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung* (Beltz Studium, 2. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag. Verfügbar unter <http://d-nb.info/965841650/04>
- Hurrelmann, K. & Schultz, T. (Hrsg.). (2012). *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* (Pädagogische Streitschriften, 1. Aufl). Weinheim: Juventa.
- Jauk, M. (2012). Elektronische Literaturverwaltung und Wissensorganisation mit Citavi. Ein Tool für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. In H. Stigler (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2., aktualisierte und erw. Aufl, S. 70-77). Innsbruck: StudienVerl.
- Jehle, M. (2010). *Dich werde ich später einmal heiraten. Die Vater-Tochter-Beziehung im Horoskop*. [Berlin]: MariusVerl.
- Jüttemann, G. (Hrsg.). (1985). *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim u.a: Beltz.
- Kalkowski, P. (2010). *Arbeitspapier zur Klärung der Begriffe „Beruflichkeit und Professionalisierung“ in der Fokusgruppe 1: „Beruflichkeit und Professionalisierung“ im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit“*. Zugriff am 03.07.2017. Verfügbar unter http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/Kalkowski_Begriffsklaerungen_Beruf.pdf
- Karsten, M.-E. (2005). Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertagesstätten - weiterhin ein mehrdimensionales Projekt der Professionalisierung und Investition in die Zukunft. In K. Esch (Hrsg.), *Kinderbetreuung - Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven* (1. Aufl, S. 113-133). Wiesbaden: VS-Verl. f. Sozialwiss.
- Karsten, M.-E., Martin, K. & Giesecke, H. (2003). *Bildung in Kindertagesstätten*. Berlin: Ver.di. Verfügbar unter [http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/bildung-in-kindertagesstaetten\(7a9aa141-c8b5-40d7-b9f7-6d326551b8a6\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/bildung-in-kindertagesstaetten(7a9aa141-c8b5-40d7-b9f7-6d326551b8a6).html)
- Kasten, H. (2008). Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung und Bildung von Jungen. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Beltz Handbuch, 1. Aufl, Bd. 2008, S. 49-62). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.
- Kittl-Satran, H. (2012). Aufbereitung qualitativer Daten. Von der Datenerfassung zum Primärtext. In H. Stigler (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2., aktualisierte und erw. Aufl, S. 293-303). Innsbruck: StudienVerl.
- Klein, U. & Wulf-Schnabel, J. Männer auf dem Weg aus der Sozialen Arbeit. *WSI Mitteilungen*, Nr. 3/2007.
- Koch, B. (2008). *Damit kann man ja keine Familie ernähren. Das Einkommen in der Kinderbetreuung*. Unveröffentlichte Arbeit, Universität. Innsbruck.
- Koch, B. (2011). *Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen. Profil, Erfahrungen und Faktoren zur Erhöhung ihres Anteils am Gesamtpersonal*. Innsbruck, Univ., Diss., 2011.
- Koch, B. (2012). *Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen. Impulse für eine "geschlechtsneutrale" Professionalität in der Elementarpädagogik* (Thesis series, 1. Aufl). Zugl.: Innsbruck, Univ., Diss., 2011. Innsbruck: Innsbruck Univ. Press.
- Koch, B. (Hrsg.). (2015). *Der Kindergarten als Arbeitsplatz für Frauen und Männer. Eine Herausforderung für Geschlechterpolitik : eine Dokumentation der Tagung "Sag mir, wo die Männer sind ..." an der Universität Innsbruck, 11. Mai 2015* (Conference series, 1. Auflage). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Koch, B., Rohrman, T., Möisinger-Strubreither, B. & Schauer, G. (2012). Männer in Kindergärten und Ausbildungseinrichtungen in Österreich. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrman (Hrsg.), *Männer in Kitas*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- König, A., Leu, H. R. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2015). *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (Pespektive Frühe Bildung).
- König, E. & Bentler, A. (2003). Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß - ein Leitfaden. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Studienausg, S. 88-96). Weinheim: Juventa-Verl.
- Krabel, J. (Hrsg.). (2006). *Männer in "Frauen-Berufen" der Pflege und Erziehung*. Opladen: Budrich.
- Krabel, J. & Cremers Michael. (2008). *Gender Loops. - Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechter Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dissens e. V.
- Krabel, J. & Stuve, O. (2006). *Männer in "Frauen-Berufen" der Pflege und Erziehung*. Opladen: Budrich.
- Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.). (2002). *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Kreß, B. Ergebnisse der Befragung und der Workshops mit männlichen Pädagogen. In *BVZ - Beratungs- und Verwaltungszentrum e. V.: Mehr Männer in die pädagogische Arbeit!, Frankfurt am Main* (Bd. 2006).

- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (1. Aufl.). Weinheim, Bergstr: Juventa.
- Kunter, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u.a.: Waxmann.
- Lamnek, S. (1988). *Qualitative Sozialforschung, Bd. 1*. München: Psychologie-Verl.-Union; Beltz.
- Lamnek, S. (1989). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Lamnek, S. (Cop. 1995). *Methodologie* (Qualitative Sozialforschung / Siegfried Lamnek, Bd. 1, Ed. 3, 3., korrig. Aufl.) [S.l.]: [s.n.].
- Lechner, A. (2008). *Transgenerationale Beziehungen und Tabu. Am Beispiel des pädophilen Feldes*. Innsbruck, Univ., Dipl.-Arb., 2008.
- Lechner, H. (2001). *Erlebnisorientierte Persönlichkeitsbildung*. Augsburg.
- Lechner, H. (2016). Professionalisierung und Kompetenzentwicklung. Überlegungen zur Genese von individueller Professionalität. In T. Friedrich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyner & C. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch : Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs* (S. 93-106). Weinheim: Beltz Juventa.
- Leu, H. R. (2005). Bildung in der frühen Kindheit - Anforderungen an die Institutionen. In K. Esch (Hrsg.), *Kinderbetreuung - Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven* (1. Aufl, S. 73-93). Wiesbaden: VS-Verl. f. Sozialwiss.
- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. *Pädagogische Professionalität*, 9-39.
- Marth, S. S. (2009). *Männer als sozialpädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder* (1. Aufl). s.l: GRIN Verlag. Verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/61166
- Matzner, M. (2008). Jungen brauchen Väter. Zur Bedeutung von Vätern in der Entwicklung, Erziehung und Bildung von Jungen. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Beltz Handbuch, 1. Aufl, S. 316-330). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.
- Matzner, M. & Tischner, W. (2008). Auf dem Weg zu einer Jungenpädagogik. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Beltz Handbuch, 1. Aufl, S. 381-409). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.
- Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Beltz Handbuch, 1. Aufl). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.
- Mayring, P. (2001). Combination and Integration of Qualitative and Quantitative Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/967/2111>
- Mayring, P. (1985). *Qualitative Inhaltsanalyse*: Beltz; Deutschland; Germany; Weinheim.
- Mertens, W. (1994). *Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität* (Psychoanalytische Entwicklungspsychologie). Stuttgart u.a: Kohlhammer.
- Metzinger, A. (2006). Geschichte der Erzieherinnenausbildung als Frauenberuf. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit : [Handbuch und Nachschlagewerk]* (S. 348-358). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Meyer, S., Nolte, D., Bahr, S., Hoffmann, H. & Stadler, U. M. (2015). Berufserfahrung als Ressource. Ausgewählte Ergebnisse des TUF-Projekts zu Tätigkeiten von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (Pespektive Frühe Bildung, S. 179-196).
- Nairz-Wirth, E. (2011). Professionalisierung nach Pierre Bourdieu. In M. Schratz (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Aufl., S. 163-186). Wien: Facultas.wuv.
- Nelson & Bryan G. (2012). Männer in der Elementarpädagogik in Nordamerika. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2011). *Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (WiFF-Expertisen Unter-dreijährige, Bd. 24, Stand: Januar 2012). München: DJI.
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (Pespektive Frühe Bildung, S. 48-66).
- Neubauer & Gunter (2012). Geschlechterdynamik in gemischten Kita-Teams - Herausforderung für Beratung und Begleitung. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas*. Leverkusen: Budrich, Barbara.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft, Bd. 57). Weinheim u.a: Beltz.

- Nohl, H. (1949). *Pädagogik aus dreissig Jahren*. Frankfurt a.M.: G. Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1961). Die Autonomie der Pädagogik. In H. Nohl (Hrsg.), *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (5., unveränd. Aufl., 11. u. 12. Tsd). Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (Hrsg.). (1961). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (5., unveränd. Aufl., 11. u. 12. Tsd). Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1970). *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*. Frankfurt am Main: Schulte-Blumke.
- Oberhuemer, P. (2006). Zur Reform der Erzieherinnen- und Erzieher(aus)bildung im internationalen Vergleich. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit : [Handbuch und Nachschlagewerk]* (S. 367-376). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 1. Aufl, S. 70-82). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Oswald, H. (2003). Was heißt qualitativ forschen? In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Studienausg, S. 71-87). Weinheim: Juventa-Verl.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In M. Schratz (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Aufl., S. 8-45). Wien: Facultas.wuv.
- Petri, H. (1999). *Das Drama der Vaterentbehmung. Chaos der Gefühle - Kräfte der Heilung* (Herder-Spektrum). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Preuss-Lausitz, U. (2008). Voraussetzungen einer jungengerechten Schule. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Beltz Handbuch, 1. Aufl, Bd. 2008, S. 122-135). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.
- Rabe-Kleberg, U. (2003). *Gender mainstreaming und Kindergarten* (Gender mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe, 1. Aufl). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-407-55110-8>
- Rabe-Kleberg, U. (2004). Männer als Kindergärtnerinnen? Oder: Gender Mainstreaming und Kindergarten. *Bildungsnetz Berlin: Gender, Bildung, Neue Medien - wie sieht die Kita von Morgen aus?*
- Rabe-Kleberg, U. (2012). Kontrolle-Markt-Vertrauen. Grundlegende Kategorien einer Theorie professionellen Handelns? Das Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im Umbruch der Neuen Bundesländer. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (3., aktualisierte Auflage, S. 118-127). Weinheim: Juventa.
- Rabe-Kleberg, U. & Damrow, M. K. (2012). Eltern als Partner und Verdächtige zugleich. Kindergarten und Kinderschutz. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62 (22/24), 34-39.
- Reble, A. (1995). *Geschichte der Pädagogik* (18., durchges. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reicher, H. (2012). Planung und Durchführung. Gebrauchsanweisung für den "richtigen" Methodeneinsatz. In H. Stigler (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2., aktualisierte und erw. Aufl, S. 91-110). Innsbruck: StudienVerl.
- Rendtorff, B. (2003). *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter* (Beltz-Taschenbuch, Bd. 148). Weinheim u.a: Beltz.
- Rendtorff, B. (2006). *Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung* (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, Bd. 690). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rendtorff, B. (2012). Geschlechtsspezifische Aspekte von Nähe und Distanz - zur Sexuierung der Professionalisierungsdebatte. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (3., aktualisierte Auflage, S. 90-100). Weinheim: Juventa.
- Rohr, R. (2008). *Vater, Sohn und Männlichkeit. Wie der Mann zum Mann wird* (Topos-Taschenbücher, Bd. 661, Überarb. Neuausg). Innsbruck: Verl.-Anst. Tyrolia.
- Rohrmann, T. Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschule: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In *Welche Rolle spielt das Geschlecht bei der Berufswahl? - Strategien zur Erweiterung des Berufswahlspektrums junger Frauen und Männer* (Bd. 2005).
- Rohrmann, T. Männer in Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In *BVZ - Beratungs- und Verwaltungszentrum e. V.: Mehr Männer in die pädagogische Arbeit!*, Frankfurt am Main (Bd. 2006).
- Rohrmann, T. Warum ich mir mehr Männer im Kindergarten wünsche. In *Kinder sind Mädchen und Jungen - Geschlechter-sensible Erziehung. TPS - Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita* (Ausgabe 2, 2008).
- Rohrmann, T. Wofür wird ein Mann gebraucht... *Überarbeitete Fassung von Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial*, Nr. 2/2001, S. 35-38.

- Rohrman, T. (2004). Warum also sollte man nicht auch dem Mann vorschlagen, als Erzieher zu arbeiten. *Switchboard* (Nr. 166, Oktober/November).
- Rohrman, T. (2006). Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In J. Krabel (Hrsg.), *Männer in "Frauen-Berufen" der Pflege und Erziehung*. Opladen: Budrich.
- Rohrman, T. (2008). Jungen in der Grundschule. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Beltz Handbuch, 1. Aufl, Bd. 2008, S. 109-121). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.
- Rohrman, T. (2008). *Zwei Welten? - Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog* (Erziehungswissenschaft). Opladen: Budrich UniPress.
- Rohrman, T. (2011). Männer in der Elementarpädagogik. Ein internationales Thema. In J. C. Aigner (Hrsg.), *Kinder brauchen Männer* (Psychosozial, 34.2011,4 = Nr.126). Gießen: Psychosozial-Verl.
- Rohrman, T. (2012). Gender in der Praxis von Kindertageseinrichtungen. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrman (Hrsg.), *Männer in Kitas* (S. 219-232). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Rohrman, T. (2012). Männer in der Elementarpädagogik: Ein aktueller internationaler Überblick. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrman (Hrsg.), *Männer in Kitas*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Rohrman, T. (2012). Warum mehr Männer? In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrman (Hrsg.), *Männer in Kitas* (S. 115-130). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Rohrman, T. (2014). Männer in Kitas: Zwischen Idealisierung und Verdächtigung. In J. Budde (Hrsg.), *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen* (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 67-85). Opladen u.a: Budrich.
- Rohrman, T., Koch, B., Strubreither, B. & Schauer, G. (2011). Männer in Kindergärten und Ausbildungseinrichtungen in Österreich. In J. C. Aigner (Hrsg.), *Kinder brauchen Männer* (Psychosozial, 34.2011,4 = Nr.126). Gießen: Psychosozial-Verl.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Hannover u.a.: Schroedel.
- Rustenbach, S. J. (2003). *Metaanalyse. Eine anwendungsorientierte Einführung* (Methoden der Psychologie, Bd. 16, 1. Aufl.). Bern u.a.: Huber.
- Sabla, K.-P. & Rohde, J. (2014). Vergeschlechtlichte Professionalität – Zuschreibungen einer ‚gelingenden‘ Praxis qua Geschlecht. In J. Budde (Hrsg.), *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen* (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 10). Opladen u.a: Budrich.
- Sachße, C. (1994). *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929* (2., überarb. Aufl.). Opladen: Westdt. Verl.
- Scheipl, J. (2012). Es wäre schon so viel gewonnen, wenn... Einiges dazu und etwas darüber hinaus. In H. Stigler (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2., aktualisierte und erw. Aufl, S. 78-89). Innsbruck: StudienVerl.
- Schenz, C. (2011). Bildung und pädagogische Professionalität: Vom Versuch, gleichzeitig über einen weißen und einen schwarzen Schimmel zu sprechen. In M. Schratz (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Aufl., S. 187-217). Wien: Facultas.wuv.
- Schmidt, C. (2003). "Am Material"?. Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Studienausg, S. 544-568). Weinheim: Juventa-Verl.
- Schratz, M. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Aufl.). Wien: Facultas.wuv.
- Schratz, M. (2011). Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in internationaler Perspektive. In M. Schratz (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Aufl., S. 46-94). Wien: Facultas.wuv.
- Schrittesser, I. (2011). Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In M. Schratz (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Aufl., S. 95-122). Wien: Facultas.wuv.
- Schulte, S. (2012). "Entschuldigung, sind Sie der Hausmeister?". Geschlechtersensible Pressearbeit zum Thema "Männer in Kitas". In *Männer in Kitas* (S. 253-264). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Schultheis, K. (2008). Jungenforschung. Aktuelle Ergebnisse, Desiderate, Probleme. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Beltz Handbuch, 1. Aufl, S. 366-380). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als "bescheidene Profession". In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132-170). Opladen: Leske + Budrich.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersu-*

- chungen zum Typus pädagogischen Handelns (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 1. Aufl, S. 183-275). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende* (Lehrbuch). Berlin u.a.: Springer VS.
- Seipel, C. & Rieker, P. (2003). *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Smidt, W., Burkhardt, L., Kraft, S. & Koch, B. (2010). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich - Modelle, Befunde, Desiderate. In *Zeitschrift für Pädagogik* (Heft 2, 56. Jg).
- Smidt, W. & Roux, S. How extraverted, open, agreeable, conscientious, and neurotic are prospective early childhood pedagogues? A comparison with the German Socio-Economic Panel. In *Early Child Development and Care, 2015, Vol. 185, No. 5* (2015, Vol. 185, No. 5, S. 766-778). Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.957691>
- Spieß, C. K. (2005). Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen - drei Thesen zu Forschungsdesideraten und Instrumenten. In K. Esch (Hrsg.), *Kinderbetreuung - Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven* (1. Aufl, S. 135-147). Wiesbaden: VS-Verl. f. Sozialwiss.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 1. Aufl, S. 41-69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stigler, H. (Hrsg.). (2012). *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2., aktualisierte und erw. Aufl). Innsbruck: StudienVerl.
- Stigler, H. & Felbinger, G. (2012). Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In H. Stigler (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2., aktualisierte und erw. Aufl, S. 141-146). Innsbruck: StudienVerl.
- Strohmaier, J. (2003). *Sind Sozialpädagogen "neue" Männer? Konstruktion von Männlichkeit im Feld sozialer Arbeit* (Gender Studies, Bd. 1). Hamburg: Kovač.
- Strubreither, B. (2011). *Männer in der Kindergartenpädagogik. Bildungstheoretische und ausbildungspraktische Aspekte geschlechtsspezifischer Erziehungshaltungen im Kindergarten*, Universität. Innsbruck.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Blatchford, I. S. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE): final report. A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. Annesley: Dept. for Education and Skills.
- Tenorth, H.-E. (1992). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (Grundlagentexte Pädagogik). Weinheim: Juventa Verlag.
- Terhart, E. (2003). Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Studienausg, S. 27-42). Weinheim: Juventa-Verl.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft, Bd. 57, S. 202-224). Weinheim u.a: Beltz.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In *Zeitschrift für Pädagogik* (Heft 2, 56. Jg, S. 206-222).
- Thole, W. (2013, Oktober). *Was bedeutet Professionalisierung? Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde*. Vortrag aus der ersten Kolloquiumsveranstaltung "Professionalisierung in der Kindertagesbetreuung", München. Zugriff am 27.08.2014. Verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/Veranstaltungen/20131015_Werner_Thole.pdf
- Thole, W. & Polutta, A. (2011). Professionalität und Kompetenz von Mitarbeiterinnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft, Bd. 57, S. 104-121). Weinheim u.a: Beltz.
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied u.a: Luchterhand.
- Tischner, W. (2008). Bildungsbenachteiligung von Jungen im Zeichen von Gender-Mainstreaming. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Beltz Handbuch, 1. Aufl, S. 343-363). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.
- Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.). (2006). *Perfekte Eltern und funktionierende Kinder? Vom Mythos der "richtigen" Erziehung ; mit einem Eltern-Stärken-Test* (2., durchges. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Tünkte, M. (2007). *Männer im Erzieherberuf. Die Relevanz von Geschlecht in einer traditionellen Frauenprofession*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müllere. K.
- Uhrig, K. & Englert, W. (2006). *Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main*. Verfügbar unter http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CxbmWKtCG_sj:www.mmik-

parisax.de/texte-und-themen%3Ffile%3Dtl_files/mmik/dokumente/Motivationslage-maennlicher-Fachkraefte.pdf+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=at

Ummel, H. (2004). *Männer in der Pflege. Berufsbiographien im Umbruch* (Studien zur Gesundheits- und Pflegewissenschaft, 1. Aufl.). Bern [u.a.]: Huber.

Urban, M., Peeters, J., van Laere, K., Lazzari, A. & Vandenbroeck, M. (September/2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*, University of East London, Cass School of Education; University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. London.

Viernickel, S. (2015). Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Forschungslandschaft. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (Perspektive Frühe Bildung, S. 21-47).

Walter, M. (2005). *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. München: Kösel.

Walter, M. (Wie entwickeln sich Kinder in paritätisch besetzten Einrichtungen? In *BVZ- Beratungs- und Verwaltungszentrum; Mehr Männer in die pädagogische Arbeit, Dokumentation der Fachtagung vom 24. Juni 2006 in Frankfurt am Main* .

Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit* (Reprint / Max-Planck-Institut für psychologische Forschung <München>, Bd. 2001,4). München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.

Werneck, H., Beham-Rabanser, M. & Palz, D. (2006). *Aktive Vaterschaft. Männer zwischen Familie und Beruf* (Forschung Psychozial, Orig.-Ausg.). Gießen: Psychozial-Verl. Verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2849704&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm

Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2010). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit - Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In *Zeitschrift für Pädagogik* (Heft 2, 56. Jg, S. 60-76).

Windheuser, J. (2014). Die symbolische und generationale Ordnung der sexuellen Gewalt in der Missbrauchs-Debatte. In J. Budde (Hrsg.), *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen* (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 10). Opladen u.a: Budrich.

Wöll, R. (1991). *Zusammenarbeit Elternhaus - Schule*, Universität. Innsbruck.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Maxime der Erziehung von Ptahhotep (Seel & Hanke, 2015, S. 163)	19
Abb. 2: Tabelle der OECD 2014 – Bildungsabschlüsse von KindergartenpädagogInnen	38
Abb. 3: formal indikatorengestütztes Professionalisierungsmodell nach Thole (2008).....	72
Abb. 4: strukturtheoretisches Professionalisierungsmodell angelehnt an Oevermann und Helsper (1996, 2002).....	73
Abb. 5: Professionalisierungsmodell nach Schenz (2011)	74
Abb. 6: Professionalisierungsmodell nach Cloos (2008)	76
Abb.7: Professionalisierungsmodell/Kriterienkatalog nach Tietze und Viernickel (2002).....	77
Abb. 8: Qualitätsmodell der NAEYC (Inhalte aus Fthenakis, 2003, S. 209)	78
Abb. 9: Das struktural-prozessuale Professionalisierungsmodell von Erziehungsqualität.....	79
Abb. 10: Kompetenzfelder der COACTIV-Studie	81
Abb. 11: Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte (Nentwig-Gesemann & Fröhlich- Gildhoff, 2015, S. 51)	83
Abb. 12: Gegenüberstellung der Kompetenzmodelle der COACTIV-Studie und von Nentwig- Gesemann & Fröhlich-Gildhoff	85
Abb. 13: EPIK-Domänenmodell: Die fünf Domänen der Professionalisierung.....	92
Abb. 14: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Reflexions- und Diskursfähigkeit im Kontext Kindergarten.....	95
Abb. 15: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Professionsbewusstsein im Kontext Kindergarten	99
Abb. 16: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Kooperation und Kollegialität im Kontext Kindergarten	101
Abb. 17: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Differenzfähigkeit im Kontext Kindergarten	104
Abb. 18: Darstellung der Domäne Personal Mastery im Kontext Kindergarten	107
Abb. 19: Gemeinsames Ablaufmodell für qualitative und quantitative Forschung (Mayring, 2001, S. 369).....	117
Abb. 20: Möglichkeiten der Integration qualitativer und quantitativer Analyse auf der Designebene (Mayring, 2001)	118
Abb. 21: Verteilung der quantitativ befragten Eltern nach Alter	124
Abb. 22: Verteilung der quantitativ befragten Eltern nach Familienstand	126
Abb. 23: Verteilung der quantitativ befragten Eltern nach Ausbildungsstand	126
Abb. 24: Verteilung der quantitativ befragten Eltern nach Erfahrung und Kindergartenart	128
Abb. 25: Verteilung der qualitativ befragten Eltern nach Erfahrung und Kindergartenart	129
Abb. 26: Verteilung der qualitativ befragten Eltern nach Familienstand.....	130
Abb. 27: Verteilung der qualitativ befragten Eltern nach Alter	131
Abb. 28: Verteilung der qualitativ befragten Eltern nach Ausbildung.....	132
Abb. 29: Bedeutung von männl. Fachkräften für Kinder (Aigner & Rohrmann, 2012)	139
Abb. 30: Verteilung der männlichen Fachkräfte auf Träger in Frankfurt (Uhrig & Englert, 2006, S. 10).....	141
Abb. 31: Fälle sexuellen Missbrauchs von Kindern für die Berichtsjahre 1994–2014	143
Abb. 32: SPSS-Tabelle zum Vorgehen der fehlenden Antworten	149
Abb. 33: Eigene Darstellung des Ablaufschemas einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz	160

Abb. 34: Vorläufiges Kodiersystem durch die Sichtung der Studien und Literaturarbeit.....	160
Abb. 35: Code-Matrix	163
Abb. 36: Summaries erstellen in MAXQDA	164
Abb. 37: Auszug aus der Gridtabelle Geschlecht und Gefahren	165
Abb. 38: Auswählen einzelner Zitate zur weiteren Verwendung	165
Abb. 39: Einstellung der Eltern gegenüber einer männlichen Fachkraft im Kindergarten in Zahlen	203
Abb. 40: Aussagen von Eltern in freigemeinnützigen Kindergärten in %	205
Abb. 41: Übersicht der Aussagen der befragten Eltern zu möglichen Gefahren mit männlichen Fachkräften in Zahlen	207
Abb. 42: Befürchtungen einer möglichen Gefahr durch männliche Pädagogen mit Berücksichtigung der Wohngegend der Eltern in %	211
Abb. 43: Befürchtungen von Eltern bezogen auf das Geschlecht des Kindes in %	216
Abb. 44: Auswahlkriterien der Eltern für einen Kindergarten	239
Abb. 45: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Reflexions- und Diskursfähigkeit im Kontext männlicher Fachkräfte.....	270
Abb. 46: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Professionsbewusstsein im Kontext männlicher Fachkräfte	273
Abb. 47: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Kooperation und Kollegialität im Kontext männlicher Fachkräfte	282
Abb. 48: Zusammenfassende Darstellung der Domäne Differenzfähigkeit im Kontext Kindergarten	288
Abb. 49: Zusammenfassender Darstellung der Domäne Personal Mastery im Kontext männlicher Fachkräfte	300

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der frühzeitlichen erzieherischen Bedeutung	20
Tabelle 2: Übersicht der antiken erzieherischen Bedeutung	23
Tabelle 3: Übersicht der mittelalterlichen pädagogischen Bedeutung	26
Tabelle 4: Übersicht der erzieherischen Bedeutung der frühen Neuzeit und Aufklärung.....	30
Tabelle 5: Anzahl des Betreuungspersonals in Österreich adaptiert v. Gabriele Schauer.....	34
Tabelle 6: Anteil männlicher Beschäftigter in Kindertageseinrichtungen in europäischen Ländern	37
Tabelle 7: Übersicht der erzieherischen Bedeutung zur Zeit der Industrialisierung bis in die Neuzeit/Moderne.....	41
Tabelle 8: Zusammenfassende Darstellung der Professionalisierungsmodelle.....	85
Tabelle 9: Studien zu Männern in der Elementarpädagogik (Koch, 2011, S. 15).....	113
Tabelle 10: Auflistung der Studien zu Männern in der Elementarpädagogik (Koch, 2011, S. 15)	114
Tabelle 11: zeitlicher Ablauf des gesamten Forschungsvorhabens.....	121
Tabelle 12: die Gegenüberstellung von quantitativer und qualitativer Stichprobe in %	122
Tabelle 13: Gesammelte Darstellung der Hypothesen	135
Tabelle 14: Zuordnung der Fragen zu den Hypothesen	144
Tabelle 15: Geschlecht und Besonderheiten der Interviewten sowie Dauer der Interviews bei Eltern, die Erfahrung mit männlichen Fachkräften haben	157
Tabelle 16: Geschlecht und Besonderheiten der Interviewten sowie Dauer der Interviews bei Eltern, die keine Erfahrung mit männlichen Fachkräften haben.....	158
Tabelle 17: Beschreibung des Kategoriensystems	161
Tabelle 18: Aussagen der Eltern zur Freude über die Anwesenheit von männlichen Fachkräften im Kindergarten	170
Tabelle 19: Aussagen der Eltern zur Skepsis bei Anwesenheit von männlichen Fachkräften im Kindergarten	170
Tabelle 20: Bestätigung der Hypothese 1, keine Bestätigung der Hypothese 2.....	171
Tabelle 21: Aussagen von Eltern mit und ohne Erfahrung zur Freude über eine männliche Fachkraft in %	171
Tabelle 22: Berechnung der Signifikanz zur Einstellung der Eltern im Bezug auf die Erfahrung mit männlichen Fachkräften ^{a,b}	172
Tabelle 23: Aussagen von Eltern mit und ohne Erfahrung zur Skepsis gegenüber einer männlichen Fachkraft in %	172
Tabelle 24: Berechnung der Signifikanz bezüglich Skepsis und Erfahrung mit männlichen Fachkräften ^{a,b}	173
Tabelle 25: Eltern sehen einen männlichen Pädagogen skeptisch mit Berücksichtigung der Wohngegend in %	173
Tabelle 26: Signifikanzberechnung bezüglich der Skepsis in Kombination mit der Wohngegend ^{a,b}	174
Tabelle 27: Eltern aus öffentlichen Kindergärten sind eher skeptisch gegenüber einem männlichen Pädagogen als Eltern aus freigemeinnützigen Kindergärten in Zahlen	175
Tabelle 28: Signifikanzberechnung über die Skepsis bezogen auf die Kindergartenart ^{a,b}	175
Tabelle 29: Bestätigung der Hypothese 8.....	176
Tabelle 30: Teilnahme an der quantitativen Untersuchung und Aussage der Eltern zur Freude über eine männliche Fachkraft nach Ausbildungsstand in Zahlen und %	176

Tabelle 31: Bestätigung der Hypothese 3.....	177
Tabelle 32: Häufigkeiten, ob eine männliche Fachkraft für Alleinerziehende nicht in Frage kommt	178
Tabelle 33: Signifikanzberechnung zur Skepsis mit Bezug zum Familienstand ^a	178
Tabelle 34: Aussagen der Eltern über die bewusste Entscheidung für einen männlichen Kindergartenpädagogen mit Berücksichtigung des Kindergartentyps in Personenzahlen	179
Tabelle 35: Bewusste Entscheidung für eine männliche Fachkraft mit Berücksichtigung der Ausbildung in %	180
Tabelle 36: Berechnung der Signifikanz bezüglich einer bewussten Entscheidung für eine männliche Fachkraft, das Bildungsniveau mit einbezogen ^a	180
Tabelle 37: Übernahme aller Tätigkeiten aus Sicht der Eltern.....	181
Tabelle 38: Erwartungen an Tätigkeitsbereiche männlicher Pädagogen aus Sicht von Eltern in %	182
Tabelle 39: Berechnung der Signifikanz bezogen auf Tätigkeitenübernahme männlicher Fachkräfte und Erfahrung der Eltern mit männlichen Fachkräften ^{a,b}	183
Tabelle 40: Keine Bestätigung der Hypothese 4	184
Tabelle 41: Bedeutung des Geschlechts des Betreuungspersonals für junge Kinder nicht von Bedeutung	185
Tabelle 42: Aussagen der Eltern, dass sie keinen Unterschied sehen, ob ihr Kind von einer weiblichen oder einer männlichen Fachkraft betreut wird mit Bezugnahme des Bildungsniveaus der Eltern in %.....	185
Tabelle 43: keine Bestätigung der Hypothese 5	185
Tabelle 44: Aussagen der Eltern über die Bedeutung der männlichen Pädagogen im Kindergarten für Kinder in %	186
Tabelle 45: Berechnung einer Signifikanz bezüglich der Bedeutung der männlichen Fachkräfte ^{a,b}	187
Tabelle 46: Aussagen der Eltern über die Eignung eines männlichen Pädagogen bei Kindern unter drei Jahren in %	188
Tabelle 47: Befürchtungen von Eltern bezüglich des sexuellen Missbrauchs durch männliche Fachkräfte	189
Tabelle 48: Übersicht über Tätigkeitenübernahme und Einstellungen zum Generalverdacht in %	189
Tabelle 49: Überblick über die Aussagen zu Befürchtungen der Eltern eines möglichen sexuellen Missbrauchs in Kombination mit dem Geschlecht des Kindes in %	190
Tabelle 50: Bestätigung der Hypothese 9.....	191
Tabelle 51: Signifikanzberechnung bezüglich der Übernahme von Pflegetätigkeiten und dem Geschlecht der Kinder ^a	191
Tabelle 52: Angaben aller Eltern über einen möglichen Vaterersatz durch männliche Fachkräfte für Kinder alleinerziehender Mütter	192
Tabelle 53: Angaben aller Eltern über einen möglichen Vaterersatz durch männliche Fachkräfte für alleinerziehende Mütter.....	192
Tabelle 54: Angaben der alleinerziehenden Mütter zum Thema Vaterersatz und aller Eltern in % im Vergleich	193
Tabelle 55: Keine Bestätigung der Hypothese 6	194
Tabelle 56: Angaben der alleinerziehenden Mütter zum Thema Vaterersatz und aller Eltern in %	194
Tabelle 57: Signifikanzberechnung zum möglichen Vaterersatz für alleinerziehende Mütter oder für Kinder alleinerziehender Mütter ^{a,b}	195

Tabelle 58: Aussagen der Eltern, ob sie ihr Kind in Zukunft zu einem männlichen Pädagogen geben würden (mit Berücksichtigung der Erfahrungen der Eltern mit männlichen Pädagogen) in %	196
Tabelle 59: Bestätigung der Hypothese 7.....	196
Tabelle 60: Aussagen von Eltern mit und ohne Erfahrung zur Freude in Gegenüberstellung mit zukünftigen Gedanken in %	197
Tabelle 61: Signifikanzberechnung bezüglich der Erfahrung der Eltern und dem Wunsch zukünftiger erhöhter Anwesenheit männlicher Fachkräfte ^{a,b}	197
Tabelle 62: Aussagen der Eltern über Wünsche, ob in Zukunft mehr männliche Pädagogen im Kindergarten tätig sein sollen in %	198
Tabelle 63: Bestätigung der Hypothese 10.....	198
Tabelle 64: Aussagen der Eltern über mögliche Gründe für eine geringe Anzahl männlicher Pädagogen in % und Zahlen (Mehrfachnennungen möglich), Frage: Männer wählen den Beruf des Kindergartenpädagogen momentan so selten, weil	199
Tabelle 65: Übersicht über die Bestätigungen der Hypothesen	199
Tabelle 66: Darstellung verschiedener Bereiche im Kontext Kindergarten für Professionalisierung	308



Anhänge

Fragebogen

Lieber Eltern und Erziehungsberechtigten!

Wir sind eine Forschungsgruppe der Universität Innsbruck und beschäftigen uns in unserer Arbeit mit dem Thema Kindergartenpädagogik, insbesondere mit der Frage „Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“.

Als Eltern und Erziehungsberechtigten sind Sie die Expert/innen für Ihr Kind, deren Meinung uns sehr wichtig ist. Deshalb bitten wir Sie um Mithilfe bei unserer Forschung! Damit können wir institutionelle Bedingungen für die Kinder und die Arbeitsbedingungen in Kindergärten gemeinsam verbessern und attraktiver gestalten, sowie Ihre Interessen und Erwartungen in weiterführenden Arbeiten berücksichtigen.

Bitte füllen Sie den Fragebogen sorgfältig aus. Wenn Sie sich bei einer Frage nicht entscheiden können, kreuzen Sie bitte die Antwort an, die am ehesten auf Sie zutrifft. Bitte machen Sie keine Kreuze zwischen zwei Kästchen, denn dann können wir diese Antwort nicht auswerten!

Alle Angaben werden natürlich vertraulich behandelt. Die Fragebögen können in eine Box im Kindergarten eingeworfen werden und werden gesammelt anonym im verschlossenen Kuvert an uns zurückgesandt und nur von den Mitarbeiter/innen des Forschungsprojekts ausgewertet.

Sollten Sie Interesse an den Ergebnissen unseres Forschungsprojektes haben, informieren wir Sie gerne darüber, wenn Sie uns ihre e-Mail-Adresse zukommen lassen (Mail an elementar-ezwi@uibk.ac.at senden).

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Mag. Gabriele Schauer

(elementar-Forschungsteam)

1. Ihr Kind besucht eine Kindergartengruppe mit einem männlichen Pädagogen?

- ja nein nein, aber ich kenne männliche Kindergartenpädagogen

1a. Ich würde mein Kind (wieder) zu einem männlichen Kindergartenpädagogen geben

- trifft voll zu
 trifft eher zu
 trifft eher nicht zu
 trifft nicht zu

1b. Warum würden Sie ihr Kind (wieder) zu einem männlichen Kindergartenpädagogen geben?

1c. Ich habe mich bewusst für einem männlichen Kindergartenpädagogen entschieden

- ja nein nein, da ich keine Entscheidungsfreiheit hatte

2. Welches Gefühl haben Sie, wenn Sie daran denken, dass ihr Kind im Kindergarten von einem Mann pädagogisch betreut wird?

Frage:	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich freue mich über diese Möglichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sehe keinen Unterschied, ob mein Kind von einem Mann oder einer Frau betreut wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sehe der Situation erwartungsvoll entgegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sehe der Situation gelassen entgegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sehe einen Mann in der Betreuung meines Kindes eher skeptisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich mit diesem Gedanken nicht sehr anfreunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für mich kommt diese Möglichkeit keinesfalls in Frage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Momentan sind wenige Männer in den Kindergärten beschäftigt.

Sollten dort mehr männliche Pädagogen tätig sein?

Ja sicher Eher schon Eher nicht nein

4. Wenn ja: Warum sollte es Ihrer Ansicht nach mehr Männer in Kindergärten geben?

Frage:	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
weil gemischte Teams besser sind als reine Frauen- oder Männerteams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
damit Kinder beide Geschlechter im Alltag erleben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil Männer für Jungen besonders wichtig sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil Männer auch für Mädchen besonders wichtig sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
damit Kinder sehen, dass Männer und Frauen dieselben Fähigkeiten im Umgang mit Kindern haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil Männer einen anderen Zugang zu Kindern haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil Männer und Frauen unterschiedlich sind und sich gut ergänzen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil viele Kinder heute ohne Vater aufwachsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weiteres (bitte notieren)				

5. Was glauben Sie, welche Tätigkeiten ein Kindergärtner (Mann) im Kindergarten ausführen sollte?

Frage:	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Er sollte alle Tätigkeiten ausüben, die eine Kindergärtnerin (Frau) auch macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er sollte vor allem handwerkliche und sportliche Tätigkeiten ausüben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er soll auch den Bereich der Pflege (Toilettengang, Waschen,...) übernehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er sollte auch den emotionalen Bereich (trösten, auf den Schoß nehmen,...) übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er sollte vor allem administrative Aufgaben übernehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Männer sind im Bereich der Kinderbetreuungsberufe in der Minderheit. Warum, glauben Sie, ist das so?

Der Beruf ist für Männer nicht attraktiv...

- , weil der Gehalt zu wenig ist
- , weil die Ausbildung für Männer nicht stimmig ist
- , sich männliche Attribute mit diesem Beruf nicht vereinbaren lassen.
- , weil diese von den Eltern nicht erwünscht sind.
- , weil Männer oft im Verdacht des sexuellen Missbrauchs stehen.
- , weil die Berufsaussichten für Männer nicht ansprechend sind.

7. Was für Erfahrungen haben Sie zum Thema Männer im Kindergarten gemacht?

- Ich bin im Kindergarten bereits männlichen Kindergärtnern begegnet (bitte weiter bei Punkt 7a)
- Ich hatte im Kindergarten noch nie mit Männern zu tun (bitte weiter bei Punkt 7b)

7a. Wie haben Sie Männer im Kindergarten erlebt? (bei Erfahrung mit männlichen Kindergärtnern)

Frage:	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Männer werden von Kindern bevorzugt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männer werden von Müttern bevorzugt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männer werden von Vätern bevorzugt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männliche Kindergärtner werden von alleinerziehenden Frauen als Vaterersatz erlebt/gesehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männliche Kindergärtner werden von Kindern als Vaterersatz gesehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt wenig Interesse an männlichen Kindergärtnern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männern wird grundsätzlich mit Misstrauen begegnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Männern wird dasselbe erwartet wie von weiblichen Pädagoginnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wird erwartet, dass Männer typisch männl. Aktivitäten übernehmen, z.B. Fußball, Spiel auf dem Außengelände, Toben und Raufen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An Männer werden geringere Ansprüche gestellt als an Frauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manche Tätigkeiten werden Männern nicht zugetraut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist selbstverständlich, dass Männer auch Kinder wickeln und/oder auf die Toilette begleiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe schon erlebt, dass ein Mann des sexuellen Missbrauchs verdächtigt wurde. nur weil er ein Mann ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7b. Was vermuten Sie, welche Aussagen treffen bei Männern im Kindergarten zu? (ohne Erfahrung mit männlichen Kindergärtnern)

Frage:	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Männer werden von Kindern bevorzugt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männer werden von Müttern bevorzugt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männer werden von Vätern bevorzugt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männliche Kindergärtner werden von alleinerziehenden Frauen als Vaterersatz erlebt/gesehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männliche Kindergärtner werden von Kindern als Vaterersatz gesehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt wenig Interesse an männlichen Kindergärtnern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männern wird grundsätzlich mit Misstrauen begegnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Männern wird dasselbe erwartet wie von weiblichen Pädagoginnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wird erwartet, dass Männer typisch männliche Aktivitäten übernehmen, z.B. Fußball, Spiel auf dem Außengelände, Toben und Raufen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An Männer werden geringere Ansprüche gestellt als an Frauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manche Tätigkeiten werden Männern nicht zugetraut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist selbstverständlich, dass Männer auch Kinder wickeln und/oder auf die Toilette begleiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich vermute, dass ein Mann schnell des sexuellen Missbrauchs verdächtigt wird, nur weil er ein Mann ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Erziehen Männer Ihrer Meinung nach anders als Frauen?

Was meinen Sie: Unterscheiden sich Ihrer Erfahrung nach weibliche und männliche Pädagog/innen in den folgenden Aspekten?

Frage:	Eher Frauen	Eher Männer	ich sehe da keinen Unterschied
Klare Anweisungen geben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ängstlich sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aktiv auf Kinder zugehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehr mit Kindern sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehr Spiele im Freien machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Kindern mehr zutrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konflikten aus dem Weg gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder mehr kontrollieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kindern ihre Selbständigkeit lassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öfter ein Auge zudrücken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehr Geduld haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Was meinen Sie: Welche Bedeutung hat das Geschlecht der Pädagog/innen für Kinder?

Frage:	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Für kleine Kinder ist das Geschlecht der Pädagog/innen nicht so wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder bis zu drei Jahren sind bei Frauen besser aufgehoben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jungen brauchen männliche Bezugspersonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mädchen brauchen männliche Bezugspersonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männliche Bezugspersonen sind besonders wichtig für Kinder von alleinerziehenden Müttern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder sollen sehen, dass Männer und Frauen dasselbe können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männer haben einen anderen Zugang zu Kindern als Frauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männer zeigen den Kindern, dass jedes Verhalten auch eine männliche Variante hat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist wichtig, dass Kinder erleben, dass Männer ganz unterschiedlich sein können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Was würde eine Tätigkeit im Kindergarten für Männer attraktiver machen?

Frage:	Stimme voll zu	Stimme etwas zu	stimme eher nicht	stimme nicht zu
Wenn man viel Zeit mit den Kindern im Freien verbringen würde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn mehr Platz zum Toben wäre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn es nicht so „brav“ und „ordentlich“ zugehen würde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn es mehr Bewegung geben würde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn es mehr Experimente, eine Werkbank und technische Dinge geben würde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn es zumindest einen männlichen Kollegen geben würde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Pädagogen auf ihre eigene Art mit den Kindern umgehen könnte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn man zumindest gleich viel wie ein Lehrer verdienen würde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Männer später einmal ihren eigenen Kindergarten leiten könnten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weiteres:				

11. Wie sollten Ihrer Meinung nach Frauen und Männer generell ihr familiäres Zusammenleben gestalten? Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (1= Stimme sehr zu, 6= Stimme gar nicht zu)

Frage:	1	2	3	4	5	6
Wenn Kinder da sind, soll der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Mann, der zu Hause bleibt und den Haushalt führt, ist kein "richtiger Mann"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Männer sind für die Kindererziehung genauso geeignet wie Frauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Kinder da sind, soll der Mann weniger arbeiten und sich mehr Zeit für die Familie nehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mann und Frau sollen sich Familienarbeit und Erwerbsarbeit partnerschaftlich teilen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Kinder da sind, soll die Frau in den ersten drei Jahren zu Hause bleiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Gibt es noch etwas, das Ihnen fachlich und persönlich sehr wichtig ist und das Sie uns gerne mitteilen möchten?

13. Statistische Angaben für die Auswertung:

Geschlecht :

- Männl. Weibl.

Wie alt sind Sie?

- Jünger als 20
 Zwischen 20 und 30
 Zwischen 30 und 40
 Zwischen 40 und 50
 Älter als 50

Ihre höchste Ausbildung ist:

- Hauptschule
 Berufsbildende Mittlere Schule / Lehre
 Matura
 Fachhochschule / Universität

Wieviel Kinder haben Sie?

- 1
 2
 3
 4
 Mehr als 4 Kinder

Das Kind, das einen Kindergarten besucht, ist

Männlich Weiblich

2 Jahre

3 Jahre

4 Jahre

5 Jahre

6 Jahre

Sie sind ...

Alleinerziehend

In einer Partnerschaft lebend

Verheiratet

Geschieden/Verwitwet

Sie leben

In einem Dorf / ländliche Gegend

In einer Stadt

In einer Großstadt

Danke für ihre Aufmerksamkeit und ihre Bemühungen!

Leitfaden für Interviews mit Eltern

1. Hat ihr Kind eine Kindergärtnerin oder einen Kindergärtner? Was haben sie für Erfahrungen mit ihm/ihr gemacht

1a. Wie wäre es, wenn die Betreuung ihres Kindes das andere Geschlecht hätte?

1b. (Warum) würden Sie ihr Kind (wieder) zu einem männlichen Kindergartenpädagogen geben?

1c. Haben sie sich bewusst für einen männlichen Kindergartenpädagogen entschieden?

1d. Haben Sie Männer (im Kindergarten) im Umgang mit Kindern erlebt? Wie war der Kontakt zu Mädchen, Buben, Mütter, Väter, ...?

2. Welches Gefühl haben Sie, wenn Sie daran denken, dass ihr Kind im Kindergarten von einem Mann pädagogisch betreut wird?

Warum?

3. Wo unterscheiden sich Ihrer Erfahrung nach weibliche und männliche Pädagog/innen ?

(Anweisungen geben, aktiv sein, Kommunikation, Strafen, Selbstständigkeit, Geduld,...)

3a Fällt ihnen noch ein Unterschied ein?

4. Welche Bedeutung, glauben sie, hat das Geschlecht der Pädagog/innen für Kinder?

(Für Mädchen, Buben, jüngere, ältere, Kinder ohne Väter, Rollenverständnis,...)

5. Was glauben Sie, welche Tätigkeiten ein Kindergärtner (Mann) im Kindergarten ausführen sollte?

5a. Welche nicht? Warum?

5b. Können sie sich Vorteile oder auch Probleme in der Durchführung der Tätigkeit vorstellen?

6. Welcher Typ Mann, glauben sie, arbeiten in Kindergärten?

6a. Unterscheiden diese sich von anderen?

6b. Was bedeutet das für die Identitätsbildung und das Rollenverständnis?

7. Haben sie Befürchtungen bei männlichen Pädagogen?

Welche? Warum?)

8. Gibt es noch etwas, das Ihnen fachlich und persönlich sehr wichtig ist und das Sie uns gerne mitteilen möchten?

Statistische Angaben für die Auswertung der Interviews:

Interview Nr. _____

Datum des Interviews : _____

Geschlecht :

 Männl. Weibl.

Wie alt sind Sie?

 Jünger als 20 Zwischen 20 und 30 Zwischen 30 und 40 Zwischen 40 und 50 Älter als 50

Ihre höchste Ausbildung ist:

- Hauptschule
- Berufsbildende Mittlere Schule / Lehre
- Matura
- Fachhochschule / Universität

Sind sie berufstätig?:

- nein
- Teilzeit
- Vollzeit
- mein Partner ist berufstätig

Wieviel Kinder haben Sie?

 1 2 3 4 Mehr als 4 Kinder

Welchen Kindergarten besucht ihr Kind?

- städtischen Träger konfessioneller Träger freigemeinnütziger Träger

Das Kind, das einen Kindergarten besucht, ist

- Männlich Weiblich

- 2 Jahre 3 Jahre 4 Jahre 5 Jahre 6 Jahre

Sie sind ...

- Alleinerziehend
 In einer Partnerschaft lebend
 Verheiratet
 Geschieden/Verwitwet

Sie leben

- In einem Dorf / ländliche Gegend
 In einer Stadt

Transkriptionsregeln

Formatierungen

- Schrift: Times New Roman, Punkt 12
- Zeilenabstand 1,2
- Ränder sollten Platz für Anmerkungen lassen (2,5 rechts und 4 links)

Textkennzeichnung

- Kodierung der Gesprächsteilnehmer Interviewer z.B. I 1:, I2:, etc,
- Text: Kursiv f. Interviewer, normal für Antwort,
- Keine Anführungsstriche für Fragen und Antworten
- Leerzeile zwischen Fragen – Antwort – Fragen; wenn der Interviewer den Redefluss des Gesprächspartners lediglich aufrechterhält, z.B. mit „Mh,mh“ keine neue Zeile
- Betont betont, unterstrichen, aber nicht laut
- LAUT laut, akzentuiert (auch Silben, z.B. AkZENT)
- ? Stimme am Ende hoch wie bei Frage
- :u:nd Dehnung
- (.) Pause unter 1 Sek.)
- (1), (2), (3) Pausen, Zahl gibt Länge an
- // fehlendes Wort/Wörter, unverständlich
- (?Wort?) vermuteter Wortlaut
- da- Wortabbruch
- die=die=die Stottern, Wiederholung, schnell gesprochen, Verschleifung
- g e d e h n t e Sprechweise mit Leezeichen zwischen den Buchstaben

außersprachliche Handlungen oder Ereignisse in spitze Klammern

- >holt Luft<, >lacht<
- >genuschelt<, >ironisch< - ebenso besondere Art zu sprechen
- >Interviewer blättert< - Interaktionsbesonderheiten
- >fällt ins Wort< Interviewer/Gesprächspartner fällt ins Wort
- **Hörersignale werden als normalen Text wiedergegeben**
- Mh, mhm - Zustimmung
- Hm, hm - Verneinung
- Äh, ähm, öh, ah etc. - Verzögerungssignale
- Falsche Ausdrücke werden falsch wieder gegeben (z.B. sterilisiert), keine Korrektur
- Wortabbruch z.B. Fotoappa//Fotoapparat komplettes Wort mit // anhängen

Übersicht der Interviews

	m/w	Alter	Ausbil- dung	berufstätig	wie viele Kinder	viele Träger des KG	KG w/m	Kind	Alter Kindes Jahren	des in	Partner- stand	Wohn ort	Anmerkung
A1	w	3	4	2	2	1	w/m	3 und 5			2	2	
A2	m	4	4	3	2	3	m/m			2	3	2	Erfahrung früher in Krabbelstube
A3	w	4	4	2	2	3	w/m			4	3	2	
A4	m	3	4	3	3	1	w/m	4 und 6			2	2	verheiratet mit A8
A5	w	3	2	2	1	1	w			4	3	2	
A6	w	3	3	Studium	2	1	w/w			5	3	2	Russin
A7	w	3	4	2	1	1	m			10	1	2	Erfahrung vor 6 Jahren
A8	w	3	4	2	3	1	w/m	4 und 6			2	2	verheiratet mit A4
A9	w	3	2	2	3	1	w			4	3	2	Türkin
A10	m	4	4	3	1	3	w			4	3	1	verheiratet mit A14
A11	w	4	4	2	2	1	m			4	3	1	verheiratet mit A12
A12	m	5	4	3	2	1	m			4	3	1	verheiratet mit A11
A13	w	4	4	2	2	1	m/m			4	2	1	
A14	w	4	4	2	1	3	w			4	3	1	verheiratet mit A10
A15	w	3	4	Studium	2	1	m			6	3	2	Türkin
A16	w	3	4	1	3	3	w/w	5 und 6			3	1	verheiratet mit A16, Interview gemeinsam
A16	m	4	4	3	3	3	w/w	5 und 6			3	1	verheiratet mit A16, Interview gemeinsam

A17	w	2	2	1	1	1	w	6	1	1	Gewalt erlebt
A18	w	4	3	2	2	3	m	4	3	1	verheiratet mit A19
A19	m	4	3	3	2	3	m	4	3	1	verheiratet mit A18
A20	w	3	4	Karenz		1	3	w	2	3	1
B1	w	3	3	2	2	1	m	4	3	1	
B2	w	3	3	2	2	1	m/m	4	3	1	
B3	w	3	3	2	2	1	m/w	4	3	1	
B4	w	3	1	2	2	1	m/w	5	3	2	Türkin
B5	w	3	3	1	3	1	m	6	3	1	
B6	w	2	1	1	1	1	w	4	1	2	
B7	w	3	2	2	4	1	m	4	1	2	

Postskriptum

nach Lamnek, Qualitative Sozialforschung, 2012 aus:
([http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/Qualitative Sozialforschung/Postskriptum.pdf](http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/Qualitative_Sozialforschung/Postskriptum.pdf)) Zugriff am 31.7.2013

Postskriptum Nr: _____

Zum Interview:

Interviewer: Gabriele Schauer

Datum des Interviews: _____

Ort des Interview: _____

Beginn des Interviews: _____

Dauer des Interviews (in Minuten): _____

Ende des Interviews: _____

Interviewsituation:

Besondere Vorkommnisse während des Interviews:

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

Gespräche nach Abschalten des Aufnahmegeräts:

Verhalten des Interviewers:

Informationen zum Interviewpartner:

Pseudonym: _____

Rekrutierungsweg: _____

Verhalten des Interviewpartners:

Sonstige Auffälligkeiten, Informationen o.ä.:

Anmerkungen:



Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Erziehungsberechtigte!

Mein Name ist Mag^a Gabriele Schauer. Ich bin gelernte Kindergärtnerin und Horterzieherin und schreibe gerade an meiner Doktorarbeit an der Universität Innsbruck.

In meiner Dissertation möchte ich Elternreaktionen auf männliche Kindergartenpädagogen erforschen und diese mit internationalen Studien vergleichen. Im Zuge dieser Arbeit wurden bereits 400 Fragebögen verschickt und viele Sichtweisen von Eltern kennengelernt. Es ist mir aber sehr wichtig, zusätzlich persönliche Gespräche mit Eltern zu führen. Zum Einen mit Eltern, die noch keine Erfahrungen mit männlichen Pädagogen gemacht haben, aber noch mehr mit Eltern, die Männer im Kindergarten bereits erlebt haben. Ich möchte gerne Gespräche mit ihnen als Mütter und Väter führen, in denen sie als Erziehungsberechtigte mir alles mitteilen können, was ihnen wichtig erscheint – sowohl Positives wie Negatives

Warum mache ich das?

Es läuft momentan eine starke Diskussion über eine Erhöhung des Männeranteils in der Kinderbetreuung. Daher möchte ich zum Einen die Elternseite in den Vordergrund bringen und deren Wünsche, Hoffnungen oder auch Befürchtungen für ihre Kinder aufzeigen.

Zum Anderen werden viele Aussagen auf nationalem und internationalem Niveau getätigt. Für mich ist aber interessant und wichtig, wie es den Eltern in Tirol mit den wenigen männlichen Kindergartenpädagogen geht.

Daher bitte ich sie um ihre Teilnahme an dieser Studie.

Warum sollten sie mitmachen?

Ihre Daten werden anonymisiert, sodass niemand ihre Aussagen zurückverfolgen kann; ihre Anliegen werden aber trotzdem Gehör finden. So können sie die Betreuungssituation ihrer Kinder für die Zukunft eventuell verbessern bzw. aufzeigen, was ihnen dabei wichtig ist.

Die Ergebnisse der Studie bekommen sie auf Wunsch selbstverständlich mitgeteilt.

Es würde mich sehr freuen, wenn sie mich kontaktieren würden:

Gabriele.schauer@student.uibk.ac.at

Tel.: 0699/17132093

Danke für ihr Mitwirken!

Mag^a Gabriele Schauer

Lebenslauf: Mag.^a Gabriele Schauer



Persönliche Daten: Mag.^a Gabriele Elisabeth Schauer, geb. Leitner

geboren am 23. Feber 1979 in Innsbruck
verheiratet seit 30. Juni 2006 mit Mag.
Michael Schauer,
leitender Angestellter

Kinder: Sohn Felix, geboren am 12. Juni 2007
Sohn Moritz, geboren am 11. Oktober 2009

Eltern: Gerhard Manfred Leitner, geboren am 24. August 1959, Landesbeamter
Monika Aloisia Leitner, geb. Rauch, geboren am 11. Mai 1960, Telekombeamtin

Ausbildungsdaten:

1985 bis 1989 Volksschule Völs

1989 bis 1993 Unterstufe des Bundesgymnasiums und Bundesrealgymnasiums Sillgasse / Innsbruck

1993 bis 1998 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik und Horterziehung / Innsbruck, Haspingerstrasse

2005 bis 2008 Diplomstudium der Pädagogik, Studienzweig Beratung und Grundlagen der Psychotherapie / Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Seit 2008 Doktoratsstudium Erziehungswissenschaft

Beruflicher Werdegang:

1998 bis 2001 Horterzieherin im Städtischen Schülerhort Hötting-West

2001 bis 2007 Horterzieherin im Städtischen Schülerhort Angergasse

2002 bis 2007 Leiterin des Städtischen Schülerhort Angergasse

2007 bis 2016 Karenz

2009 bis 2010 Mitarbeit am FWF-geförderten Projekt „elementar“ an der Universität Innsbruck

seit 2009 Lehrtätigkeit in Innsbruck und Neuss an der FHG (Fachhochschule Gesundheit, Innsbruck) mit den Fächern: Pädagogik, Lehren und Lernen, Gruppendynamik, Stressmanagement und Qualitative Sozialforschung

seit 2013 Lehrtätigkeit an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, School of Education: Orientierungseinheit, Basiskompetenzen 2

seit 2016 Senior Lecturer an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, School of Education

Zusatzausbildungen

- seit 1998 Besuch von diversen Fortbildungsveranstaltungen im Kindergarten- und Hortbereich
- 2003 bis 2005 Akademielehrgang „Qualität in Hort und Heim“ am Religionspädagogischen Institut, Innsbruck
- 2006 bis 2007 Besuch aller Seminare der Grundstufe zum „Akademischen Kommunikationsberater“ an der Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck

Auszeichnungen

- 2008 Verleihung des Würdigungspreises 2008 für Wissenschaft und Forschung vom Bundesministeriums

Publikationen

- 2010 Koch, B., Aigner, J. C., Rohrman, T., Schauer, G., Strubreither, B., Poscheschnik, G. & Zeis, T. (2010) Männer verändern den Kindergarten - neue Perspektiven für die Elementarpädagogik. In: Obwohl, Zeitschrift für Kindergarten und Kinderbetreuung in Vorarlberg, Wolfurt, (Nr. 14, Mai 2010)
- 2010 Koch, B., Strubreither, B., Schauer, G. & Rohrman, T. (2010) Männer in der Kinderbetreuung – neue Perspektiven für die Elementarpädagogik. In: Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift, öbv (Mai 2010)
- 2010 Schauer, G., Rohrman, T. & Koch B. (2010) Kinder brauchen Männer – Ergebnisse einer Studie über Männer in der Kinderbetreuung. In: Frische BÖE, Bundesverband Österreichischer Elternverwalteter Kindergruppen, Nr. 74, September 2010
- 2010 Schauer, G. (2010) Rückblick zur Fachtagung „Kinder brauchen Männer!“. In: Obwohl, Zeitschrift für Kindergarten und Kinderbetreuung in Vorarlberg, Wolfurt, (Nr. 15, November 2010)
- 2011 Rohrman, T., Koch, B., Strubreither, B. & Schauer, G. (2011). Männer in Kindergärten und Ausbildungseinrichtungen in Österreich. In: Psychosozial, 34. Jahrgang, Nr. 126, 2011, Heft IV, Gießen: Psychosozial-Verlag
- 2012 Koch, B., Rohrman, T., Mösinger-Strubreither, B. & Schauer, G. (2012). Männer in Kindergärten und Ausbildungseinrichtungen in Österreich. In: Cremers, Höyng, Krabel& Rohrman,“ (Hrsg.) Männer in Kitas. Opladen: Budrich Verlag
- 2012 Schauer, G. (20102). Eltern und männliche Kindergartenpädagogen in: Aigner J. C. & Rohrman T. (Hrsg.) (2012) Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, Leverkusen – Opladen: Budrich Verlag

Eidesstattliche Erklärung



Ich erkläre hiermit an Eides statt durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die vorliegende Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Master-/Diplomarbeit/Dissertation eingereicht

Hall, am 26. September 2017

Mag.a Gabriele Schauer